



**ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA LECTURA
CRÍTICA EN EL MODELO DE APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN POR
COMPETENCIAS, DIRIGIDO A LOS ESTUDIANTES DE LOS PROGRAMAS DE
DERECHO Y ECONOMÍA DE LA UNIVERSIDAD LIBRE, SECCIONAL PEREIRA**

GLORIA BELÉN CARDONA CLAVIJO

ALEJANDRO PALACIO VELÁSQUEZ

**Universidad Libre de Colombia
Facultad de Educación
Maestría en Educación**

Bogotá, D.C.

2013



**ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA LECTURA
CRÍTICA EN EL MODELO DE APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN POR
COMPETENCIAS, DIRIGIDO A LOS ESTUDIANTES DE LOS PROGRAMAS DE
DERECHO Y ECONOMÍA DE LA UNIVERSIDAD LIBRE, SECCIONAL PEREIRA**

GLORIA BELÉN CARDONA CLAVIJO

ALEJANDRO PALACIO VELÁSQUEZ

**Trabajo de investigación para optar al título de Magister en Educación con
énfasis en Docencia Universitaria**

ASESORA:

Magister MYRIAM MORENO DE MORALES

**Universidad Libre de Colombia
Facultad de Educación
Maestría en Educación**

Bogotá, D.C.

2013

Nota de aceptación:

Firma del Presidente del Jurado

Firma del Jurado

Firma del Jurado

DEDICATORIA.

*A nuestros padres, esposos, familiares, amigos y estudiantes,
quienes en el trasegar de nuestra existencia nos han acompañado de manera
incondicional y se han convertido en nuestros modelos y fruto de
nuestra inspiración.*

AGRADECIMIENTOS

En primer término queremos agradecer al Gran Arquitecto del Universo, por la vida, por la salud y por darnos la gran posibilidad de desempeñarnos no sólo en nuestro campo disciplinar de la Economía y el Derecho respectivamente, sino por habernos dado esta vocación al servicio de la academia, a nuestros Directivos Nacionales y Seccionales por el voto de Confianza depositado en nosotros. A nuestra asesora la Magister Myriam Moreno de Morales por su apoyo y enseñanzas. A todos los Docentes de la Maestría en Educación quienes han contribuido a descubrir en la Docencia Universitaria un verdadero reto dinamizador del conocimiento.

CONTENIDO

Pág.

INTRODUCCIÓN

1. Problema de investigación	24
2. Objeto de estudio y campo de investigación	25
3. Objetivos	25
3.1. Objetivo general	25
3.2. Objetivos específicos	25
4. Hipótesis	26
5. Tipo de investigación	27
6. Metodología	27

CAPÍTULO I

ELEMENTOS CONTEXTUALES SOBRE LA LECTURA CRÍTICA COMO COMPETENCIA

1. Aprendizaje por competencias	29
1.1. Concepto e importancia	29
1.2. Las competencias y dinámicas de enseñanza-aprendizaje en la educación superior	32
2. Evaluación por competencias	38
2.1. Concepto e importancia	38
2.2. Características	40
2.3. Antecedentes internacionales	42

2.4.	Evaluación por competencias en Colombia	45
2.4.1.	Antecedentes legales y reglamentarios	45
2.4.2.	Análisis del tipo de competencias evaluadas por las Pruebas ECAES y Saber PRO	49
a)	Estructura de la Prueba ECAES (2004-2009)	49
1)	Prueba ECAES. Programa de Derecho	50
2)	Prueba ECAES. Programa de Economía (2007-2009)	50
b)	Estructura de la Prueba Saber PRO (2010-2012)	51
1)	Módulo específico para Derecho	53
2.4.3.	De la comprensión lectora a lectura crítica	56
2.4.4.	Alcance de la lectura crítica en el marco de las pruebas de Estado en Colombia	59
a)	Dimensión textual evidente	60
b)	Dimensión relacional intertextual	60
c)	Dimensión enunciativa	60
d)	Dimensión valorativa	60
e)	Dimensión sociocultural	61
2.5.	Aprendizaje y evaluación por competencias en la Universidad Libre	61
2.5.1.	Marco general	61
2.5.2.	Diagnóstico	63

a) Contexto general de la evaluación de competencias en la Seccional Pereira, Programas de Economía y Derecho	63
1) Programa de Economía	63
2) Programa de Derecho	64
2.5.3. Presentación y análisis de los resultados institucionales Prueba ECAES	65
a) Derecho	65
b) Economía	66
2.5.4. Presentación y análisis de resultados de las Pruebas Saber PRO	68
2.6. Conclusiones parciales	68

CAPÍTULO II

ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA FORTALECIMIENTO DE LA LECTURA CRÍTICA EN EL MODELO DE APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS EN LA UNIVERSIDAD LIBRE, SECCIONAL PEREIRA

1. Desarrollo de la propuesta	73
1.1. Antecedentes y contexto para el fortalecimiento de la lectura Crítica en los Programas de Economía y Derecho	73
1.1.1. Estrategias desarrolladas en el Programa de Derecho	74
1.1.2. Estrategias desarrolladas en el Programa de Economía	76

1.2. Estrategia seccional de impacto en los programas de Economía y Derecho	78
2. Propuesta pedagógica	78
2.1. Derecho	79
2.2. Ciencias Económicas	79
3. Contenido de la propuesta	80
3.1. Habilidades de Comprensión lectora	85
3.2. Competencias interpretativas, argumentativas y propositivas	
3.2.1. Interpretativa	89
3.2.2. Argumentativa	90
3.2.3. Propositiva	90
3.3. Habilidades orales desde un pensamiento crítico	91
3.4. Habilidades escriturales en textos cortos y reflexivos	92
Contenido del programa propuesto para el desarrollo de la cátedra de fortalecimiento de la lectura crítica	95
Conclusiones	105
Recomendaciones	111
Bibliografía	111
Anexo 1. Talleres propuestos	122
Anexo 2. Plan de trabajo	134
Anexo 3. Resumen entrevistas en profundidad actores claves por facultad	136
Anexo 4. Categorías de la lectura crítica Consulta a expertos	145
Anexo 5. Consulta a Expertos.	147

LISTA DE CUADROS

Cuadro 1. Competencias genéricas Saber Pro presentadas por los estudiantes de la Universidad Libre, Seccional Pereira. Programas de Derecho y Economía.

Cuadro 2. Competencias específicas Saber Pro presentadas por los estudiantes de la Universidad Libre, Seccional Pereira. Programa de Derecho.

Cuadro 3. Resultados de desempeño comprensión de Textos prueba ECAES presentadas por los estudiantes de la Universidad Libre Seccional Pereira. Programa de Derecho.

Cuadro 4. Resultados de desempeño comprensión de Textos prueba ECAES presentadas por los estudiantes de la Universidad Libre, Seccional Pereira. Programa de Economía.

Cuadro 5. Resultados de desempeño competencia genérica de lectura crítica prueba Saber PRO presentada por los estudiantes de la Universidad Libre Seccional Pereira. Programa de Derecho.

Cuadro 6. Resultados de desempeño competencia genérica de lectura crítica prueba Saber PRO presentada por los estudiantes de la Universidad Libre Seccional Pereira. Programa de Economía.

Cuadro 7. Resultados de desempeño competencia comprensión de textos prueba ECAES, niveles de desempeño M y B, presentada por los estudiantes de la Universidad Libre Seccional Pereira. Programa de Derecho.

Cuadro 8. Resultados de desempeño competencia comprensión de textos prueba ECAES, niveles de desempeño M y B, presentada por los estudiantes de la Universidad Libre, Seccional Pereira. Programa de Economía.

Cuadro 9. Resultados de desempeño competencia genérica de lectura crítica prueba Saber PRO, Q1, Q2 y Q3 presentada por los estudiantes de la Universidad Libre, Seccional Pereira. Programa de Derecho.

Cuadro 10. Resultados de desempeño competencia genérica de lectura crítica prueba Saber PRO presentada por los estudiantes de la Universidad Libre, Seccional Pereira. Programa de Economía.

RESUMEN ANALÍTICO ESTRUCTURADO

Título

Estrategia Pedagógica para el Fortalecimiento de la Lectura Crítica en el Modelo de Aprendizaje y Evaluación por Competencias Dirigido a los Estudiantes de los Programas de Derecho y Economía de la Universidad Libre Seccional Pereira

Autores

Gloria Belén Cardona Clavijo

Alejandro Palacio Velásquez

Palabras Claves

Pensamiento crítico, lectura crítica, evaluación por competencias

Descripción

Este informe final de investigación tiene por objeto dar a conocer los resultados de un proyecto que busca consolidar una estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la lectura crítica en el modelo de aprendizaje y evaluación por competencias, dirigido a los estudiantes de los Programas de Derecho y Economía. La implementación de esta estrategia en nuestra Seccional pretende resignificar lo que ha sido la dinámica enseñanza-aprendizaje a partir de la lectura crítica y el pensamiento crítico como elementos fundamentales en los procesos de formación de los futuros profesionales de nuestro país

Fuentes

Aprendizaje por competencias: Unesco, La Cepal, Declaración Mundial de la Educación Superior siglo XXI y Conferencia Mundial sobre la Educación superior;

Declaraciones de Berlín y de Bolonia; Emociones y Lenguaje en Educación y Política de H. Maturana; Competencias de los Docentes Universitarios de Miguel Ángel Zabalza; Formación por Competencias en Educación Superior. *Una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano* de W. Zapata.

Evaluación por competencias: Proyecto Tuning; Ministerio de Educación Nacional; La Formación de los Docentes del Siglo XXI de Perrenoud; Los Límites de la Competencia. El Conocimiento, La Educación Superior y la Sociedad de Barnett R.; La Formación en Competencias para la Gestión de la Política Educativa de Braslavsky. C & Acosta F.; el currículo Basado en Competencias de Castro E.: Tutoría Universitaria y Aprendizaje por Competencias de Cano R.

De la comprensión lectora a la lectura crítica: La Teoría de las Seis lecturas de Miguel de Zubiría; El Análisis Crítico del discurso de Van Dijk, T.A & Kintsch; Escribir, Leer y Aprender en la Universidad de Paulina Carlino; Estrategias de Lectura y Escritura de textos de María teresa Martínez Solís.

Contenido

El proyecto se organiza en dos capítulos: el primero contiene el sustento teórico sobre los elementos contextuales de la lectura crítica como competencia, abordado desde el modelo de aprendizaje 'y evaluación por competencias, realizando su análisis desde las dinámicas de la enseñanza aprendizaje en la educación superior, concepto e importancia, antecedentes nacionales e internacionales, para concluir en la transición de la comprensión lectora a lectura crítica y su alcance en las pruebas de estado en Colombia. Finalmente se hace referencia al contexto general de la evaluación por competencias en los programas de Derecho y Economía tomando como base los resultados obtenidos en las pruebas ECAES y SABER PRO, los cuales conllevaron a la elaboración del diagnóstico que permitió identificar la debilidad de los estudiantes en la lectura crítica. En el capítulo segundo se desarrolla la propuesta pedagógica y se describen los componentes e indicadores de las competencias comunicativas

desde la lectura y el pensamiento crítico propuestos en el diseño curricular de los programas de Derecho y Economía de la Universidad Libre seccional Pereira; para ello se requiere desarrollar en los estudiantes unos saberes esenciales.

1. Habilidades de comprensión lectora que permiten articular piezas de información que están en distintas partes del texto o en diferentes textos, ubicando información sobre eventos, actores, circunstancias o fuentes de información. La comprensión lectora cobra importancia al ser insertada dentro de la lectura crítica y específicamente en sus categorías de literal o básica, que facilita identificar la situación de enunciación, la inferencial que conecta al estudiante con la micro, macro y superestructura de los textos y la crítica que le permite acceder a la secuencia argumentativa.
2. Los tipos de texto como estrategia de desarrollo de competencias interpretativas, argumentativas y propositivas, conducen a establecer relaciones entre el uso de un tipo de texto en particular, el propósito comunicativo y la intención respecto al tipo de texto con el que se interactúa.
3. Las habilidades escriturales en textos cortos y reflexivos, logran la producción de textos teniendo en cuenta la organización en la exposición de las ideas, la conexión entre los distintos tópicos, la selección del lenguaje más apropiado, el dominio de las reglas de expresión escrita y la claridad con la que perfila la relación con el lector.
4. Las habilidades orales desde un pensamiento crítico, permiten analizar el texto en su nivel profundo, estableciendo relaciones entre su contenido, el propósito comunicativo y la audiencia a la que se dirige.

Metodología

Se utiliza la Investigación – Acción, el universo está conformado por los estudiantes de Derecho y Economía, los Decanos y Directores de los programas de pregrado de la Universidad Libre Seccional Pereira, la población objeto de

estudio corresponde a 1316 estudiantes de Derecho y 176 estudiantes de Economía.

Conclusiones

El Módulo de competencias comunicativas ha sido diseñado para lograr el permanente diálogo entre el estudiante y el profesor y busca fortalecer en los discentes las habilidades para la lectura y el pensamiento crítico, no solo sobre contenidos académicos propios de su disciplina, sino que rompan con la problemática social.

Para superar la dificultad en la lectura y el pensamiento crítico en los estudiantes de la Universidad Libre seccional Pereira, se requiere de un trabajo conjunto de docentes, estudiantes y administrativos que genere una cultura discursiva que comprenda la implementación de actividades de producción y análisis de textos.

12 de Julio de 2013

RESUMEN

Este informe final de investigación tiene por objeto dar a conocer los resultados de un proyecto que busca consolidar una estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la lectura crítica en el modelo de aprendizaje y evaluación por competencias, dirigido a los estudiantes de los Programas de Derecho y Economía. La implementación de esta estrategia en nuestra Seccional pretende resignificar lo que ha sido la dinámica enseñanza-aprendizaje a partir de la lectura crítica y el pensamiento crítico como elementos fundamentales en los procesos de formación de los futuros profesionales de nuestro país.

PALABRAS CLAVE

Pensamiento crítico, lectura crítica, evaluación por competencias

ABSTRACT

This final research report aims to present the results of a project to build a pedagogical strategy for strengthening critical reading in learning model and competency assessment, aimed at students of law and economics programs. The implementation of this strategy in our sectional intended meanings to what has been teaching-learning dynamics from the critical reading and critical thinking as key elements in the training process of future professionals of our country.

KEYWORDS

Critical thinking, critical reading, competency assessment

INTRODUCCIÓN

La educación ha sido definida constitucionalmente como un derecho de la persona, que a la vez es considerado un servicio público con función social, con el cual se busca acceso al conocimiento, la ciencia, a la técnica y a la cultura. De esta connotación, dada por el artículo 68 de la Constitución Política colombiana, corresponde al Estado regular y ejercer vigilancia con el fin de garantizar el mejoramiento permanente de la educación. Esta concepción de la Educación Superior en Colombia exige de las Instituciones de Educación Superior (IES) rediseñar los programas académicos, los macro y micro currículos, con la finalidad de optimizar el proceso educativo y cumplir los objetivos expresados en la misión y visión de la Institución que, como puede colegirse de nuestro Proyecto Educativo Institucional (PEI), se encamina a orientar los procesos de mejoramiento de la calidad de los programas académicos de acuerdo a las necesidades socioeconómicas, culturales, productivas y científicas del país (UNIVERSIDAD LIBRE, 1997).

La competencia puede ser definida como:

“la aptitud para afrontar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizandole a conciencia y de forma a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento (...) la competencia se realiza en la acción, en el momento específico en que es necesario (...), la competencia no puede preexistir, no hay más competencia que la competencia en acción” (PERRENOUD, 2001, p. 9).

RODOLFO POSADA (2004) ha señalado que cuando se habla de competencias se hace referencia a la “capacidad compleja que integra conocimientos, potencialidades, habilidades, destrezas, prácticas y acciones que se manifiestan

en el desempeño en situaciones concretas y en contextos específicos” (p. 3), es decir, éstas se construyen, desarrollan y evolucionan permanentemente.

En este mismo sentido se manifiestan RYCHEN, D. y SALGANIK, L. (2004), quienes definen las competencias como la aptitud que supera la simple posesión de conocimientos y destrezas, e implica el dominio de competencias cognitivas, funcional, personal y ética, las cuales deben permitirle al individuo manejar teorías, conceptos y conocimientos, saber reaccionar ante situaciones específicas y poseer valores personales y profesionales.

De esta manera, la Educación basada en competencias puede ser entendida como la formación profesional que presenta “ciertas características que se reflejan en el planeamiento curricular, en el planeamiento didáctico y en la práctica docente. Involucra los aspectos correspondientes a la organización y a la gestión de los centros, al rol docente y a las modalidades de enseñanza y de evaluación” (CATALANO, AVOLIO y SLADOGNA, 2004, p. 89).

Es decir, el modelo propuesto por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, basado en las competencias, tiene en las instituciones un efecto cascada, en la medida en que requiere que las IES adecuen sus currículos y micro currículos, y desarrollen todas sus actividades académicas orientadas bajo este modelo. En este entendido, la evaluación debe concebirse como un proceso de seguimiento y no de control, que permita evidenciar el progreso en la aprehensión de las competencias que serán la impronta de los egresados de un determinado programa en su ejercicio profesional.

En este orden de ideas y desde el año 2008, el MEN ha definido que el modelo de evaluación en virtud de su función de inspección y vigilancia, ha establecido una forma de ponderación que permite medir el nivel de desempeño de las competencias genéricas o transversales a todos “los núcleos de formación en

educación superior, que posibiliten un monitoreo de la calidad de la educación superior en el país y que puedan constituirse en el elemento articulador de todos los niveles educativos: inicial, básica, media y superior” (p. 1).

Según lo ha establecido RODRÍGUEZ (2007), los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior basada en competencias tiene una connotación diferente dependiendo del contexto de las diferentes escuelas epistemológicas, a saber: conductista, funcional o constructivista. Según este autor, y en relación con el constructivismo, señala que las competencias están directamente vinculadas con la actividad laboral:

“Que hacen merecer el apelativo de experto, basado en un proceso de construcción de representaciones mentales por niveles de complejidad crecientes. La competencia se construye no solo de la función que nace del mercado, sino que concede igual importancia a la persona, a sus objetivos y posibilidades” (p. 149).

Para el caso concreto de la Universidad Libre, Seccional Pereira, que ha acogido el modelo pedagógico constructivista social con énfasis en Humanismo, tiene unas implicaciones bastante particulares, en el sentido de llevar a otro nivel la implementación del aprendizaje basado en competencias como una posibilidad no solo de satisfacer el mercado laboral, sino además involucrar el desarrollo de habilidades que tengan un impacto desde los social. De esta forma el futuro profesional y su entorno social requieren una mediación de elementos como el lenguaje.

MATURANA (1997, p. 65) ha insistido en que “el lenguaje se constituye cuando se incorpora al vivir”. Así las cosas, desde el constructivismo social de la escuela Vigotskyana es posible establecer cómo el desarrollo del pensamiento y la conciencia son concebidos como un proceso de carácter social, histórico y

cultural. De ahí que “la educación no solo influye sobre unos u otros procesos del desarrollo, sino que reestructura, de la manera más esencial, todas las funciones de la conducta” (BAQUERO, 1997, p. 105). Esta ha sido una de las formas en que la Universidad Libre Seccional Pereira ha intentado hacer frente a las críticas que apuntan a que la formación por competencias se reduce al conocimiento técnico y el desempeño en el aspecto laboral. Es decir, se desnaturaliza el proceso de enseñanza-aprendizaje basados en competencias con el discurso específico de las competencias laborales. Sobre este particular hay autores como LEONARD MERTENS (1997), que señala que no se puede confundir competencia con calificación, y afirma enfáticamente que:

“Por calificación se entiende el conjunto de conocimientos y habilidades que los individuos adquieren durante los procesos de socialización y educación/formación. Se considera como un activo con el que las personas cuentan y que utilizan para desempeñar determinados puestos de trabajo. Puede definirse como la capacidad potencial para desempeñar o realizar las tareas correspondientes a una actividad o puesto de trabajo” (p. 30).

La formación por competencias surge de la necesidad de valorar el saber y el saber hacer, entendidas no solo como habilidades desarrolladas por una persona, sino que además permiten apreciar su capacidad de utilizarlos en la solución de problemas (LÓPEZ, 2007, p. 129), y ésta resulta una propuesta acertada de la formación por competencias que no le desnaturaliza, y por el contrario otorga a las competencias un papel fundamental en la incidencia de las realidades sociales concretas. Los planteamientos esbozados por la UNESCO (1996) en su informe anual sobre la educación por competencias motivaron la realización de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior realizada en París en 1998. En dicho informe se afirmaba que:

“En todas partes del mundo se reconozcan las competencias adquiridas más allá de las titulaciones, aunque considerando estas últimas. Incluso sugiere reconocer

competencias sin previa titulación o calificación. En las denominadas «pistas y recomendaciones» agrega que «el desarrollo de la educación a lo largo de la vida supone que se estudien nuevas formas de certificación en las que se tengan en cuenta todas las competencias adquiridas» (UNESCO, 1996, p. 160).

De otro lado, en el año de 2009 se llevó a cabo la II Conferencia de París denominada “Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo”, que tuvo seis reuniones preparatorias. En este escenario la UNESCO (2010) reconoció claramente que:

“La educación superior debe no sólo proporcionar competencias sólidas para el mundo de hoy y de mañana, sino contribuir además a la formación de ciudadanos dotados de principios éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia.” (p. 2).

La Organización Internacional del Trabajo (2012) hace un llamado a las instituciones de educación superior para que su oferta sea dinámica y pertinente, y se ajuste a las nuevas realidades, pues de lo contrario esto acarrearía para las universidades:

“Un débil sistema de aseguramiento de calidad, déficit de instructores calificados, inadecuadas condiciones laborales y la obsolescencia de las titulaciones, los planes de estudio y los materiales y métodos didácticos. Por otro lado, la escasa información del mercado de trabajo, lo cual impide mejorar la pertinencia de la formación” (p. 2).

Bajo esta perspectiva la OIT ha insistido en que las competencias laborales a través del Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional deben apuntar al fortalecimiento de tres tipos de

competencias genéricas, básicas y transversales. Además ha definido la competencia laboral como “una capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada. La competencia laboral no es una probabilidad de éxito en la ejecución de un trabajo; es una capacidad real y demostrada” (2004, p. 9).

En Colombia el SENA (2002) las define como el conjunto de capacidades socio-afectivas y habilidades cognoscitivas, psicológicas y motrices que permiten realizar una actividad utilizando los conocimientos, actitudes y valores que posee. En esta misma vía instituciones homólogas en Brasil como el SENAI (2002) y el SENAC (2002) reconocen la importancia de las competencias básicas por la forma como se integran a los fundamentos teóricos y científicos en un entorno laboral. Así mismo, en cuanto a la visión de competencias, las definen como la capacidad de movilizar los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para alcanzar los resultados pretendidos en un determinado contexto profesional, según patrones de calidad y productividad. Indudablemente la conceptualización de competencia ha estado ligada íntimamente con el entorno económico y productivo en el cual se relacionan con todos aquellos conocimientos, destrezas y aptitudes considerados como indispensables para un desempeño eficiente en un oficio determinado. Sin embargo su uso se ha ido extendiendo a nuevos ámbitos como el educativo, donde se ha permeado en sus diferentes niveles de formación y, como se verá más adelante, con el objeto de garantizar una educación que estimule conocimientos, habilidades y actitudes que sirvan para el desempeño de los futuros profesionales.

Por ello la conceptualización de las competencias en el ámbito económico no será abordada desde este ángulo, sino desde su implementación en los diferentes niveles de formación educativos, especialmente en el de la educación superior, donde han sido especialmente aceptadas y se han convertido en exigencias para el ejercicio profesional.

Ya desde el año 2002 el Estado colombiano a través del Ministerio de Educación se propuso formular referentes comunes en distintos niveles de la educación, es decir inicial, básica, media y superior, esto con el objeto de garantizar una educación de calidad tanto en el sector público como privado. Así, por ejemplo, desde la Ley 30 de 1992 (Ley de Educación Superior) se hace referencia a directrices sobre el desarrollo de las actividades de aprendizaje con las cuales el Ministerio de Educación buscaba incorporar en todos los planes de estudio conocimientos, habilidades y valores requeridos para el desempeño ciudadano y productivo (MEN, 2009).

En lo que respecta a la educación superior, en el 2002 comenzaron a ejecutarse los esfuerzos que buscaban superar aquellas visiones tradicionales que privilegiaban la simple transmisión y memorización de contenidos por nuevas estrategias pedagógicas que privilegian la comprensión del conocimiento y su utilización dentro y fuera la institución educativa (MEN, 2007), circunstancia que puede verse apoyada por las palabras de BARNETT (2001, p. 224), quien afirma que “la competencia es un objetivo totalmente aceptable para una comunidad académica”.

En consonancia con lo anterior, encontramos que han sido varios los cambios registrados en relación con los contenidos y requerimientos a los estudiantes en formación profesional. Así, pues, durante las décadas de los sesenta y setenta aún no contábamos con la incorporación de las competencias en la educación, sino que en su momento se trataban de *capacidades*, las cuales se relacionaban con la adquisición de conocimientos, destrezas y aptitudes definidas que pudieran ser vinculadas a determinada profesión.

Evidentemente esta concepción se ve reducida, o en gran parte ligada a la noción de división del trabajo, es decir, aquellos conocimientos, destrezas y aptitudes que

en este contexto sólo serán de utilidad para una tarea en particular. Bajo este entendido, la formación de los individuos condicionó la intencionalidad de los actores en lo que respecta al ámbito en el cual pueden desempeñarse según la organización socio-laboral. Posteriormente, tanto los contenidos como los requerimientos orientados a la formación de los nuevos profesionales fueron variando considerablemente. En la década de los ochenta encontramos entonces que ya no se alude al dominio de *capacidades*, sino de *cualificaciones*. Estas cualificaciones se refirieron a la consecución de conocimientos, desarrollo de destrezas y aptitudes que permitieran ejercer una amplia gama de actividades dentro de la organización socio-laboral.

Sin embargo, siendo consecuentes con las mismas exigencias del sector educativo y de las condiciones socioeconómicas del país y la región, la formación profesional se fue dotando de nuevos cambios hasta la implementación progresiva de las competencias en el nivel de formación profesional, lo cual se produce a comienzos de la década de los noventa cuando, en vigencia de la Constitución Política de 1991, la educación pasa a ser concebida como un servicio público con una función social (Constitución Política, art. 67). En esta década se integra propiamente la noción de competencia, concebida como la capacidad de adquirir conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer su propia actividad laboral, y resolver problemas de forma autónoma y creativa. Sin duda alguna este giro significó un rompimiento total con las restrictivas capacidades necesarias durante la formación profesional de los años sesenta y setenta, pues ahora la formación profesional asume un nuevo reto bajo el cual los estudiantes deben poder colaborar con su entorno y participar en la organización del trabajo.

1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Los resultados por debajo de la media nacional obtenidos por los estudiantes de los programas de Derecho y Economía en las Pruebas Saber Pro plantean la

necesidad de adoptar medidas tendientes a mejorar su desempeño. Este proyecto de investigación pretende dar respuesta a la siguiente pregunta:

¿Cómo diseñar y aplicar una estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la lectura crítica en el modelo de aprendizaje y evaluación por competencias en la Universidad Libre, Seccional Pereira, tomando como piloto los Programas de Derecho y Economía?

2. OBJETO DE ESTUDIO Y CAMPO DE INVESTIGACIÓN

La lectura crítica en el modelo de evaluación por competencias.

3. OBJETIVOS

3.1. OBJETIVO GENERAL

Diseñar e implementar una estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la lectura crítica en el modelo de aprendizaje y evaluación por competencias, dirigido a los estudiantes de los Programas de Derecho y Economía de la Universidad Libre, Seccional Pereira.

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Determinar las estrategias adoptadas al interior de los programas de Derecho y Economía para fortalecer este tipo de competencias.
- Verificar la existencia de planes de mejoramiento y mantenimiento adoptados desde los Programas de Derecho y Economía para afrontar el bajo desempeño presentado por los estudiantes en la competencia de “Lectura Crítica”.

- Como resultado de este ejercicio investigativo plantear una propuesta pedagógica que contribuya al fortalecimiento de la Competencia “Lectura Crítica”, que pueda ser implementada e incorporada en los planes de mejoramiento de la Universidad Libre, Seccional Pereira, en el marco de la acreditación institucional y de programa.

4. HIPÓTESIS

Si se diseña e implementa una estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la lectura crítica en el modelo de aprendizaje y evaluación por competencias en la Universidad Libre, Seccional Pereira, mejorarán los procesos de la lectura crítica del estudiante, y por consiguiente se obtendrán mejores resultados en las Pruebas Saber Pro. De acuerdo a lo anterior, se desarrollaron las siguientes tareas de investigación:

TAREA DE INVESTIGACIÓN	MÉTODO	RESULTADO
Diagnóstico	Teóricos y empíricos (entrevistas, encuesta y consulta a expertos)	Bajo desempeño de los estudiantes. Docentes sin estrategias claras de fortalecimiento de este tipo de competencias en el aula y fuera de ella.
Revisión documental	Método teórico (análisis, síntesis)	Estructura conceptual, política y legal que sirvió como marco de referencia
Elaboración del marco teórico	Método teórico (análisis, síntesis)	Documento resumen del marco teórico
Elaboración de la propuesta	Método Teórico (análisis, síntesis.)	Propuesta propiamente dicha
Evaluación de la propuesta por parte de expertos	Método Teórico (análisis, síntesis.)	Análisis final que ellos presentan

5. TIPO DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación está orientada por los principios metodológicos de la investigación-acción, porque está enfocada a propiciar un cambio educativo y se caracteriza, entre otras cuestiones, por ser un proceso que incluye diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión-evaluación.

6. METODOLOGÍA

Se sigue una metodología a través de la cual lo que se pretende es la comprensión integral del diagnóstico propuesto acerca del desempeño de los estudiantes de los Programas de Derecho y Economía en la competencia denominada “Lectura Crítica”, evaluada en el marco de las Pruebas Saber Pro. En el año 2012-1 presentaron esta prueba 123 estudiantes del Programa de Derecho, y 18 estudiantes del Programa de Economía. Los resultados obtenidos por ellos, de acuerdo a lo reportado por el ICFES, indican que los desempeños se encuentran por debajo de la media nacional. Así las cosas, y tomando como punto de partida la investigación-acción como metodología, se pretende en principio construir un diagnóstico real y comparativo a partir de los resultados obtenidos por los estudiantes de los programas mencionados en el marco de las pruebas ECAES en la competencia “Comprensión Lectora”, y contrastarlos con los resultados arrojados con ocasión de las Pruebas Saber PRO, para entender cuál ha sido la incidencia en los cambios de paradigma establecidos por el Ministerio de Educación sobre el particular.

Una vez precisado este panorama, se busca a través del diseño e implementación de una propuesta pedagógica incidir favorablemente no solo en los resultados de la evaluación de esta competencia, sino además en la forma en que se desarrolla la dinámica de la relación enseñanza-aprendizaje en el aula y en la cotidianidad. Esta propuesta pedagógica consistirá en la materialización de un módulo, que

inicialmente y por tratarse de un programa piloto, estará dirigido a por lo menos 80 estudiantes de último año y último semestre de los Programas de Derecho y Economía. Los resultados de este ejercicio fueron observados y evaluados con el objeto de reflexionar acerca de las acciones de mejoramiento y mantenimiento que a nivel seccional puedan implementarse en los programas que serán intervenidos en esta prueba piloto, y que puedan ser replicados con posterioridad en los demás programas. Este trabajo contribuirá positivamente al proceso de auto evaluación que en virtud de la acreditación, reacreditación y acreditación institucional requiere nuestra Seccional. De otro lado, pretende aportar de manera significativa en el perfeccionamiento de las competencias genéricas, en especial la referida a la lectura crítica, lo cual impactará no sólo en los resultados de las pruebas de Estado, sino además incidirá en otras habilidades que serán útiles para su proceso de formación y posterior ejercicio profesional.

El aporte práctico de este proyecto, desde la perspectiva del ejercicio docente, es que los docentes tengan elementos que propicien en la dinámica de aula diversas posibilidades para direccionar actividades académicas en el marco del trabajo presencial y el trabajo autónomo, incentivando mayores niveles de profundidad en el análisis de los temas propuestos en las asignaturas contenidas en los planes de estudio. El aporte teórico, por su parte, lo constituye este documento, que se será un aporte para la Universidad.

CAPÍTULO I

ELEMENTOS CONTEXTUALES SOBRE LA LECTURA CRÍTICA COMO COMPETENCIA

1. APRENDIZAJE POR COMPETENCIA

1.1. CONCEPTO E IMPORTANCIA

Analizar los aspectos más importantes del aprendizaje basado en competencias exige sin duda alguna abordar brevemente el referente de la educación basada en competencias, que implica a su vez una reformulación de estrategias que sean compatibles con los propósitos de una formación que exige la dinámica actual de la educación superior. Desde esta perspectiva, el aprendizaje por competencias pretende que la persona desarrolle las habilidades necesarias que le ayudarán a un mejor desenvolvimiento social y profesional, así como a integrarse a esos ámbitos de una manera crítica, constructiva y propositiva.

A nivel de la educación superior hablar de aprendizaje por competencias implica un replanteamiento conceptual de lo que constituye la formación en sí misma, puesto que ésta no se limita a la simple transmisión de conocimientos, información o acumulación de ambos. La formación basada en competencias exige en gran medida la aplicación, conocimiento, comprensión y uso adecuado de dichos conocimientos e información (DE LA CRUZ, 2005).

En Europa el cambio hacia un aprendizaje por competencias significó la transformación y adaptación de algunos programas que contaban con contenidos disciplinares, a programas por competencias o a una sub-orientación por competencias. Con este nuevo enfoque el aprendizaje por competencias se concibe como “saber hacer complejo e integrador” (LASNIER, 2000), y a su vez implica un cambio en la organización curricular, en los métodos de enseñanza y

aprendizaje que solían concentrarse en el profesor, hacia nuevas situaciones de aprendizaje contextualizadas, complejas y focalizadas en el desarrollo de la capacidad de aplicación y resolución de problemas en escenarios reales o cercanos a ella (MARCH, 2006).

Por su parte, ZABALA (2005) afirma que el aprendizaje por competencias como la reconstrucción de los esquemas de conocimiento del sujeto debe tomar como punto de partida las experiencias que éste tiene con los objetos y sujetos en situaciones que denomina como significativas, por ello las competencias en el ámbito educativo han exigido un replanteamiento de la transmisión de los saberes dirigidos a un sujeto, que para este caso recae en el estudiante, por lo cual el aprendizaje ya no se reduce a la transmisión y adquisición de saberes o conocimientos, sino que trasciende esta actividad hasta lograr el uso correcto de aquello que se aprende en situaciones y contextos variables.

Esta nueva concepción del aprendizaje en la formación por competencia reacciona sustancialmente con la teoría conductista del aprendizaje, y acoge la explicación derivada desde una concepción cognitiva-constructivista, desde la cual el aprendizaje por competencias resulta más eficaz, activo, contextualizado, social y reflexivo. Desde esta nueva fundamentación las competencias buscan concordar con los perfiles de los egresados para su eventual incursión en el campo laboral. Bajo el enfoque cognitivo constructivista se tiene, entonces, que el aprendizaje no se reduce a una actividad pasiva de recepción de conocimientos, sino a un proceso de interacción donde el sujeto, es decir el estudiante, construye sus conocimientos y adapta los que ya ha adquirido. Consecuentemente ello rompe con el protagonismo que anteriormente se concentraba en el profesor y que ahora se traslada al estudiante. Aquél queda entonces con el rol de guiar la formación, aprendizaje y evaluación del estudiante, mientras que éste adquiere autonomía e independencia en su proceso de aprendizaje y la creación de unas estructuras cognitivas o esquemas mentales que le permitan manejar la información disponible, filtrarla, codificarla, categorizarla, evaluarla, comprenderla y utilizarla

pertinentemente (MARCH, 2006), por lo que el acompañamiento docente afecta significativamente el desarrollo integral de los estudiantes universitarios e impulsa la madurez de aquellos en sus dimensiones intelectual, académica, profesional y personal.

CANO (2009) resalta que en este proceso el rol del profesor debe estar presente desde el comienzo y hasta el final de los estudios, como una contribución al desarrollo integral de quienes acceden a la educación superior.

Al considerar el aprendizaje a partir de las competencias se tiene entonces que esta revolución educativa no impacta de manera aislada o exclusiva al aprendizaje, sino que también incide en las metodologías y el diseño curricular, y la adaptación y la capacitación de los docentes que guían el proceso de aprendizaje de los estudiantes (CANO, 2009, pp. 185-187). Es decir, el docente debe innovar en sus prácticas como un gesto particular que contribuya con la calidad de la enseñanza (ZABALA, 2003), y que además favorezca la construcción del conocimiento con disposición de aprender (BIGGS, 2001). Los antecedentes de la educación por competencias pueden ubicarse en los años treinta del siglo XX en los Estados Unidos, sin embargo anota GONZI (2001, p. 21) que su aplicación en la educación se ha afianzado sustancialmente en las últimas décadas, más por interés económico que educativo.

ÁLVAREZ (2004) sintetiza algunos resultados de varios de los trabajos de GONZI (2001) realizados sobre los sistemas de educación basados en competencias de Australia, Inglaterra, Escocia, Nueva Zelanda, Estados Unidos y Canadá precisando, entre otros aspectos, que su implementación obedeció a la satisfacción de las necesidades del sector industrial por parte del sector educativo en el marco de una reforma macroeconómica. Consecuentemente ha evidenciado que la implementación de las competencias en los sistemas educativos se ha realizado principalmente en los países industrializados en los niveles técnicos y tecnológicos, lo cual coincide con lo establecido en la Conferencia Mundial sobre

la Educación Superior convocada por la UNESCO (1998). En dicha oportunidad se determinó que en un contexto económico, caracterizado por los cambios y el desarrollo de nuevos modelos de producción basados en el saber y sus aplicaciones, así como en el tratamiento de la información, deben reforzarse y renovarse los vínculos entre enseñanza superior, el mundo del trabajo y otros sectores de la sociedad.

En razón de lo anterior algunos lineamientos relacionados con la revisión de los planes de estudios tuvieron el objeto de adaptarlos a las prácticas profesionales, crear y evaluar conjuntamente modalidades de aprendizajes, como también reconocer los conocimientos adquiridos previamente por los estudiantes, y fundamentalmente combinar el ámbito educativo con el laboral, para lo cual se hace necesaria una formación profesional basada en las competencias.

En Colombia ocurrió algo similar con la Ley 115 de 1994, la cual le confirió a la educación media el propósito de formar para la vida académica y la inserción inmediata al mundo del trabajo. Adicional a ello, y ya con el objetivo definido, las instituciones de educación media, además de la formación en competencias básicas, ciudadanas, científicas, tecnológicas y laborales generales, adquirieron el compromiso de definir en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) estrategias para favorecer la continuidad de los estudiantes en la formación para el trabajo o la educación superior.

1.2. LAS COMPETENCIAS Y DINÁMICAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Al respecto se pueden encontrar algunos antecedentes en Estados Unidos a comienzos del siglo XX, relacionados con convenios como los de la Universidad de Cincinnati, mediante los cuales se permitía la realización de prácticas de los estudiantes en empresas privadas bajo determinados criterios de desempeño.

Posteriormente, para la década de 1970, en los Estados Unidos a través del Departamento de Estado y bajo la dirección de Davis McClelland se realiza un estudio con el propósito de mejorar la selección del personal. Los resultados permitieron establecer un marco de características que diferenciaban los diferentes niveles de rendimiento de los trabajadores a partir de una serie de entrevistas y observaciones. Los planteamientos de McClelland cuestionan la validez de las medidas clásicas de aptitud e inteligencia para predecir rendimiento laboral, y de esta manera se marca cierto inicio en la era de las competencias como eje de la gestión del capital humano en las organizaciones, y su impacto llega luego a la formación técnica y universitaria. Igualmente permitió la realización de estudios relacionados con los aspectos prácticos de la gestión de la formación por competencias hasta las actuales aproximaciones al diseño, educación y medición de las competencias (SANGHI, 2007).

A través de los años la incorporación de las competencias se convirtió en una variable considerable para medir el rendimiento y desempeño, los cuales dependían más de los conocimientos y habilidades de los individuos que de sus competencias propiamente dichas (CASTRO, 2004). Así mismo, esta nueva concepción de las competencias suscitó cambios en el sistema educativo dirigidos al reconocimiento de las capacidades de desempeño laboral, más que el simple reconocimiento de los conocimientos adquiridos.

En la década de 1980 se iniciaron importantes procesos de transformación a nivel de los sistemas educativos impulsados por las nuevas y rápidas transformaciones sociales. Muchos Estados comenzaron a concientizarse de las características de estos cambios y de la potencialidad que tiene la educación para generar crecimiento económico, equidad social y consolidación de la democracia (CEPAL-UNESCO, 1992). En Latinoamérica a mediados de los años sesenta se promovió, a través del Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (CINTENFOR-OIT), la capacitación de mano de obra calificada a través de centros especializados con el uso de tecnología educativa y

modelos curriculares basados en competencias (BARRA, MAGUENZO y LUIS GONZÁLEZ, 1984).

En Chile, por ejemplo, entre 1966 y 1973 se contó con el Plan Cooperativo, el cual permitió regularizar las actividades de los técnicos y profesionales, quienes no contaban con título docente para ejercer en sus áreas de formación. Además de esa experiencia también tuvo otras dos experiencias infructuosas: la primera relacionada con el Proyecto Escuela Nacional Unificada en 1973, y la segunda el proyecto Marco Curricular de 1981, este último basado en la formación por competencias.

Tal y como lo afirman BRASLAVSKY y ACOSTA (2006), los cambios no fueron homogéneos en todos los países que emprendieron acciones en este sentido, puesto que no se tomó en consideración la necesidad de realizar cambios a nivel de currículos, métodos de evaluación, creación de sistemas de información y perfiles profesionales para la ejecución de una nueva política pública educativa.

En Europa la implementación de las competencias en la educación se vio impulsada principalmente por el proyecto TUNNING, el cual entre el 2001 y 2002 tuvo el propósito de establecer unos objetivos estándar de transparencia y comparación, e incentivar a las universidades para que estableciesen estrategias de enseñanza y aprendizaje no solo con referencia a los contenidos, sino también a las competencias generales. Así mismo, la Declaración de Bolonia en su Preámbulo contempla que “la Europa de los conocimientos debe conferir a sus ciudadanos las competencias necesarias para afrontar los retos del nuevo milenio”.

En España, con la expedición del Real Decreto 55 de enero 21 de 2005, por el que se estableció la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado, se precisó que el objetivo de las enseñanzas es “proporcionar la consecución por los estudiantes de una formación

universitaria que aúne conocimientos generales básicos y conocimientos transversales en su formación integral”, junto con conocimientos específicos que se encuentren orientados a su inserción laboral.

En Colombia con la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) se le confió a la educación media el propósito de formar para la vida académica y la inserción inmediata al mundo del trabajo, y con la Ley 30 de 1992 (Ley de Educación Superior) el Ministerio buscó incorporar en todos los planes de estudio conocimientos, habilidades y valores requeridos para el desempeño ciudadano y productivo (MEN, 2009). La implementación de los nuevos Exámenes de Calidad de la Educación Superior (ECAES), y su transición a SABER PRO, permitiría deducir que la formación y el aprendizaje en los diferentes niveles de formación obedecen a un modelo basado en competencias. Evidentemente esta necesidad se ha visto impulsada por cambios globales en campos como la economía, la política y la denominada sociedad de la información.

Describe ZAPATA (2005) que en Colombia los procesos de formación han estado enfocados principalmente en la enseñanza, más que en el aprendizaje, mientras las nuevas tendencias de los procesos de formación se concentran en el aprendizaje como el objetivo principal. Con la reforma del sistema educativo realizada en 1903, mediante la Ley 39 del mismo año, no se definió el concepto de educación ni sus objetivos. Sin embargo, antes de que se produjera la más reciente reforma la educación estaba dotada de una función instructiva mediante la cual el profesor transmite algo, y el alumno simplemente oye y recibe aquello que le es transmitido. Posteriormente la función del docente se concentra en explicar, y la del estudiante en qué debía entender de aquello que se le explicaba.

Hacia la década de los cincuenta señala ZAPATA (2005) que los docentes dentro del proceso educativo debían ahora, mediante la experimentación y la teoría

constructivista del aprendizaje, aplicar en los estudiantes un proceso de construcción del conocimiento, en el cual el docente desempeña un rol de acompañamiento. Es decir que el educador cumpla un rol de mediador en el proceso de formación que pretende hacer del estudiante un agente líder en la transformación de la sociedad a través de la solución de problemas.

Desde el año 2008 el Ministerio de Educación Nacional ha realizado esfuerzos para la formulación de competencias genéricas en la educación superior que permitan no solo el monitoreo de la calidad de la educación en este nivel, sino también articular los demás niveles de formación. A pesar de que las competencias genéricas son una fuente de referencia en relación con la calidad de la educación en la educación superior, las mismas no pueden suplantar el papel de las específicas ni interferir con el énfasis del currículo, su autonomía y vocación institucional (MEN, 2010).

Ahora, bajo el modelo de las competencias, la formación y el aprendizaje no han estado exentos de dificultades relacionadas con incompatibilidades de la teoría y la práctica, que desde la perspectiva conductista se limitaría al desarrollo exclusivo de contenidos teóricos. Ya desde el enfoque constructivista se resaltó la importancia del nuevo rol que desempeña el docente en el acompañamiento del estudiante, lo cual visto desde la obra de DURKHEIM (2002), *La Educación Moral*, se comprende la pedagogía como una teoría práctica, que se compone de un conjunto de teorías cuyo fin específico es el de guiar las conductas.

Al respecto PERRENEOD (1998) describe que la incorporación de las competencias permite superar las dificultades que afectan la pedagogía del sector educativo. Así mismo, la formación que se orienta a partir de saberes teóricos debe estar al servicio de una práctica, para lo cual se requiere una formación que integre otras dimensiones del sujeto, que suelen desarrollarse específicamente en el ámbito del desempeño laboral (BRASLAVSKY y ACOSTA, 2006). A pesar de la variedad de

definiciones lo cierto es que éstas contienen elementos comunes a partir de los cuales es posible deducir que las competencias representan un fin que el estudiante deberá lograr al terminar su ciclo universitario.

Así mismo en el proceso de aprendizaje será él quien representará el motor impulsor, sin que ello dependa exclusivamente de las instituciones superiores o del profesor (CURIEL, 2010). Ahora, en cuanto al desarrollo de las competencias en el ámbito internacional, vemos que éstas han sido abordadas de manera especial en el sector educativo por el proyecto “Definition and Selection of Competencies” (DESECO, 1997) por los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), como la “habilidad que trasciende los conocimientos y destrezas y permite enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales en un contexto en particular” (párr. 10).

Por su parte, en el proyecto “Tuning-Educational Structures in Europe”, se define la competencia como “Una combinación dinámica de atributos, en relación a procedimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los encargados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo”, mientras que para BUNK (1994) “es competente quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión o para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo” (p. 16). Por ello alguna de las lógicas aplicables a las competencias es la del “saber actuar” o el conjunto de “saber hacer”, que consiste en la selección, movilización y combinación de recursos personales, conocimientos, habilidades, cualidades y redes de recursos para llevar a cabo una actividad, es decir el actuar bajo competencias implica actuar de manera adecuada en determinado contexto con el uso de conocimientos, de un saber hacer, de cualidades, de información, e incluso de recursos emocionales (LE BOTERF, 2000). Por lo anterior, según lo afirma BRASLAVSK-ACOSTA (2006), la “transición de las mismas a la educación se vio influenciada por prácticas para la

gestión empresarial en las primeras experiencias relacionadas con una formación a base de competencias que combinaron el análisis y la realización de ejercicios a partir de casos empresariales” (p. 33).

Con la Declaración de Bolonia (1999) comienza el desarrollo del proyecto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en el cual se evidencia la necesidad de impulsar y potencializar en Europa un conocimiento según las tendencias predominantes en los países más avanzados socialmente, en los cuales la calidad de la educación es un factor decisivo en el incremento de la calidad de vida de los individuos. Esta declaración evidentemente aborda la conceptualización de competencia, resaltando la importancia de los trabajos de NOAM CHOMSKY (1965), quien en su obra *Aspects of the Theory of Syntax* usa el concepto de competencia aplicado al ámbito de la lingüística, y posteriormente, dada su trascendencia, se adopta en el campo de la educación y la pedagogía (CURIEL, 2010).

2. EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS

2.1. CONCEPTO E IMPORTANCIA

La evaluación por competencias suele asociarse con los niveles de dominio de los contenidos de los diferentes programas de estudio, o con aquellos tópicos desarrollados o abordados por el profesor en clase. Esta concepción evidentemente resta importancia a las destrezas o competencias que se puedan o hayan desarrollado en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, no todas las metas, objetivos curriculares y disposiciones institucionales necesariamente estimulan el aprendizaje o favorecen un desarrollo de competencias, puesto que desde la óptica de aprendizaje constructivista resultan evidentemente contradictorias (ABBOTT y RYAN, 1999). Así mismo, conforme a la descripción que realiza HAWES B. (2005), aquellos currículos cuyo objeto es la reproducción de los

contenidos de las áreas que son impartidas, necesariamente tendrán un formato evaluativo enfatizado en la reproducción de los contenidos como criterio fundamental de la evaluación, lo que resulta inadecuado.

AMPARO FERNÁNDEZ (2010, pp. 11-34), a partir de los trabajos de SNYDER, MILLER (1971) y PARLETT (1974), describe los cambios fundamentales ocurridos en la década de los sesenta relacionados con la evaluación educativa, y algunos de los resultados obtenidos permitieron identificar que no era la enseñanza sino la evaluación la que influía en el aprendizaje de los estudiantes. Anota que a partir de la década de los noventa se dio un cambio en torno a los planteamientos evaluativos basados en principios psicométricos, hacia otros enfocados en evaluación basada en la explicación de los criterios como el aprendizaje con posibilidad de una retroalimentación eficaz que permita el cambio o mejora.

Autores como GARCÍA, BRAVO, ALBERO, CUELLO y SANCHO (2005) precisan que la evaluación se encuentra íntimamente ligada con el proceso de formación, y que su objetivo es el de detectar los elementos que funcionan de manera apropiada, y cuáles con la finalidad de garantizar un adecuado proceso de formación. Sin duda alguna es posible afirmar que la evaluación orienta el currículum y puede estimular cambios en los procesos de aprendizaje.

Otros autores como BARBERÁ (1999), ALLEN (2000), McDONALD (2000) y DOCHY et al. (2002) indican que la evaluación no se puede limitar ni reducir a la calificación, ni concentrarse en el recuerdo o repetición de información, ni a pruebas escritas, sino que también debe enfocarse en la evaluación de habilidades cognitivas de orden superior. Así mismo, las actividades que se diseñan para tal fin deben ser acordes con el grado en que se van adquiriendo las competencias, por lo que la evaluación debe estar predispuesta a impulsar en los estudiantes el desarrollo de competencias en su ciclo de formación, permitiendo que éstos sean conscientes del nivel de competencias que poseen y de cuáles son sus debilidades al

respecto, de modo que puedan corregirlas y adaptarse a eventuales situaciones de aprendizaje, es decir, ayudar a que los estudiantes identifiquen sus fortalezas y debilidades en relación con las estrategias cognitivas (FERNÁNDEZ, 2010, p. 17).

Tenemos entonces que dentro del modelo de formación por competencias la evaluación se circunscribe en las corrientes teóricas de la educación, la del cognitivismo y la del constructivismo. Bajo la primera de estas corrientes vemos que el aprendizaje se concentra en la aplicación de los conocimientos y habilidades adquiridas por el estudiante. Ahora, bajo la segunda de las corrientes, esto es, la constructivista, se fomenta la autonomía e iniciativa del aprendiz como actor principal de la construcción de sus conocimientos, de su saber ser y saber hacer (LASNIER, 2000), razón por la cual los cambios relacionados con una formación y aprendizaje basados en competencias constituye un desafío que deben asumir las instituciones educativas de educación superior, quienes además de tener que enfrentar los desafíos del orden administrativo, deben abordar la reorganización curricular en torno al diseño de las actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación de los aprendizajes bajo el nuevo modelo que se pretende adoptar.

2.2. CARACTERÍSTICAS

Vemos entonces que algunas de las características de la evaluación bajo el enfoque de las competencias no solo se orientan a valorar los conocimientos que se han adquirido a lo largo de la formación profesional, sino que también se dirige a las competencias que los desarrollan en su ciclo de formación, y para tal fin es necesario el uso e implementación de instrumentos que permitan identificar en los estudiantes los niveles obtenidos en el desarrollo y dominio de competencias (FERNÁNDEZ, 2010, p. 16). De la misma manera, el modelo de evaluación basado en competencias responde a las demandas de los diferentes actores que intervienen en el proceso de formación como son docentes, estudiantes y la

administración académica. Los estudiantes evidentemente deben asumir un rol más activo, para lo cual tendrán que adaptarse a las nuevas estrategias de aprendizaje, poner en práctica un espíritu crítico, reflexivo y motivacional que impacte significativamente en el proceso de aprendizaje (CAURCEL, GALLARDO y ESTEBAN, 2004, p. 303).

No obstante, a pesar de las bondades que pueden obtenerse de la evaluación bajo el enfoque de las competencias, es posible encontrar que a nivel de la educación superior la misma puede tornarse compleja y estar acompañada de dificultades relacionadas con la falta de capacitación de los docentes en el campo de la enseñanza o de la evaluación. Consecuentemente, los cambios impactan sobre algunas prácticas tradiciones de enseñanza universitaria, y particularmente sobre los docentes, quienes a su vez deben innovar en la didáctica de la evaluación que ha de estar basada en competencias y superar la concepción de la evaluación como un proceso que integra papel y lápiz, o en su defecto un proceso oral y que arroja un resultado en términos matemáticos lo cual exige, en relación con las instituciones de educación superior, asumir el desarrollo de la formación docente como un verdadero reto y compromiso, dado que quienes enseñan en el nivel universitario normalmente no suelen tener formación profesional en el campo de la pedagogía, pues el desarrollo de la actividad docente se imparte normalmente desde sus propios campos profesionales y disciplinarios, o respecto de los cuales cuentan con niveles de formación avanzada. Por lo anterior, las instituciones educativas que adopten o que pretendan adoptar reformas curriculares que integre las competencias debe proporcionar apoyo a la comunidad docente con el objeto de mejorar el desempeño y optimizar sus prácticas de modo que resulten significativas sobre el aprendizaje de los estudiantes. Igualmente, y considerando que el enfoque de la formación por competencias implica un saber actuar en un determinado contexto, la evaluación debe ser congruente y cercana al contexto profesional relacionado con la competencia.

Adicionalmente, bajo el enfoque de la formación por competencias las actividades que se diseñan para el aprendizaje y la evaluación pueden ser similares, sin embargo las actividades dirigidas a la evaluación deben cambiar conforme al grado de aprendizaje de las competencias, o de alguna de ellas en especial. Otra particularidad del proceso de evaluación, bajo el enfoque de formación ya descrito, es que se cuenta con un novedoso referente teórico que redefine el papel de la evaluación a partir de la naturaleza propia del aprendizaje y de la conceptualización de la evaluación, respecto de la cual se concibe más como una etapa del proceso de aprendizaje y no como una actividad que arroja resultados aritméticos. Por ello la valoración “consiste en determinar cómo está la formación de una determinada competencia tanto a nivel cualitativo como cuantitativo” (RIAL, 2010, p. 18).

Así mismo, y con el objeto de que exista coherencia y eficacia en la ejecución de actividades de evaluación al interior de los programas definidos por competencias, es imperativa la compatibilidad entre el concepto mismo de competencia que se haya adoptado por la institución educativa, y las diferentes actividades de aprendizaje y evaluación que se pretendan ejecutar (FERNÁNDEZ, 2010, p. 17). Ahora bien, sin desconocer que el aprendizaje es respaldado por el desarrollo de competencias y de una evaluación que verifica los niveles de desarrollo y dominio de las mismas, es imperioso contar con un diseño de indicadores de desarrollo que permita construir instrumentos de evaluación acordes con una formación por competencias que igualmente registre y certifique los avances obtenidos por los estudiantes bajo este enfoque.

2.3. ANTECEDENTES INTERNACIONALES

Algunos de los interrogantes más comunes relacionados con la evaluación estuvieron relacionados con que si ésta se reducía a la asignación de una nota

medible matemáticamente. Dicha perspectiva estuvo relacionada con el hecho de que la misma estuvo denominada como *docimología*, del griego *dokimé*, y que se traduce como nota. En Estados Unidos la evaluación estuvo asociada a la creación de cuestionarios estandarizados; así mismo alguno de los primeros sistemas de evaluación surge ligado con la creación de un sistema de “test” desarrollado por HORACE MANN en el siglo XIX, en un intento de sustituir los exámenes orales por exámenes escritos, con pocas preguntas generales y un número mayor de preguntas específicas.

Entrado el siglo XX se generalizó en la educación formal la aplicación de test, los cuales se caracterizaron por su excesiva instrumentalización en el proceso de evaluación. En la década de los años treinta la evaluación se enfoca en la identificación de fortalezas y errores, y después encontramos la influencia que tuvo la conceptualización de los postulados teóricos de TYLER (1950), que permitían verificar el alcance de los objetivos definidos en un programa, lo que a su vez se reforzó por los trabajos de BLOOM (1975), donde se propone una evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. Posteriormente la evaluación adopta un conjunto, un modelo basado en criterios estandarizados con los cuales valorar los resultados obtenidos y emitir un juicio de valor al respecto. Pasados los años ochenta, y ya en los años noventa, el proceso de evaluación evidencia un cambio importante en cuanto al rol que desarrolla el docente tanto en el proceso de evaluación como en la definición de criterios e indicadores para la misma, y paulatinamente ésta comienza a cobrar importancia en el proceso de aprendizaje (HADJI, 2001).

Con la Declaración de Bolonia, firmada en 1999 por diferentes ministros de educación de Europa, se inicia un proceso que aún continúa en relación con la enseñanza universitaria. La firma de este instrumento fue posterior a la firma de la Declaración de Sorbona, la cual daría origen al denominado “Espacio Europeo de Educación Superior”, que a su vez permitiría el inicio de un proceso político de

cambio a largo plazo de la enseñanza superior en Europa que pretende, entre otros objetivos, impactar significativamente la formación por competencias, metodologías y evaluaciones enfocadas en el aprendizaje del estudiante. Paralelo a lo anterior, es preciso no desconocer los propios antecedentes de la formación por competencias a partir de los trabajos relacionados con las competencias laborales de MCCLELLAND (1999), y las competencias lingüísticas a las que aludió CHOMSKY (1990), pues las mismas fueron adoptadas en Inglaterra y se incorporaron en la formación por competencias con el objeto de mejorar las condiciones de eficiencia, pertinencia y calidad en la formación.

Así mismo, en los Estados Unidos la demanda de mejorar la eficiencia de los trabajadores permitió la revisión de las políticas y prácticas utilizadas en la cadena productiva. Es decir, la aplicación de las competencias estuvo muy relacionada con las políticas de gestión de recursos humanos en la actividad económica. Posteriormente el enfoque de las competencias penetra en el ámbito educativo ante la necesidad de relacionarse armónicamente con la realidad de las empresas, o lo que podría decirse las exigencias de la economía, que no serían adecuadamente satisfechas si no se implementaran cambios en la formación, aprendizaje y evaluación de dichos aprendizajes sin desconocer las capacidades de desempeño.

Por último, observamos que en Colombia el proceso requirió una reorganización de algunas entidades estatales. Así, por ejemplo, vemos que los antecedentes de los exámenes de Estado aparecen de manera primigenia con los esfuerzos de la Asociación Colombiana de Universidades (ACU) y el Fondo Universitario (FU), quienes firman el Acuerdo N° 65 de 1966 que define, entre otros objetivos fundamentales, la preparación, administración y evaluación de instrumentos cuyos resultados sirvieran a las universidades para los procesos de selección de sus estudiantes (ICFES, 1999). Dicho acuerdo en cierta medida materializó los esfuerzos que desde 1965 se estaban realizando por parte del gobierno y las

universidades nacionales, quienes ya habían solicitado la creación de un organismo que se encargara de unificar y tecnificar la admisión universitaria.

2.4. EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS EN COLOMBIA

2.4.1. Antecedentes legales y reglamentarios

Los Exámenes de Calidad de la Educación Superior según el ICFES (2005) tienen su antecedente más concreto en el Plan Nacional para la Educación Superior en Colombia, conocido como “Plan Básico”, donde se recomendaba la realización de exámenes para profesionales a nivel de graduados. En 1968 se realizan los primeros Exámenes Nacionales (EN) bajo la dirección del Servicio Nacional de Pruebas (SNP), como dependencia del recién creado Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). Este examen evaluó cuatro pruebas de aptitud, que correspondieron a aptitud matemática, aptitud verbal, razonamiento abstracto y relaciones espaciales, así como también cinco pruebas de conocimientos: ciencias sociales y filosofía, química, física, biología e inglés (ICFES, 1999, p. 2).

Posteriormente con el Decreto 2343 de 1980, el cual es aplicado tanto a nivel universitario como tecnológico y técnico profesional, se reglamentan por primera vez los Exámenes de Estado. Es así como en Colombia el modelo de evaluación por competencias ha sufrido una serie de cambios, que sin lugar a dudas inciden de manera directa en la que se desarrollan todas y cada una de las actividades académicas en las distintas Instituciones de Educación Superior (IES). Este modelo de evaluación por competencias ha sido desarrollado en el marco del aseguramiento de la calidad de la Educación Superior liderado por el Ministerio de Educación Nacional, en virtud de lo establecido en los artículos 67 y 189 de la Constitución Política (num. 21), y el artículo 31 de la Ley 30 de 1992, según los cuales el Estado debe ejercer la inspección y vigilancia de la educación con el fin

de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos. Un primer intento por reglamentar e implementar este modelo de evaluación lo representan los Decretos 1716 de 2001¹, 2233 de 2001² y 1373 de 2002³. En este último decreto estableció las pruebas ECES, que en el caso de los Programas de Derecho estarían encaminadas a evaluar a los estudiantes en las áreas y componentes fundamentales del saber que identifican la formación del abogado (art. 3°), a saber:

Área jurídica	Derecho Civil y de Familia, Derecho Constitucional, Derecho Administrativo, Derecho Penal, Derecho Laboral, Derecho Comercial y Derecho Internacional.
Área humanística	Teoría General del Derecho (Filosofía del Derecho, Sociología Jurídica, Historia del Derecho e Historia de las Ideas Políticas).
Componente transversal	Orientado a la formación del estudiante en el análisis lógico-conceptual, en la interpretación constitucional y legal, y en la argumentación jurídica.

Las pruebas ECES también cumplían un papel muy importante en cuanto a homologaciones y convalidaciones de programas cursados en otros países, ya que permitía de manera expresa, a quien hubiese cursado programas de pregrado en derecho en el exterior, convalidar el título de acuerdo a los requisitos establecidos en el decreto. Es así como esta prueba, más que una evaluación de competencias, se constituía en una evaluación de contenidos debido a que su enfoque era evaluar aspectos sustantivos y procedimentales del Derecho.

¹ Por el cual se reglamentan los Exámenes de Estado de Calidad de la Educación Superior, ECES, de los estudiantes de Pregrado de Medicina.

² Por el cual se reglamentan los Exámenes de Estado de Calidad de la Educación Superior, ECES, de los estudiantes de Pregrado de Ingeniería Mecánica.

³ Por el cual se reglamentan los Exámenes de Estado de Calidad de la Educación Superior, ECES, de los estudiantes de los programas de Pregrado de Derecho.

En este orden de ideas, el modelo de evaluación empezó a variar en el sentido de propender por un enfoque basado en el desarrollo de competencias, propuesta que fue concebida en primer lugar como un “elemento externo, distinto y complementario a la evaluación que realiza cada institución y a las prácticas de valorización y acreditación de programas académicos de educación superior” (Decreto 1781 de 2003, Preámbulo). Bajo esta perspectiva se constituyó, al igual que las pruebas ECES, en una prueba de egreso denominada ECAES (Exámenes de Estado de Calidad de la Educación Superior), dirigida a los estudiantes del último año/semestre de los diferentes programas (art. 5°).

Los aspectos concretos de su implementación fueron reglamentados a través del Decreto 1781 de 2003⁴, y estableció dos objetivos particulares: en primer lugar, comprobar el grado de desarrollo de las competencias de los estudiantes vinculados a los programas académicos de pregrado que ofrecen las instituciones de educación superior y servir de fuente de información para la construcción de indicadores de evaluación del servicio público educativo, que fomenten la cualificación de los procesos institucionales, la formulación de políticas y faciliten el proceso de toma de decisiones en todos los órdenes y componentes del sistema educativo (art. 1°). Este decreto estableció que los ECAES, deberían comprender aquellas áreas y componentes fundamentales del saber que identifican la formación de cada profesión, disciplina u ocupación, de conformidad con las normas que regulan los estándares de calidad señaladas en el ordenamiento jurídico vigente. De otro lado, determinó que el ICFES “con fundamento en las políticas definidas por el Ministerio de Educación Nacional, dirigirá y coordinará el diseño, la aplicación, la obtención y análisis de los resultados de los ECAES” (art. 3°).

⁴ Este decreto derogó las disposiciones establecidas en los Decretos 1716 y 2233 de 2001, y 1373 de 2002.

Las evaluaciones implementadas bajo lo establecido para las “pruebas ECAES” permitieron introducir modificaciones sustanciales al modelo de evaluación por competencias las cuales se materializaron en el año 2009 con la expedición de la Ley 1324 de 2009⁵, y los Decretos 3963 y 4216 de ese mismo año. Bajo la denominación de “Pruebas Saber PRO” se introdujeron cambios sustanciales en la dinámica evaluativa de las competencias.

Con la expedición de la Ley 1324 de 2009 se estableció un marco normativo que fijó los parámetros y criterios que rigen la organización y funcionamiento del sistema de evaluación de calidad de la educación, que a su vez permite obtener información relacionada con la calidad de la educación nacional. En este mismo sentido, el Decreto 3963 de octubre de 2009, que desarrolla la Ley 1324 de 2009, establece como objetivos de este examen comprobar el desarrollo de competencias de los estudiantes de los programas de pregrado, producir indicadores de valor agregado de la educación superior en relación con el nivel de competencias de quienes ingresan a ella, y servir de fuente de información para la construcción de indicadores de evaluación, entre otros. Para el año 2009 se incorporan en el proceso de evaluación nuevas competencias como resultado de la reestructuración del Examen de Estado de calidad de la educación superior. En este sentido, además de las competencias específicas que eran objeto de evaluación, se comenzó a evaluar competencias comunes y básicas para el ejercicio de cualquier profesión: comprensión lectora y comprensión del idioma inglés.

Con el Ministerio de Educación Nacional (MEN) se definieron los lineamientos para el diseño de los nuevos exámenes, de acuerdo con la política de formación por competencias, tanto en nivel universitario como tecnológico y técnico profesional. Estos módulos se han desarrollado con la participación permanente

⁵ Por la cual se fijan parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación, se dictan normas para el fomento de una cultura de la evaluación, en procura de facilitar la inspección y vigilancia del Estado, y se transforma el ICFES.

de las comunidades académicas, y redes y asociaciones de facultades y programas.

2.4.2. Análisis del tipo de competencias evaluadas por las Pruebas ECAES vs. Saber PRO

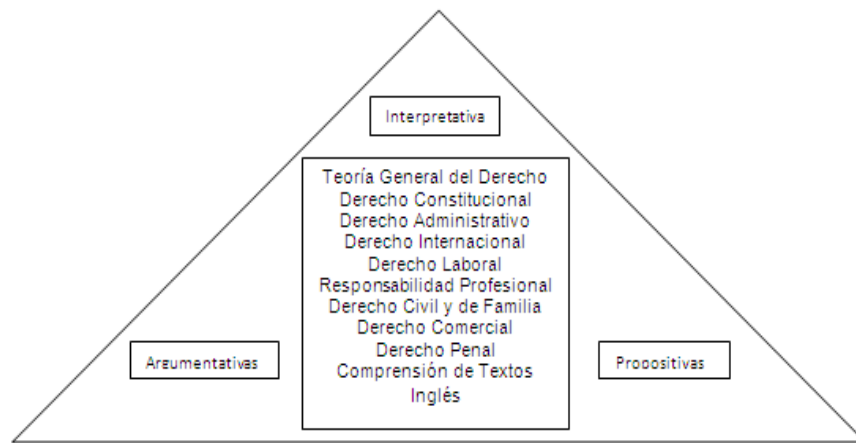
a) Estructura de la Prueba ECAES (2004-2009)

Esta prueba, si bien pretendía analizar el desempeño de los estudiantes a través de las competencias interpretativas, propositivas y argumentativas, centraba su objeto principal en los contenidos mínimos que debían ser considerados por las instituciones de educación en el desarrollo de las actividades de cada programa en particular. Para el caso concreto de la Facultad de Derecho, esta regulación se dio a través de la Resolución 2768 de 2003, y en el caso de Economía a través de la Resolución 2774 de 2003. El concepto de competencia en el marco de las pruebas ECAES, según lo ha dispuesto el Ministerio de Educación, está establecida por la relación del saber hacer en contexto. Bajo este supuesto, se evaluaban estos tres tipos de competencias a través de diferentes tipos de preguntas que se hacían sobre componentes muy específicos:

- **Competencias argumentativas.** Capacidad del estudiante para dar cuenta de los puntos de vista que sustentan una determinada posición.
- **Competencias propositivas.** Capacidad que tiene el estudiante para valorar propuestas que resuelvan de modo adecuado y pertinente un problema o una situación en particular.
- **Competencias interpretativas.** Capacidad del estudiante para reconocer y dar cuenta de las relaciones semánticas, sintácticas y pragmáticas que se dan entre enunciados, párrafos, o el texto en su globalidad.

1) Pruebas ECAES Programa de Derecho

La Resolución 2768 de 2003 mantiene intactas las áreas y componentes fundamentales de saber y de práctica que identifican la formación de un abogado, propuestas en el Decreto 1373 de 2002. Es decir, se establecieron tres componentes básicos: área jurídica, área humanística y componente transversal. Así las cosas, esta prueba se enfocó en el desempeño de diferentes componentes, a saber:

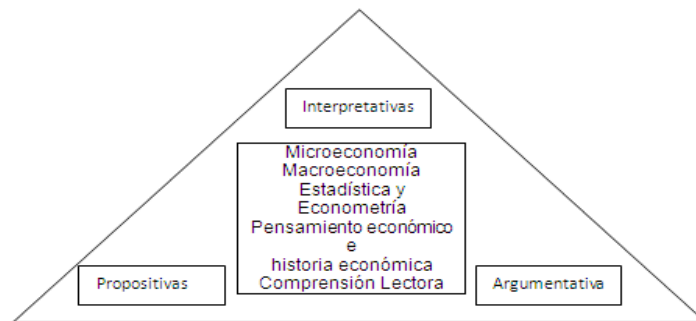


2) Pruebas ECAES Programa de Economía (2007 -2009)

Por su parte, en cuanto a los contenidos de la Prueba ECAES para el Programa de Economía, es necesario tener en cuenta la Resolución 2774 de 2003, que estableció claramente la forma en que los diferentes programas deben asegurar el desarrollo de competencias cognitivas y comunicativas en lengua materna y en una segunda lengua, así como las competencias socio-afectivas necesarias para el ejercicio profesional, que permitan utilizar los conocimientos y habilidades adquiridos en la solución de problemas teóricos y aplicados (art. 2.2). Por esta razón, establece que los planes de estudio básico comprenderán, como mínimo, las siguientes áreas y componentes fundamentales del saber y de la práctica:

Área de formación básica	Contempla el componente económico, que hace referencia a los principios, teorías y políticas económicas, así como a su aplicación, componente en el que la investigación tiene especial importancia.
Área de formación profesional	Componente instrumental. Componente de énfasis.
Área de formación socio-humanística	Comprende aquellos saberes y prácticas que complementan la formación integral del economista y facilitan el diálogo interdisciplinario en el desarrollo de soluciones a problemas socioeconómicos.

Tomando en cuenta lo anterior, la Prueba ECAES en Economía concentró el contenido de estos contenidos en cinco contenidos más, a saber:



b) Estructura de la Prueba Saber PRO (2010-2012)

La estructura de la prueba Saber PRO fue establecida por el Decreto 3963 de 2009⁶, el cual definió claramente la estructura y organización del examen de

⁶ Por el cual se reglamenta el Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior, ECAES.

Estado de Educación Superior. Señaló, entonces, que dicha prueba estaría integrada por pruebas que evalúan dos tipos de competencias: las genéricas y las específicas.

- **Competencias genéricas.** Está integrado por los módulos comunes básicos que deben presentar todos los estudiantes sin importar el programa de formación que cursen. Según el ICFES (2011-1) estas competencias abarcan aspectos como:

GENÉRICAS	DEFINICIÓN
Comunicación escrita	Este módulo evalúa la competencia para comunicar ideas por escrito referidas a un tema dado.
Inglés	Este módulo evalúa la competencia para comunicarse efectivamente en inglés. Estas competencias, alineadas con el Marco Común Europeo, permiten clasificar a los examinados en cuatro niveles de desempeño: A1, A2, B1, B2.
Lectura crítica	Este módulo evalúa competencias relacionadas con la capacidad para leer de manera analítica y reflexiva. Requiere comprender los planteamientos expuestos en un texto, e identificar sus perspectivas y juicios de valor.
Razonamiento cuantitativo	Este módulo evalúa competencias relacionadas con las habilidades en la comprensión de conceptos básicos de las matemáticas para analizar, modelar y resolver problemas aplicando métodos y procedimientos cuantitativos y esquemáticos.
Competencias ciudadanas	Este módulo evalúa las competencias de los estudiantes para analizar y comprender su entorno, en el marco ético que inspira la Constitución Política de Colombia. Se evalúa la comprensión de conceptos básicos de la

	Constitución, y competencias como la valoración de argumentos, la multiperspectividad y el pensamiento sistémico.
--	---

- **Competencias específicas.** El Ministerio de Educación Nacional ha señalado que son aquellas que se evalúan teniendo en cuenta los elementos disciplinares fundamentales de la formación superior que son comunes a grupos de programas, en una o más áreas del conocimiento. Actualmente el MEN ha venido implementando, en los periodos 2011-2 y 2012-1, un módulo específico para Derecho que está integrado por tres módulos: comunicación en escenarios jurídicos, gestión del conflicto jurídico e investigación sobre problemas jurídicos. En el caso de Economía solamente se han evaluado competencias genéricas desde el período 2011-2 y 2012-1.

1) *Módulo Específico para Derecho*

Comunicarse en escenarios jurídicos	Son competencias para interpretar, argumentar, proponer y redactar jurídicamente, de manera coherente, clara y precisa, con fundamento en los conceptos básicos del Derecho y según los principios éticos que rigen la profesión.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprender y utilizar las técnicas de la redacción jurídica con base en principios y conceptos básicos del Derecho. ▪ Argumentar en forma lógica, elocuente y persuasiva con apego a los principios éticos que rigen la profesión. ▪ Identificar y utilizar el tipo de texto jurídico (ley,
--	---	---

	Incluye acciones como: (ver siguiente columna)	decreto, resolución, sentencia) que sea necesario y/o pertinente para expresar su pretensión. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Organizar en textos los elementos jurídicos centrales para sustentar sus afirmaciones. ▪ Identificar discursos jurídicos argumentados de forma lógica, coherente y ética. ▪ Sintetizar textos y alegatos.
Investigar sobre problemas jurídicos	Son competencias para aplicar los conocimientos jurídicos en la comprensión de la realidad, mediante la identificación de problemas del contexto, a fin de proponer soluciones jurídicas en un marco de ética y equidad. Incluye acciones como: (ver columna siguiente)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diseñar proyectos de investigación desde una perspectiva jurídica y ética, tomando en cuenta los componentes y las etapas de la investigación científica practicable en el contexto. ▪ Identificar problemas que pueden ser abordados como objetos científico-jurídicos o como objeto de investigación jurídica. ▪ Justificar la pertinencia de la investigación jurídica

		<p>para abordar problemas que le plantean retos al Derecho.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Elaborar proyectos de investigación para proponer soluciones en el marco del Estado social de derecho y de la protección de los Derechos Humanos.
<p>Gestionar el conflicto jurídico</p>	<p>Son competencias para prevenir, gestionar y resolver el conflicto de manera leal, diligente y transparente, mediante el uso de mecanismos alternativos y jurisdiccionales, a partir de la comprensión de principios y conceptos básicos del Derecho y del sistema jurídico.</p> <p>Incluye acciones como: (ver columna siguiente)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Asesorar, con conocimiento jurídico y principios éticos, la prevención de conflictos. ▪ Gestionar y resolver conflictos jurídicos mediante el uso de mecanismos alternativos y jurisdiccionales con actitud crítica y ética. ▪ Aplicar de manera pertinente y ética el conocimiento jurídico para la prevención de conflictos. ▪ Manejar, relacionar y aplicar conocimientos teóricos, estratégicos y metodológicos en materia de mecanismos alternativos y/o jurisdiccionales que orienten la gestión y la

		resolución del conflicto de manera ética.
--	--	---

2.4.3. De la comprensión lectora a lectura crítica

Según el ICFES (2009), refiriéndose a la comprensión lectora, le ha definido como la capacidad de “leer comprensivamente diversos tipos de textos, por medio de la aplicación de estrategias comunicativas y lingüísticas específicas que posibilitan el análisis y el establecimiento de relaciones entre los distintos componentes que conforman un texto” (p. 11). La evaluación tal y como fue diseñada permite establecer la manera como el estudiante logra acceder a distintos niveles de operatividad de la información en el texto, a través de tres niveles de información: desde la perspectiva de la información local, global e intertextual (ICFES, 2009, p. 12).

Bajo este entendido, la comprensión lectora desde su conceptualización planteó diversos retos, pues desde un enfoque cognitivo fue concebido como producto y como un proceso. No obstante, las estrategias apuntaban a incentivar en el estudiante ejercicios que motivaban la memoria a largo plazo, a la cual pudiera recurrir cuando se le hicieran preguntas sobre el texto que se había leído. Por ejemplo, autores como STANOVICK (1980) y DÍAZ-BARRIGA (2004) coinciden en señalar que la comprensión lectora parte de la memoria de significados de palabras, de los cuales el lector debe hacer inferencias, siguiendo la estructura del párrafo, para de esta manera reconocer intención del autor y encontrar respuestas a preguntas que se le realizan al estudiantes en relación al texto leído.

Dicho paradigma suponía erróneamente considerar que para entender el sentir del autor había que recurrir de manera expresa al texto, pues toda la información estaba allí, lo cual se constituye en un hecho parcialmente cierto, ya que, tal y

como lo argumentó en su momento DENYER (1999), encontrar la coherencia de la información contenida en un texto proviene del sentido que le dé el lector, razón por la cual es necesario concebir la lectura como un proceso cognitivo complejo, en el que pueden incidir múltiples factores, incluso contextuales o externos.

La resignificación de la comprensión lectora a un nivel implícito varió varias cosas, entre ellas la conceptualización de la lectura crítica y su estrecha relación con el pensamiento crítico, al punto que no pueden ser concebidos la una sin el otro.

El método de la lectura crítica (análisis crítico del discurso) fue propuesto por TEUN VAN DIJK (1999), quien desde el principio planteó que el lector debe apropiarse de los contenidos de un texto, lo cual implica que debe ir más allá de su memorización y simple comprensión. Así las cosas VAN DIJK (1999), cuando estudió el análisis del control sobre el discurso, señaló que “dicha influencia discursiva puede deberse tanto al contexto como a las propias estructuras del texto y del habla” (p. 32), es decir, el análisis crítico de un discurso está orientado por situaciones sociales, y en sus “efectos sobre los modelos preferenciales de contexto, que contribuyen al control ilegítimo de la mente” (p. 31).

Incluso el propio VAN DIJK (1999), desde el año 1998 y de acuerdo sus planteamientos esbozados desde 1993, en el texto *Principles of Critical Discourse Analysis*, sostiene que:

“el paradigma crítico se centra en los lazos entre el lenguaje, el discurso y el poder, las dimensiones sociales y políticas han recibido en él una atención casi exclusiva. Sin embargo, el nexos cognitivo entre las estructuras del discurso y las estructuras del contexto social pocas veces se hace explícito, y usualmente aparece sólo bajo forma de nociones sobre el conocimiento y la ideología” (p. 17).

En el contexto universitario PAULA CARLINO (2005) se ha encargado de avanzar en el análisis de las implicaciones de la lectura crítica en el aprendizaje. Esta autora sostiene que existe una estrecha relación entre la lectura, la escritura y el aprendizaje, cuyo enlace debe ser posibilitado por el docente, quien debe asumir un rol en el cual se enseñen procesos y prácticas discursivas y de pensamiento, lo cual no es habitual en la actualidad. Bajo este entendido, la alfabetización académica no puede ser equiparada a la transmisión de unos contenidos, sino que por el contrario debe integrar un conjunto de nociones y estrategias necesarias para garantizar la participación de estudiantes-docentes e instituciones en una verdadera cultura discursiva, que comprenda la implementación de actividades de producción y análisis de textos, requeridas para aprender en el contexto universitario. Refiriéndose a la relación entre lectura crítica y pensamiento crítico, señala que se trata de procesos simultáneos.

CAMPOS ARENAS (2007) siguiendo a DANIEL KURLAND señala que: “si al leer (críticamente) se encuentran aspectos que no son razonables (aplicación del pensamiento crítico), se examinará con mayor atención el texto para su mejor comprensión” (p. 55).

Teniendo en cuenta el problema de investigación planteado en el contexto de la Universidad Libre, Seccional Pereira, y teniendo en cuenta que lo que se pretende es formular una estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la lectura crítica en el modelo de aprendizaje y evaluación por competencias en los programas de Derecho y Economía, resulta de vital importancia recordar los planteamientos de MARÍA CRISTINA MARTÍNEZ SOLÍS (2002), quien en la Cátedra UNESCO para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América Latina, con base en la Lectura y la Escritura, asegura que lograr el dominio de la comunicación discursiva no tiene que ver con la reproducción de modelos literarios o filosóficos, sino con la toma de conciencia de la manera cómo funciona el lenguaje en la comunicación discursiva escrita, como se construyen los sujetos

discursivos en el enunciado y de los problemas de los géneros discursivos en prácticas sociales diversas (p. 12).

De ahí que se propone que la práctica discursiva se desarrolle a través de una estrategia metodológica basada en la elaboración e implementación de talleres que permitan visibilizar tres aspectos fundamentales: la literalidad (microestructura), inferencialidad (macroestructura) e intertextualidad (superestructuralidad), propuesta que será tomada en cuenta en el capítulo segundo de este informe, específicamente en el desarrollo de la propuesta.

2.4.4. Alcance de la lectura crítica en el marco de las pruebas de Estado en Colombia

En el marco de las pruebas PISA la lectura crítica tiene el propósito de que sea el propio individuo quien logre el desarrollo de su conocimiento y de potencial personal. La constitución de dichas pruebas cuenta con tres categorías generales, que a su vez soportan su fundamentación teórica. Las mismas corresponden a “La situación, El Texto y la Tarea”, por las cuales se han adaptado diferentes categorías de lecturas a las que el individuo podrá relacionarse y posteriormente aproximarse hasta la comprensión del mismo.

En relación a la competencia genérica de la lectura crítica, el ICFES (2011-2) ha establecido que ésta debe estar orientada a establecer la capacidad de los estudiantes para leer un texto de manera crítica y reflexiva, lo cual implica “comprender los planteamientos expuestos en un texto e identificar sus perspectivas y juicios de valor. Lo anterior exige que el lector identifique y recupere información presente en uno o varios textos, construya su sentido global, establezca relaciones entre enunciados y evalúe su intencionalidad”. Esta competencia, además de evaluar la capacidad de análisis profundo y reconstruir el sentido de un texto, se encuentra constituida por diferentes dimensiones que

permiten identificar y comprender varios desempeños analizados en el estudiante (ICFES, 2012).

a) Dimensión textual evidente

Con esta dimensión se alude a la capacidad de ubicación y articulación de información en diferentes partes del texto, o en distintos textos que permitan la comprensión crítica del discurso (ICFES, 2012, p. 6).

b) Dimensión relacional intertextual

En la dimensión relacional intertextual será objeto de análisis la capacidad que posea el estudiante para reconocer la relación existente en las partes de un texto, o de un texto con otros a partir de los recursos verbales y no verbales (ICFES, 2012, p. 7).

c) Dimensión enunciativa

En esta dimensión cobran importancia los enunciados que conforman el texto en su relación con los sujetos, y el propósito perseguido con una audiencia específica. Así mismo, con esta dimensión se pretende verificar la capacidad para identificar la finalidad concreta de un enunciado (ICFES, 2012, p. 8).

d) Dimensión valorativa

Esta dimensión, a diferencia de las anteriores, permite identificar elementos críticos, es decir, precisar un nivel discursivo y no textual. Este nivel discursivo debe evidenciarse en el estudiando con la capacidad no solo para identificar elementos valorativos o ideológicos, respecto de los cuales puede o no realizar un

reconocimiento, sino también reconocer o no diferentes perspectivas y puntos de vista (ICFES, 2012, p. 9).

e) Dimensión sociocultural

Esta última dimensión, que al igual a la anterior es estrictamente crítica, permite identificar el carácter sociocultural de un discurso que ha sido reconocido en la lectura como resultado de prácticas sociales y culturales legitimadas y aceptadas (ICFES, 2012, p. 10).

2.5. APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS EN LA UNIVERSIDAD LIBRE

2.5.1. Marco general

La Corporación Universidad Libre tiene personería jurídica reconocida mediante Resolución N° 192 de junio 27 de 1946, expedida por el Ministerio de Gobierno. Ha cumplido con todos los requisitos de ley que le permiten funcionar de acuerdo a las normas establecidas y vigentes. Como institución autónoma de educación superior es reconocida como Universidad, autorizada para adelantar actividades de investigación Científica y Tecnológica, de formación académica en profesiones, disciplinas, producción, desarrollo, transmisión del conocimiento y de la cultura universal y nacional, en los campos de acción propios de las universidades conforme a la ley, los estatutos y los reglamentos. En la actualidad el Alma Máter cuenta con: su sede principal de Bogotá D.C., y sus Seccionales de Pereira, Cali, Barranquilla, Cúcuta, Socorro (Santander) y Cartagena (UNIVERSIDAD LIBRE, 2012).

La Seccional Pereira fue constituida mediante Escritura Pública N° 1781 de julio 17 de 1971, otorgada por la Notaría Segunda del Circuito de Pereira, Risaralda, y su creación obedeció a un convenio académico celebrado entre la entonces

existente Fundación Independiente de Pereira y la Corporación Universidad Libre. Este Centro Docente tiene el carácter de Universidad y funciona como una dependencia de la Universidad Libre de Santa Fe de Bogotá, a la cual ampara y representa legal y académicamente frente al Ministerio de Educación Nacional. El Acuerdo N° 01 de septiembre 25 de 2002, “Por el cual se adoptan los Lineamientos Curriculares Institucionales como Política Académica de la Corporación Universidad Libre”, determina como lineamientos de la Institución las directrices que se han de seguir en los diferentes procesos curriculares que construyen el Currículo de los programas académicos. Este mismo acuerdo en su artículo 3° define como lineamientos curriculares el conjunto de conceptos, principios, criterios, organización y procesos académicos y pedagógicos que orientan la planeación, desarrollo, organización y evaluación permanente de los Currículos en torno a los planes de estudio, docencia, investigación y proyección social de los programas académicos de formación profesional que realiza la Universidad Libre de Colombia (Acuerdo N° 1 de 2002). Debe señalarse que los lineamientos curriculares de la Universidad Libre propenden por la participación de la comunidad de manera real y el mejoramiento de la calidad en la formación superior.

En atención a las normativas vigentes, se tiene que los programas ofertados en la Universidad Libre, Seccional Pereira, tienen un componente denominado Ciclo de Formación Básica Común, entendiendo por éste aquellas experiencias y actividades de enseñanza y aprendizaje que le posibilitan al estudiante la apropiación de conocimientos y conceptos básicos, así como de las competencias y destrezas que definen de manera específica y esencial la formación en una disciplina o profesión, y que le permiten al egresado ser reconocido como un miembro de la respectiva comunidad académica o profesional. De manera gradual se han venido unificando los planes de estudio de los diferentes programas de la Universidad Libre, y se han incluido en los micro currículos las competencias que se espera desarrollar en cada una de las asignaturas. En relación con el

fortalecimiento de la competencia de la lectura crítica se han ofertado electivas orientadas a la lecto-escritura en los Programas de Economía y Derecho. De igual forma, en primer año en la Facultad de Derecho los estudiantes deben cursar una asignatura denominada redacción de texto jurídico. No obstante, los resultados del desempeño de los estudiantes en esta competencia en las pruebas Saber PRO no ha sido muy afortunada, razón por la cual el presente proyecto de investigación reviste especial relevancia en nuestra seccional, máxime cuando estamos asumiendo los procesos de re-acreditación del Programa de Derecho y la acreditación institucional.

2.5.2. DIAGNÓSTICO

a) Contexto general de la evaluación de competencias en la Seccional Pereira, Programas de Economía y Derecho

La información a la que se hace referencia en el presente diagnóstico parte de la base de los resultados obtenidos por la Universidad Libre Seccional Pereira en los Programas de Economía y Derecho en las pruebas ECAES y Saber PRO, reportado por el ICFES.

1) Programa de Economía

El Programa de Economía presentó por primera vez las pruebas ECAES en el año 2007 y hasta el 2011-1. En dicha evaluación se han tenido en cuenta cinco componentes: macroeconomía, microeconomía, estadística y econometría, pensamiento económico e historia económica, y comprensión lectora. En el 2009 se incluyó dentro de los componentes a evaluar el de inglés. Las pruebas ECAES se presentaron con una periodicidad anual durante este periodo. Fue sólo a partir del año 2011-2 que se aplicaron las pruebas Saber PRO solo en relación al componente de las competencias genéricas (escritura, lectura crítica, razonamiento cuantitativo e inglés), más no se inscribieron en lo que hace relación

a las competencias específicas. En el año 2012-1 se adicionó a las competencias genéricas el componente de competencias ciudadanas para un total de cinco componentes en las competencias genéricas. Se precisa que desde su implementación dichas pruebas han tenido una periodicidad de dos al año.

2) Programa de Derecho

En el caso del Programa de Derecho se presentó la prueba ECAES desde el año 2005 y hasta el 2011-1. Esta evaluación ha tenido en cuenta once (11) componentes: Teoría General del Derecho, Derecho Constitucional, Derecho Administrativo, Derecho Internacional, Derecho Laboral, Responsabilidad Profesional, Derecho Civil y de Familia, Derecho Comercial, Derecho Penal, Comprensión de Textos General e Inglés. Las pruebas ECAES en este programa se presentaron con una periodicidad anual. Fue sólo a partir del año 2011-2 que se aplicaron las pruebas Saber PRO dividido en dos partes: de un lado, competencias genéricas (escritura, lectura crítica, razonamiento cuantitativo e inglés), y de otro las competencias específicas integradas por 3 componentes (comunicación en escenarios jurídicos, gestión del conflicto jurídico e investigación jurídica). En el año 2012-1 se adicionó a las competencias genéricas el componente de competencias ciudadanas, para un total de cinco componentes en las competencias genéricas. Se precisa que dichas pruebas tienen una periodicidad de dos al año.

Cuadro 1. Competencias genéricas Saber PRO presentadas por los estudiantes de la Universidad Libre Seccional Pereira. Programas de Derecho y Economía

Genéricas	2011-2	Genéricas	2012-1	Genéricas	2012-2
Comunicación escrita	Sí	Escritura	Sí	Escritura	Sí
Inglés	Sí	Inglés	Sí	Inglés	Sí
Lectura crítica	Sí	Lectura crítica	Sí	Lectura crítica	Sí

Razonamiento cuantitativo	Sí	Razonamiento Cuantitativo	Sí	Razonamiento cuantitativo	Sí
Competencias ciudadanas	N/A	Competencias ciudadanas	Sí	Competencias ciudadanas	Sí

Cuadro 2. Competencias específicas Saber PRO presentadas por los estudiantes de la Universidad Libre, Seccional Pereira. Programa de Derecho

Específicas Derecho 2011-2	Específicas Derecho 2012-1	Específicas Derecho 2012-2
Comunicarse en escenarios jurídicos	Comunicación jurídica	Comunicación jurídica
Gestión del conflicto jurídico	Gestión del conflicto	Gestión del conflicto
Investigación problemas jurídicos	Investigación jurídica	Investigación jurídica

2.5.3. Presentación y análisis de los resultados institucionales Pruebas ECAES

a) Derecho

Cuadro 3. Resultados de desempeño en comprensión de textos Prueba ECAES presentadas por los estudiantes de la Universidad Libre, Seccional Pereira. Programa de Derecho

Año	N.E.	A	%	M	%	B	%
2005	50	5	10	42	84	3	6
2006	106	12	11.3	77	72.6	16	15.1
2007	186	29	15.6	134	72	23	12.4
2008	182	42	23.1	122	67	18	9.9
2009	208	38	18.3	156	75	14	6.7
2010	229	41	17.9	177	77.3	11	4.8

2011-1	90	10	11.1	72	80	8	8.9
<p>N.E. = Número de estudiantes que presentaron prueba ECAES. A = Número de estudiantes Desempeño Alto. M = Número de estudiantes Desempeño Medio. B = Número de estudiantes Desempeño Bajo.</p>							

b) Economía

Cuadro 4. Resultados de desempeño en comprensión de textos Prueba ECAES presentadas por los estudiantes de la Universidad Libre, Seccional Pereira. Programa de Economía

Año	N.E.	A	%	M	%	B	%
2007	40	8	20	29	72.5	3	7.5
2009	36	6	16.7	26	72.2	4	11.1
2010	53	13	24.5	36	67.9	4	7.5
2011	9	1	11.1	7	77.7	1	11.1
<p>N.E. = Número de estudiantes que presentaron prueba ECAES. A = Número de estudiantes Desempeño Alto. M = Número de estudiantes Desempeño Medio. B = Número de estudiantes Desempeño Bajo.</p>							

2.5.4. Presentación y análisis de resultados Pruebas Saber PRO

Para entender los resultados de las pruebas Saber PRO en relación con la competencia de lectura crítica debe tenerse en cuenta que éstos se expresan en quintiles, donde (Q1) corresponde al 20% de los evaluados con los puntajes más bajos, y (Q5) al 20% de los evaluados con los puntajes más altos en estas pruebas.

Cuadro 5. Resultados de desempeño competencia genérica de lectura crítica prueba Saber PRO presentada por los estudiantes de la Universidad Libre, Seccional Pereira. Programa de Derecho

Año	N.E.	Q1%	Q2%	Q3%	Q4%	Q5%
2011-2	142	21.83	21.83	21.13	21.13	14.08
2012-1	123	16.26	22.76	20.32	23.57	17.07

N.E. = Número de Estudiantes que presentaron prueba Saber PRO.
 Q1 = Quintil uno, resultados expresados en porcentajes.
 Q2 = Quintil dos, resultados expresados en porcentajes.
 Q3 = Quintil tres, resultados expresados en porcentajes.
 Q4 = Quintil cuatro, resultados expresados en porcentajes.
 Q5 = Quintil cinco, resultados expresados en porcentajes.

Cuadro 6. Resultados de desempeño competencia genérica de lectura crítica Prueba Saber PRO presentada por los estudiantes de la Universidad Libre, Seccional Pereira. Programa de Economía

Año	N.E.	Q1%	Q2%	Q3%	Q4%	Q5%
2011-2	18	5.55	11.11	27.77	27.77	27.77
2012-1	18	44.44	44.44	0	11.11	0

N.E. = Número de estudiantes que presentaron prueba Saber PRO.
 N.E. = Número de estudiantes que presentaron prueba Saber PRO.
 Q1 = Quintil uno, resultados expresados en porcentajes.
 Q2 = Quintil dos, resultados expresados en porcentajes.
 Q3 = Quintil tres, resultados expresados en porcentajes.
 Q4 = Quintil cuatro, resultados expresados en porcentajes.
 Q5 = Quintil cinco, resultados expresados en porcentajes.

2.6. CONCLUSIONES PARCIALES

Las Pruebas ECAES, como examen de la calidad de la educación superior, se desarrollaron en un periodo comprendido entre el 2002 al 2011-1, y en él se evidenciaron diferentes etapas como es el caso de soporte legal, convocatoria, diseño y aplicación. Esta evaluación se llevó a cabo a través de dos tipos de competencias:

Preguntas de competencias genéricas	Comprensión lectora: 15 preguntas. Segunda lengua solo inglés: 45 preguntas.
Preguntas de competencias específicas o disciplinares	Para cada programa existía una evaluación diferente y se diseñaban por componentes profesionales (120 preguntas aproximadamente).

La ponderación de los resultados se hizo a través de una escala de nivel de desempeño que contemplaba tres componentes: Alto, Medio y Bajo. Luego de analizar los resultados obtenidos históricamente por los estudiantes del Programa de Derecho en la competencia comprensión de textos, se pudo constatar cómo desde el 2005 al 2011-1 no presentaron variaciones significativas en cada uno de los niveles. No obstante lo anterior, es claro cómo la mayor cantidad de estudiantes que se encuentran en los niveles de desempeño Medio y Bajo tienen una representación muy significativa, que en promedio corresponde al 83.7% durante los 7 años en que se adelantaron las pruebas bajo este modelo.

Cuadro 7. Resultados de desempeño competencia comprensión de textos Prueba ECAES, niveles de desempeño M y B, presentada por los estudiantes de la Universidad Libre, Seccional Pereira. Programa de Derecho

Año	M	B	%
2005	42	3	90
2006	77	16	87.7
2007	134	23	84.4
2008	122	18	76
2009	156	14	81.1
2010	177	11	77.8
2011-1	72	8	88.9

Para el caso del Programa de Economía es posible advertir una situación muy similar a la presentada en el Programa de Derecho, pues durante el periodo comprendido entre el año 2005 al 2011 el número de estudiantes que se encuentra en los niveles de desempeño Medio y Bajo corresponde a un promedio del 81.9%.

Cuadro 8. Resultados de desempeño competencia comprensión de textos Prueba ECAES, niveles de desempeño M y B, presentada por los estudiantes de la Universidad Libre, Seccional Pereira. Programa de Economía

Año	M	B	%
2007	29	3	80
2009	26	4	83.3
2010	36	4	75.5
2011	7	1	88.8

En relación con las Pruebas Saber PRO, es preciso tener en cuenta que este examen es requisito para graduarse y lo puede presentar cualquier estudiante que tenga más del 75% de los créditos cursados que integren su plan de estudios. En la actualidad no interesa cuál es el resultado, pero para el 2014 el estudiante que tenga un resultado Bajo deberá repetirlo hasta tener resultado Aceptable. Las

pruebas Saber PRO se iniciaron desde el 2011, y se proyecta que este modelo se empleará hasta el 2024.

Las Pruebas Saber PRO están diseñadas en dos ejes que son:

Competencias genéricas	Donde se evalúan competencias (70 preguntas).
Competencias comunes específicas	Se hace una ruptura epistemológica al agrupar en un solo eje temático en competencias comunes específicas por áreas del conocimiento establecidas por el ICFES en 31 grupos de referencia (120 preguntas).

El ICFES actualmente presenta diversas combinaciones entre los diferentes tipos o clases de competencias común específicas, y son elegidas por el Decano de cada una de las IES, según el perfil profesional de dicho programa. En tratándose de competencias genéricas en el año 2011-2 el Programa de Derecho adoptó las competencias genéricas de Comunicación Escrita, Inglés, Lectura Crítica y Razonamiento Cuantitativo. Para los periodos 2012-1 y 2012-2 a las anteriores se sumó un quinto componente, denominado competencias ciudadanas. En relación con la ponderación de los resultados en quintiles permite ver que el mayor porcentaje de estudiantes ubicados en esta escala corresponde a los Q1, Q2 y Q3.

Cuadro 9. Resultados de desempeño competencia genérica de lectura crítica Prueba Saber PRO, Q1, Q2 y Q3 presentada por los estudiantes de la Universidad Libre, Seccional Pereira. Programa de Derecho

Año	N.Est	%
2011-2	142	64.79
2012-1	123	59.34

Cuadro 10. Resultados de desempeño competencia genérica de lectura crítica Prueba Saber PRO presentada por los estudiantes de la Universidad Libre, Seccional Pereira. Programa de Economía

Año	N.Est	%
2011-2	18	44.36
2012-1	18	88.88

Así las cosas, durante el 2012-1 en el programa de Economía, en relación a la competencia genérica de lectura crítica obtuvieron en el **Q1%** un 44.44%, lo que significa un bajo nivel; la situación más preocupante se observa en el **Q5%**, en el cual se obtuvo un 0%, situación que muestra la gran debilidad en las habilidades para la lectura crítica.

En el Programa de Derecho la situación es favorable, por cuanto entre los períodos 2011-2 y 2012-1 aumentó el porcentaje de estudiantes agrupados en el Q5%, pasando del 14.08% al 17.07%. Sin embargo, teniendo presente el Módulo específico para Derecho diseñado por el MEN, el cual señala que los estudiantes deben ser competentes en interpretar, argumentar, proponer y redactar jurídicamente de manera coherente, clara y precisa, estos porcentajes aún no corresponden al Q5%, que agrupa los estudiantes con niveles de lectura crítica elevados. En los procesos de formación con mucha frecuencia se encuentra que los estudiantes presentan un bajo desarrollo de los procesos lecto-escriturales, lo cual se constituye en un impedimento para leer comprensivamente y producir textos claros, coherentes y lógicos. De igual manera existe apatía por la lectura, lo que se traduce en el desconocimiento de fuentes importantes para la obtención de saberes que orienten el trabajo escolar. Se aprecian insuficiencias en la producción de textos escritos, en la oralidad, y por consiguiente en el pensamiento

crítico. Así lo manifiestan los docentes en los diferentes escenarios de los procesos enseñanza-aprendizaje.

Analizando las competencias básicas comunicativas es preocupante encontrar que los resultados tomados como referencia en los dos programas en su mayoría se ubican en un nivel de rendimiento Bajo y Medio, como lo demuestran los resultados de los exámenes realizados en noviembre de 2011, en los cuales el 40% de los evaluados demostró niveles Aceptables de escritura, el 23% (uno de cada cuatro estudiantes) no pudo producir un escrito organizado y entendible, mientras que el 37% fue capaz de elaborar un texto con una idea central, pero no incluyeron información suficiente para desarrollar el tema.

Según el ICFES los programas que están por debajo de la media tienen debilidades que deben entrar a reforzar las instituciones educativas independientemente de su especialización, y para ello deben desarrollar capacidades como la comprensión de contextos y situaciones; selección y análisis de gran cantidad de información y solución a problemas de distinta naturaleza, por cuanto estas competencias tienen que ver con la capacidad del profesional para desempeñarse en cualquier campo, y a su vez son una condición para aprender. Las reformas académicas y administrativas deben potenciar en los educandos las competencias comunicativas desde el desarrollo autónomo de trabajos y el acompañamiento tutorial de los docentes, hecho que a mediano plazo favorecerá la preparación, desempeño y resultados en las pruebas Saber PRO. Los procesos de interacción entre docentes y estudiantes se limitan en buena medida al desarrollo de una secuencia de temas centrados en la información, preguntas y respuestas con fines de evaluación; no se promueve el debate, la confrontación de ideas ni se motiva a los estudiantes a evaluar las opiniones o contribuciones de sus compañeros, por lo cual los procesos de interpretación, argumentación y contradicción no se desarrollan con suficiencia en las aulas de clase.

Con la vinculación de estudiantes y docentes en una dinámica de aprendizaje activo se estará creando una cultura de competencias en lectura y pensamiento crítico, con las cuales no solo se mejorará el rendimiento académico al interior de la Universidad Libre, Seccional Pereira, sino también elevará la posición de los estudiantes en las Pruebas Saber PRO a nivel nacional. Para entender este fenómeno de desempeño de los estudiantes en el marco de la competencia de la lectura crítica fue necesario agregar al diagnóstico obtenido del análisis realizado a los resultados reportados por el ICFES, un análisis de otras condiciones y dinámicas propias de los Programas de Economía y Derecho que también incidirán de manera directa en la propuesta que se piensa diseñar para elevar los niveles de desempeño de los Q4 y Q5, aspectos que se desarrollarán en la presentación preliminar de las generalidades de la propuesta pedagógica que surgió de esta necesidad.

CAPÍTULO II

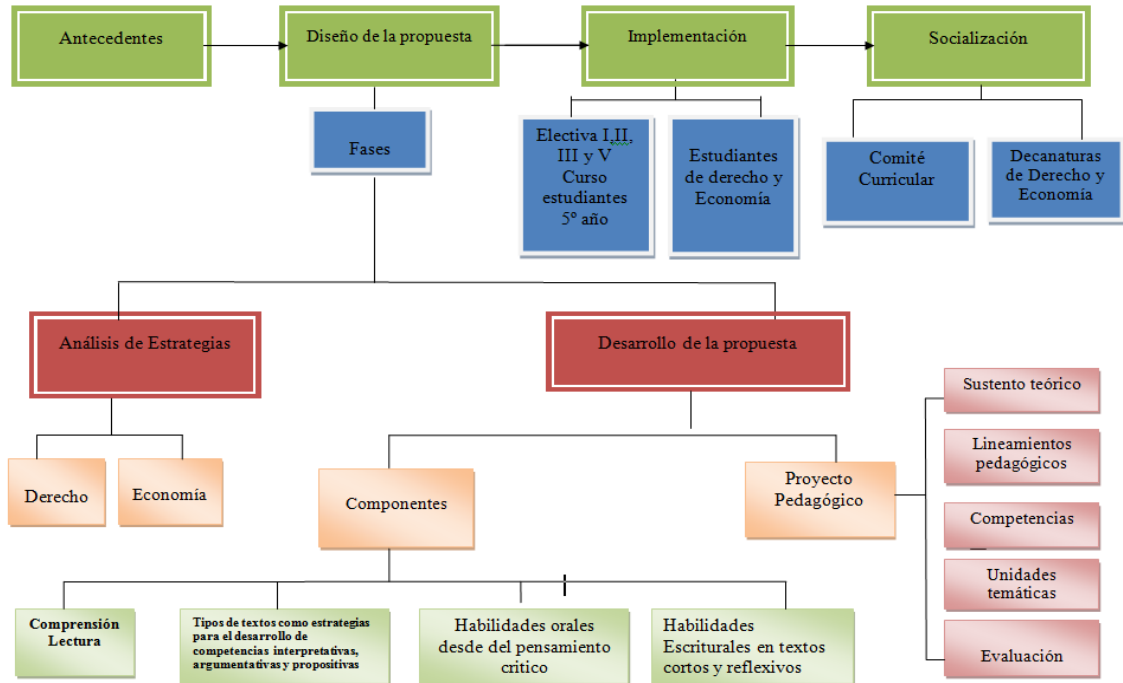
ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA FORTALECIMIENTO DE LA LECTURA CRÍTICA EN EL MODELO DE APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS EN LA UNIVERSIDAD LIBRE, SECCIONAL PEREIRA

1. DESARROLLO DE LA PROPUESTA

1.1. ANTECEDENTES Y CONTEXTO PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA LECTURA CRÍTICA EN LOS PROGRAMAS DE ECONOMÍA Y DERECHO

En los Programas de Economía y Derecho se procedió a indagar sobre la existencia de planes de mejoramiento encaminados a promover el fortalecimiento de la competencia lectura crítica. En cada programa se ha optado por estrategias diferentes, como se puede observar a continuación.

PROPUESTA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN LOS ESTUDIANTES DE LOS PROGRAMA DE DERECHO Y ECONOMÍA DE LA UNIVERSIDAD LIBRE SECCIONAL PEREIRA



1.1.1. Estrategias desarrolladas en el Programa de Derecho

Cuando se indagó acerca de las medidas adoptadas desde el Programa de Derecho para fortalecer la competencia de lectura crítica se pudo establecer concretamente tres estrategias. La primera de ellas, enfocada a la creación de una electiva denominada “Lecto-Escritura”. Actualmente existen dos programas académicos de Derecho de la Universidad Libre regulados por los acuerdos N° 04 de 2006 (Plan 130) y N° 10 de 2008 (Plan 130M), emanados de la Honorable Consiliatura. En cada uno de ellos se contemplan cinco (5) electivas de formación integral semestralizadas en los tres (3) primeros años (en primer año electivas I y II, en segundo año electivas III y IV, y en tercer año electiva V) con una intensidad horaria de dos (2) horas semanales y un peso de dos (2) créditos. Según el Acuerdo N° 04 de 2006, en relación al tipo de crédito, las electivas se catalogan

como créditos tipo C, y la relación es que por cada hora presencial se corresponden dos horas de trabajo independiente del estudiante. Esta estrategia es importante pero plantea dificultades en la práctica: en primer lugar en relación con los contenidos del programa diseñado para esta electiva, pues su objetivo es la de mejorar el estilo de escritura en los estudiantes universitarios, pero no se observa que su intención esté encaminada al desarrollo de competencias de lectura crítica en el sentido que ha sido propuesta por el ICFES. Otra debilidad que plantea esta estrategia es que al ser una asignatura electiva no todos los estudiantes la cursan, sino únicamente aquellos que de manera voluntaria decidan hacerlo y hasta completar los cupos previstos por la Facultad para tales efectos, lo cual no asegura cobertura total en el fortalecimiento de esta competencia.

Otra medida adoptada por la Facultad fue la de ofertar en una franja extra curricular una serie de módulos de refuerzo en la temática de las pruebas ECAES. Estos módulos estaban dirigidos de manera concreta a los estudiantes de último año, y eran orientados por docentes de la facultad que en su mayoría tenían la vinculación de Jornada Completa y dentro de sus actividades complementarias habían sido designados por el Decanato para concretar estos refuerzos. Esta opción no resultó tan contundente debido a que por tratarse una actividad extracurricular su asistencia era voluntaria e intermitente. Analizando la forma en que se desarrollaba esta actividad fue evidente notar que, más que al desarrollo de competencias este ejercicio se constituía en un repaso o actualización de los componentes específicos evaluados en la prueba ECAES, así como la familiarización con el tipo de pregunta. Incluso antes de la presentación de la prueba se realizaban simulacros de evaluación con el objeto de analizar los grados de aprensión de los tipos de pregunta que iban a ser tenidos en cuenta en la prueba de Estado, práctica que fue superada en el tránsito al nuevo modelo de evaluación propuesto por la prueba Saber PRO, y en la actualidad no se realizan actividades de preparación previa a la presentación del mismo.

De igual manera, existe actualmente en el plan de estudios una asignatura denominada Investigación I, “Texto Jurídico”, con una equivalencia de tres créditos. El contenido de esta asignatura fue unificado a nivel nacional por la H. Consiliatura en el año 2008, y su objetivo es el de “Sistematizar el desarrollo de las competencias propuestas y la formación de los valores de honestidad, justicia y tolerancia con responsabilidad social de ciudadanos y profesionales responsables para el adiestramiento personalizado en la elaboración de textos científicos relacionados con una Situación Problémica socio-jurídica a investigar”.

Si bien su contenido se aproxima a un escenario propicio para fortalecer la competencia de lectura crítica y pensamiento crítico, se hace necesario advertir que el modelo de competencia que orientó la formulación del contenido de este programa fue el propuesto por el modelo ECAES (argumentativa, propositiva y interpretativa), y desde entonces no ha sufrido modificación alguna. De otro lado, no pudo constatarse si al nivel de micro-currículo los docentes han introducido reformas para incorporar los modelos de evaluación propuestos bajo el escenario Saber PRO no solo en la asignatura de “Investigación I”, sino también en las demás que integran el plan de estudios del Programa de Derecho.

1.1.2. Estrategias desarrolladas por el Programa de Economía

En tratándose del Programa Académico de Economía de la Universidad Libre, Seccional Pereira, las estrategias difieren de las abordadas desde el Programa de Derecho, debido a la dinámica propia del programa y la forma en que gradualmente se ha venido implementando la Prueba Saber PRO, pues en los periodos 2011-2 y 2012-1 sólo se han evaluado las competencias genéricas. Bajo este entendido, una vez analizado el contexto de este programa, el primer elemento importante se encuentra en el mismo plan de estudios, el cual fue unificado por la H. Consiliatura en el año 2006. Allí en el primer año, en el área de formación socio humanística, existe una asignatura de dos créditos denominada

“Expresión verbal y escrita”, desde la cual se ha abordado el desarrollo de las competencias genéricas, especialmente la de lectura crítica e inglés, y contrario a lo acontecido en el Programa de Derecho, no se ha ofertado un refuerzo a través de las asignaturas electivas⁷. De su contenido se colige que, al igual que la electiva de lecto-escritura ofertada en el Programa de Derecho, su objetivo es la de mejorar el estilo de escritura en los estudiantes universitarios.

Así como en el Programa de Derecho, en Economía se promovieron espacios extracurriculares de refuerzo para afrontar las pruebas ECAES y Saber PRO, estrategia que se ha mantenido con algunas diferencias propiciadas por la transición de estos dos modelos. El refuerzo ECAES estaba orientado a realizar una retroalimentación de los componentes específicos que se evaluaban para los Programas de Economía. En el caso concreto de las Pruebas Saber PRO, en los Programas de Contaduría Pública y Economía, el docente Carlos Alberto Arteaga Casas presentó un informe al entonces Decano de la Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables, Doctor Efrén Darío Arcila, donde le propuso, con base en los resultados obtenidos, se implementaran unas acciones de mejoramiento que incluían la realización de jornadas de preparación de los estudiantes dirigidos a alumnos de Sexto a Octavo semestre de Economía acerca de comprensión lectora, matemáticas, estadística e inglés. Esta propuesta se acogió y permitió realizar una explicación de los componentes de las pruebas, competencias comunicativas, aclaraciones respecto a los temas a evaluar: comunicación escrita, inglés, comprensión lectora, solución de problemas, pensamiento crítico, entendimiento interpersonal y comunicación escrita, ejercicios de los diferentes tipos de preguntas con sus estrategias de interpretación y respuesta, y concluyó con la aplicación de un simulacro (programado para la

⁷ El Acuerdo 5 de septiembre 20 de 2006, emanado por la Honorable Consiliatura, contempla dos (2) electivas de formación integral semestralizadas (en Segundo semestre electiva I y en Quinto semestre electiva II) con una intensidad horaria de dos (2) horas semanales y un peso en créditos de dos (2) créditos.

semana anterior a la presentación de las pruebas). Al ser un espacio voluntario, la asistencia a esta actividad no ha sido constante por parte de los estudiantes.

1.2. ESTRATEGIA SECCIONAL DE IMPACTO EN LOS PROGRAMAS DE ECONOMÍA Y DERECHO

Conscientes de que el fortalecimiento de las competencias genéricas no solo es un asunto de los estudiantes, sino que también involucra a todos los estamentos académicos, y de manera especial al cuerpo docente, la Rectoría Seccional de Pereira a través de la Escuela de Formación Docente ha programado dentro de su Plan de Capacitación 2012 una serie de módulos de formación en Pruebas Saber PRO que inicialmente vinculó a cincuenta docentes de los Programas de Derecho e Ingenierías en una primera fase. El objetivo de estas jornadas de aprendizaje fue la de capacitar a profesores de la Universidad Libre, Seccional Pereira, sobre los criterios que rigen la formulación y evaluación de preguntas tipo Saber PRO. Este módulo teórico práctico a través de la realización de talleres permitió que los docentes tuvieran una percepción más clara de la forma en que pueden potenciar las competencias genéricas desde sus actividades de aula.

En igual sentido, en el mes de junio de 2012, la Facultad de Derecho a través del Centro de Investigaciones Socio Jurídicas implementó una capacitación inter-semestral en competencias, investigación en el aula y Saber Pro, el cual surgió como resultado de las inquietudes que se plantearon en el marco de la capacitación programada por la Escuela de Formación Docente sobre este tema particular.

2. PROPUESTA PEDAGÓGICA

Indudablemente, luego de haber analizado las posibles estrategias de fortalecimiento de la competencia de lectura crítica a partir de las dinámicas y experiencias de los programas que constituyen el objeto de esta investigación, es preciso señalar que esta propuesta pedagógica se erige con el objeto de

estructurar e institucionalizar un módulo de capacitación dirigida a los estudiantes de los Programas de Derecho y Economía que se encuentren próximos a la presentación de la Prueba Saber PRO, la cual constituye una medida de transición que debe ser replanteada al interior de todos los programas, pues a corto y largo plazo será necesario desarrollar varias estrategias que efectivamente apunten a la formación en competencia como una consecuencia apenas lógica de todas las actividades de aprendizaje desarrolladas e implementadas por el docente en el aula de clase.

2.1. DERECHO

Año 1	Año 2	Año 3
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se oferta electivas I, III y V. ▪ Se programa curso extra curricular para estudiantes de Quinto Año. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se oferta electiva I. ▪ Se programa curso extra curricular para estudiantes de Quinto Año. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se oferta electiva I.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Este trabajo debe articularse en un plan de capacitación docente coordinado con la Escuela de Formación Docente sobre la comprensión lectora y su implementación en el aula. 		

2.2. CIENCIAS ECONÓMICAS

Año 1	Año 2	Año 3
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se oferta electivas I y II. ▪ Se programa curso extra curricular para estudiantes de Octavo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se oferta electiva I. ▪ Se programa curso extra curricular para estudiantes de 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se oferta electiva I.

Semestre.	Octavo Semestre.	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Este trabajo debe articularse en un plan de capacitación docente coordinado con la Escuela de Formación Docente sobre la comprensión lectora y su implementación en el aula. 		

3. CONTENIDO DE LA PROPUESTA

Desde una perspectiva pedagógica, la lectura y el pensamiento crítico, dada su gran importancia en los procesos enseñanza-aprendizaje, son avalados por instituciones como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Teorizar sobre la lectura no es una tarea única ni exclusiva de los lingüistas, ni de los pedagogos, ni tampoco de los psicólogos; desentrañar las operaciones afectadas durante el acto lector requiere de la participación de una nueva ciencia: la psicociolingüística, según MIGUEL DE ZUBIRÍA (1996).

La lectura y la escritura antes que productos son procesos, y como tal no se agota ni su enseñanza ni su aprendizaje en la educación básica, pues quedarían ambos procesos en los niveles de decodificación y de codificación. El primero está constituido por las destrezas básicas requeridas en la comprensión de textos sencillos, comprende la lectura fonética y las decodificaciones primaria, secundaria y terciaria, y el segundo grupo tiene por misión dotar a los estudiantes de las habilidades primordiales para la interpretación de complejas lecturas ideativas, tipo de ensayos, mediante las cuales se expresan precisamente la ciencia, la tecnología y el arte, y es precisamente en este segundo grupo donde MIGUEL DE ZUBIRÍA ubica al estudiante universitario.

Es así como la *Teoría de las Gramáticas de Texto* de KINTSCH y VAN DIJK (1998) tiene dos componentes: la propia descripción formal de la estructura semántica de los textos, y un modelo de procesamiento psicológico de la estructura del texto

(VEGA, M., 1990). La mera lingüística o aun la semántica resultan insuficientes y son incapaces de abarcar la extrema complejidad del acto lector. LIPMAN (1997) no considera que el desarrollo del pensamiento crítico consista en seleccionar y pulir unas cuantas habilidades que se creen necesarias, sino que se trata de empezar a tratar con los amplios campos de la comunicación, la investigación, la lectura, la escucha, del habla, la escritura y del razonamiento, y se ha de cultivar cualquier habilidad que provea un dominio de este tipo de procesos intelectuales.

En el contexto educativo la lectura para la comprensión crítica ha de convertirse en un área de formación permanente, a fin de desarrollarla no sólo para que el estudiante pueda acceder a la diversidad de obras escritas, reflexionar y hablar acerca de ellas, sino también para acrecentar su pensamiento crítico y desarrollar competencias para el análisis, la síntesis, la crítica y la autocrítica. De otro lado, la lectura le posibilitará reconocer intereses del autor, identificar intenciones y cuestionarlas, construir argumentaciones razonadas; en definitiva, fortalecer en el individuo la responsabilidad en sus propias ideas, la tolerancia de las ideas de los otros y el intercambio de opiniones, como componentes que son esenciales en la formación y el ejercicio de la ciudadanía y en la comprensión y el conocimiento del mundo.

La dificultad en la lectura y el pensamiento crítico en los estudiantes de la Universidad Libre, Seccional Pereira, exige un trabajo conjunto de estudiantes, docentes y administrativos, porque cada uno desde su rol interviene en procesos académicos:

- **El estudiante**, realizando esfuerzos y mejorando el desempeño durante toda su formación en la Universidad para ser competitivo en la sociedad actual.
- **Los docentes**, reconociendo en los procesos la comprensión de la lectura, como una manera de acceder al conocimiento señalado en cada micro-currículo de las diferentes asignaturas, y en los procesos que entreteje el currículo en general en la razón de ser de la Educación Superior.

Las instituciones de educación superior deben reconocer la importancia de promover el aprendizaje auto-dirigido, y que éste sea continuado a lo largo de la vida; tal reconocimiento ha llevado a algunas de ellas a desarrollar alternativas que han afectado los planes de estudio y las prácticas pedagógicas, y han supuesto la realización de programas especiales para el fortalecimiento de aquellas habilidades de pensamiento y competencias prácticas y cognitivas que cada disciplina considera relevantes para la formación profesional de sus egresados.

La presente propuesta busca fortalecer en los estudiantes las habilidades para la lectura y el pensamiento crítico, no solo sobre contenidos académicos, sino también sobre problemas de la vida diaria y su contexto, contribuyendo a disminuir las dificultades y a superar las limitaciones presentadas en los estudiantes. Para cumplir tal cometido nuestra propuesta se encamina a incluir en el currículo de los Programas de Derecho y Economía de la Universidad Libre, Seccional Pereira, aquellas actividades pedagógicas que contribuyan a desarrollar las competencias comunicativas desde la lectura crítica.

Los componentes e indicadores de las competencias comunicativas desde la lectura y el pensamiento crítico propuestos en el diseño curricular de los programas de Derecho y Economía de la universidad Libre, Seccional Pereira, tienen unos saberes esenciales: habilidades de comprensión lectora, competencias interpretativas, argumentativas y propositivas, habilidades orales desde un pensamiento crítico, y escriturales en textos cortos y reflexivos.

COMPETENCIAS EN LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS	SABERES ESENCIALES	CRITERIOS DE DESEMPEÑO
<p>Articula piezas de información que están en distintas partes del texto o en diferentes textos, ubicando información sobre eventos, actores, circunstancias o fuentes de información.</p>	<p>Habilidades de comprensión lectora</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifica la idea central en un texto dado. ▪ Identifica la correspondencia temática entre el título, los subtítulos y el texto.
<p>Establece relaciones entre el uso de un tipo de texto en particular, el propósito comunicativo y la intención respecto al tipo de texto con el que se interactúa.</p>	<p>Los tipos de texto como estrategia de desarrollo de competencias interpretativas, argumentativas y propositivas</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evalúa la dificultad de un texto. ▪ Establece relaciones causa-efecto entre las partes de una narración. ▪ Reconoce las partes de un texto informativo: introducción, desarrollo y conclusiones. ▪ Identifica y presenta los elementos de un texto científico.
<p>Analiza el texto en su nivel profundo,</p>	<p>Habilidades orales desde un pensamiento</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Toma una postura crítica frente a los mensajes emanados por los distintos

<p>estableciendo relaciones entre su contenido, el propósito comunicativo y la audiencia a la que se dirige.</p>	<p>crítico</p>	<p>medios de comunicación.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Verifica sus interpretaciones, al constatar diferentes informaciones provistas por el texto. ▪ Vincula la información planteada en diferentes partes de un texto y establece complementariedad y contrastes.
<p>Produce textos teniendo en cuenta la organización en la exposición de las ideas, la conexión entre los distintos tópicos, la selección del lenguaje más apropiado, el dominio de las reglas de la expresión escrita y la claridad con que se perfila la relación con el lector.</p>	<p>Habilidades Escriturales en textos cortos y reflexivos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Enfrenta los obstáculos al momento de escribir: ortografía, puntuación, organización lexical y textual. ▪ Produce diferentes tipos de textos según su estructura, con niveles adecuados de cohesión y coherencia.

Para el logro de dichos componentes y sus respectivos indicadores se ha diseñado la estructura curricular, de tal manera que de forma secuencial se avance hacia el fortalecimiento de las competencias comunicativas desde la

lectura y el pensamiento crítico, trabajo que puede evidenciarse especialmente en el diseño, aplicación, evaluación y socialización de cada una de las etapas del proyecto de grado. La propuesta para el desarrollo de las habilidades comunicativas en los estudiantes de los Programas de Derecho y de Economía de la Universidad Libre, Seccional Pereira, se centra en la construcción de núcleos problémicos y ejes temáticos tendientes a mejorar las habilidades comunicativas: leer, comprender, escribir, hablar y escuchar.

3.1. **COMPRESIÓN LECTORA**

El lenguaje tiene una función esencial, como es la de establecer una comunicación discursiva con sentido (MARTÍNEZ SOLÍS, 2002). Los seres humanos nos comunicamos mediante enunciados, los cuales son el resultado de la interacción dialógica que se establece entre el locutor o enunciador y el interlocutor o enunciatario. Esta relación ocurre no solo en la oralidad, sino también en la escritura. Este proceso de intercambio dialógico, social, cultural, ideológico, recibe el nombre de situación de enunciación, y busca preparar a los estudiantes para comprender lo que otro escribe o dice, y escribir y hablar para que otro comprenda. Las formas de manifestación lingüística que toma un texto están estrechamente fusionadas con el tipo de situación de enunciación; estas formas de manifestación tienen una organización jerárquica de ideas que se construyen en función de una idea más general que equivaldría al significado global del texto.

Si se busca formar lectores analíticos y críticos, así como escritores intencionales y buenos constructores de textos, es necesario abordar los aspectos que tienen que ver con la macro estructura, la micro estructura y la superestructura de un texto. Las investigaciones realizadas en semántica cognoscitiva (VAN DIJK, KINTCH, 1998) muestran que en el trabajo de procesamiento y recuperación de la información, aquello que queda en la mente está en íntima relación con una estructura semántica (macro) que cubre la información global del texto. Este proceso de identificación de la macro estructura de un texto (oral o escrito) no es

otra cosa que la interpretación de la idea general del discurso como un todo, la cual dependerá de la interpretación lineal de las proposiciones o ideas secundarias (micro estructura):

- La macro estructura describe la idea principal y puede estar ubicada en cualquier lugar del texto; descubrir esta idea central es la base para lograr la comprensión del escrito, pues todo el texto está desarrollado alrededor de la misma. Adicionalmente, en torno de esta idea eje se desarrollan otras varias que, aunque no son igual de fundamentales, sí revisten importancia, y se le llaman macro proposiciones. También hay ideas en el texto (proposiciones) que aunque pueden ser muy generales le dan sentido y orden a las macro proposiciones, además todos estos componentes nos llevan a la inferencia proposicional. La macro estructura facilita al lector encontrar su punto de vista ante la idea que expone el autor; es un camino corto y fácil hacia el juzgamiento del texto como tal.
- La micro estructura textual es la estructura gramatical y tipográfica del párrafo, y está relacionada con aspectos prosódicos o fonéticos (pausas y entonación), aspectos semánticos (el sentido de lo expresado) y aspectos estilísticos (la voluntad expresiva del escritor, el uso que el escritor hace de los signos de puntuación).
- La superestructura es la base del texto, el armazón, el esqueleto general del escrito. Son esquemas constituidos por categorías formales que organizan el contenido del texto. Cada tipo de discurso tiene una superestructura particular, y se identifican como narrativas, descriptivas, expositivas y argumentativas.

Para la formación de estudiantes críticos y reflexivos se hace necesario tener presente la situación de enunciación y la construcción de la micro, macro y superestructura textual.

Leer es descifrar el contenido de lo escrito en papel o en otro material, por otra persona o por uno mismo, con el fin de comprender un mensaje. El proceso de lectura es complejo porque implica una serie de habilidades como el análisis, la síntesis y la evaluación. El acto de leer lleva a la persona a construir significados propios a partir de textos escritos. Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta obtener alguna información pertinente para satisfacer sus objetivos de lectura (SOLÉ, I., 1987). Además, el saber leer debe facilitar la comprensión del otro mediante procesos de interpretación, abstracción y síntesis argumentativa alrededor de los puntos de vista del autor, sin dejar de lado el contexto.

Para alcanzar la comprensión lectora se hace necesario partir de las palabras, frases, oraciones y párrafos con el fin de abarcar el contenido del texto de una forma global y dar cuenta del tema abordado en él. Igualmente, el lector debe asumir un papel creativo, útil y responsable que le permita hacer aportes significativos dentro de una sociedad autor y de los géneros literarios que se aborden. La comprensión lectora es un proceso de construcción de significado personal del texto mediante la interacción activa entre el texto, el contexto y el lector, y se debe desarrollar con énfasis en tres niveles: literal o básico, inferencial y crítico.

NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA	DEFINICIÓN	EL RECONOCIMIENTO PUEDE SER DE:	PREGUNTAS QUE FACILITAN SU IDENTIFICACIÓN
Literal o básico	Este nivel implica el reconocimiento y el recuerdo de la información explícita del texto.	Literalidad: recoge formas y contenidos del texto. Retención: capacidad de captar	¿Qué? ¿Quién es? ¿Dónde? ¿Quiénes son?

		<p>y aprender los contenidos del texto.</p> <p>Organización: ordena los elementos y vinculaciones que se dan en el texto.</p>	<p>¿Cómo es?</p> <p>¿Con quién?</p> <p>¿Para qué?</p> <p>¿Cuánto?</p> <p>¿Cuál es?</p>
Inferencial	<p>Es un proceso lógico, racional, con el cual podemos determinar y completar la información implícita del texto mediante inducciones o relaciones entre los párrafos.</p> <p>La meta del nivel inferencial será la elaboración de conclusiones.</p>	<p>Detalles: recordar y contrastar.</p> <p>Ideas principales: sintetizar.</p> <p>Secuencias: acciones que pudieron presentarse, formular hipótesis.</p> <p>Relaciones causa y efecto: Conjeturas.</p> <p>Interpretación: Descubre y reordena el contenido del texto.</p>	<p>¿Qué pasaría antes de?</p> <p>¿Qué significa?</p> <p>¿Por qué?</p> <p>¿Cómo podría?</p> <p>¿Qué otro título?</p> <p>¿Cuál es?</p> <p>¿Qué diferencias?</p> <p>¿Qué semejanzas?</p> <p>¿A qué se refiere cuando?</p> <p>¿Cuál es el motivo?</p> <p>¿Qué relación habrá?</p> <p>¿Qué conclusiones?</p>
Crítico	<p>Exige examinar y emitir juicios de valor sobre la forma y el</p>	<p>Valoración: formula juicios, tiene carácter evaluativo, donde</p>	<p>¿Crees que es?</p> <p>¿Qué opinas?</p> <p>¿Cómo crees</p>

	<p>contenido del texto.</p> <p>Se acepta o se rechaza el texto con argumentos. Tiene un carácter evaluativo, donde interviene la formación del lector, su criterio y conocimiento de lo leído.</p>	<p>interviene la formación del lector, su criterio y conocimiento de lo leído.</p> <p>Creación: reacción con ideas propias, integrando las que ofrece el texto a situaciones parecidas a la realidad.</p>	<p>que?</p> <p>¿Cómo podrías calificar?</p> <p>¿Qué hubieras hecho?</p> <p>¿Cómo debería ser?</p> <p>¿Qué te parece?</p> <p>¿Cómo calificarías?</p> <p>¿Qué piensas de?</p>
--	--	--	---

3.2. COMPETENCIAS INTERPRETATIVAS, ARGUMENTATIVAS Y PROPOSITIVAS

3.2.1. Interpretativa

Según el MEN, la competencia interpretativa es la capacidad del estudiante para reconocer y dar cuenta de las relaciones semánticas, sintácticas y pragmáticas que se dan entre enunciados, párrafos o el texto en su globalidad. El estudiante debe identificar y reconocer las relaciones entre tópicos locales y globales; inferir el sentido global y otros posibles sentidos del texto, reconocer las intenciones comunicativas de los enunciadorees presentes en el texto e identificar las relaciones entre lo enunciado en el texto y la manera como es enunciado. Los niveles de comprensión precisan los grados de profundidad y amplitud en la comprensión de un texto escrito (Niño, 2003).

Toda lectura exige del lector un proceso de interpretación, una capacidad de comprensión y de aprendizaje, es decir, a la competencia interpretativa le corresponde el descubrimiento de los contenidos e intenciones del autor para

posicionarse críticamente del texto, entendiendo de esta forma los juicios respecto a lo leído.

La competencia interpretativa busca el significado implícito, en el texto, que intenta descubrir significados ocultos, integrar lo leído con las propias experiencias, aplicar las ideas del texto y desarrollar una comunicación mental creativa con tales ideas.

3.2.2. Argumentativa

Según el MEN la competencia argumentativa hace referencia a la capacidad del estudiante para dar cuenta de los puntos de vista que sustentan determinada posición para inferir y establecer relaciones de causalidad, de necesidad y suficiencia de condiciones determinadas; para dar explicaciones y razones coherentes y consistentes que articulen contenidos explícitos o que se puedan derivar de lo planteado en los textos. En este nivel el estudiante debe estar en capacidad de inferir conclusiones, plantear secuencias lógicas o de organización textual, y de validar una afirmación a partir de casos particulares. Para lo anterior es necesario haber logrado una comprensión global de lo planteado en un párrafo, una porción mayor del texto o del texto en su totalidad. En este sentido, lo que está en juego en la competencia es la coherencia que posee el estudiante a la hora de explicar los planteamientos de orden cultural, científico y social.

Deducir, argüir, replicar información que se realiza durante la lectura, como una interacción activa del texto y el lector, dados sus conocimiento previos y expectativas. En el caso de la lectura es encontrar esas razones válidas para el lector, y que le soportan ideas igualmente explícitas en el texto.

3.2.3. Propositiva

Según el MEN la competencia propositiva tiene que ver con las opciones o alternativas que el estudiante plantea frente a los principales hechos de la historia. En la medida en que una pregunta exige al estudiante proponer una alternativa de

solución, la acción que realiza se constituye en la enunciación de un nuevo sentido o significado. Así, esta competencia se caracteriza por ser una acción de confrontación y refutación frente a las concepciones y problemas fundamentales de la historia. Es importante señalar que evaluar las opciones o alternativas ofrecidas por el estudiante frente a un problema en particular no significa evaluar su opinión personal, ya que la validez de la solución que plantea el estudiante depende de las posibilidades de interpretación y argumentación que exige el problema en cuestión. A partir de una lectura realizada se pueden proponer cosas, es decir, a partir de una realidad mostrada al estudiante, ya sea un texto o una situación, éste puede construir la propia propuesta

3.3. HABILIDADES ESCRITURALES DESDE TEXTOS CORTOS Y REFLEXIVOS

La escritura no puede reducirse a la simple realización de trazos o grafías que representan el lenguaje hablado, por cuanto está compuesta por normas, reglas y formas que requieren cognición del ser humano para concretarse en pensamientos, ideas y conceptos que se reflejan en el acto comunicativo.

La escritura está transversada por contextos sociales, culturales, lingüísticos, y por tanto por diferentes actos comunicativos. Con frecuencia en el contexto escolar son ignorados aspectos fundamentales de la escritura, lo que se ha convertido en una práctica mecanicista de reproducción textual, donde los docentes se posicionan como únicos destinatarios de la producción de los estudiantes. De ahí la importancia de recuperar el valor y el verdadero sentido de la escritura a través de experiencia en contextos reales de interacción, aprendizaje y comunicación.

Escribir es el acto de expresar ideas, sentimiento y deseos por medio de la forma escrita de la lengua. El aprendizaje de la escritura, además del desarrollo de destrezas motrices, requiere de la habilidad para organizar las ideas con el fin de representarlas por medio del sistema escrito. Escribir es para el estudiante un acto de cruzar fronteras –o de pararse en el umbral imaginándose cómo cruzar– (CARLINO, P., 2006).

El saber escribir debe evidenciar los componentes de macroestructuras y microestructuras de las distintas clases de textos, directamente relacionados con el contexto situacional y cognitivo que posibilite la creación y re-creación de los mismos con la peculiaridad estilística que los caracterice, y los sustraiga de la simple forma y fondo para elevarlos a la categoría de unidad significativa.

3.4. HABILIDADES ORALES DESDE EL PENSAMIENTO CRÍTICO

Hablar es dar a conocer por medio de la expresión oral lo que se piensa, se siente y se quiere. Quien envía un mensaje en forma oral espera que los demás lo comprendan y actúen de acuerdo con el mismo. La habilidad de hablar tiene relación directa con el vocabulario que maneja la persona; éste le permite tener fluidez en la expresión y riqueza de contenido.

El desarrollo de la habilidad del habla debe involucrar el análisis de los factores de producción lingüística inherentes a la misma, como son los recursos fonéticos (la respiración, la voz y la articulación, el acento y la entonación), la expresión corporal, la capacidad de escucha, los géneros del discurso oral (conversación, diálogo, entrevista, exposición oral), los géneros argumentativos y la comunicación oral grupal (debate, mesa redonda, seminario, panel, foro).

Saber escuchar es comprender y reaccionar ante lo que dicen las personas con las que nos relacionamos, por ejemplo el saludo de un vecino, la pregunta de un compañero, una solicitud oral en el aula, la inquietud de otra persona, y lo que se dice en los medios de comunicación oral como la radio, la televisión y el pregón, entre otros. Cuando una persona posee la habilidad de escuchar comprende fácilmente los mensajes y actúa de acuerdo con lo que ha comprendido.

Bajo este entendido, potenciar el desarrollo de la competencia de lectura crítica implica al mismo tiempo promover el otro tipo de competencias que promueven la formación integral del estudiante, como es el caso del pensamiento crítico, el cual promueve acciones tendientes a indagar y analizar de manera crítica y reflexiva, y

desde diferentes perspectivas las problemáticas de las interacciones sociales, culturales y físicas en contextos concretos.

PETER A. FACIONE (2007) define al pensador crítico ideal como:

“Una persona habitualmente inquisitiva; bien informada, que confía en la razón; de mente abierta; flexible; justa cuando se trata de evaluar; honesta cuando confronta sus sesgos personales; prudente al emitir juicios; dispuesta a reconsiderar y si es necesario a retractarse; clara respecto a los problemas o las situaciones que requieren la emisión de un juicio; ordenada cuando se enfrenta a situaciones complejas; diligente en la búsqueda de información relevante; razonable en la selección de criterios; enfocada en preguntar, indagar, investigar; persistente en la búsqueda de resultados tan precisos como las circunstancias y el problema o la situación lo permitan” (p. 21).

El módulo de habilidades comunicativas, a pesar de ser un curso más práctico que teórico, está basado en los aportes de la lingüística como ciencia, y de la praxis de la enseñanza de la lengua materna, en aras de mejorar el desempeño comunicativo de los estudiantes.

Para lograr que esta propuesta contribuya a desarrollar las competencias básicas comunicativas los docentes deben diseñar un Instrumento de Planificación Didáctica (IPD), de tal forma que los estudiantes se apropien de los principios y conceptos más básicos sobre un determinado tema. La premisa más básica es que los estudiantes deben llegar a dominar la forma de pensar que define una materia para poder aprenderla bien, y los docentes deben diseñar actividades y tareas que requieran que el estudiante piense dentro de los conceptos y principios de la asignatura. Para el desarrollo de las habilidades y cumplimiento de los indicadores se ha diseñado un microcurrículo, de tal manera que de forma secuencial, se avance hacia el fortalecimiento de las competencias comunicativas de lectura y pensamiento crítico, trabajo que puede evidenciarse especialmente en

el diseño, aplicación, evaluación y socialización durante su proceso de formación hasta culminar con el proyecto de grado.

Los Instrumentos de Planificación Didáctica en manos de los docentes explicitan las estrategias más adecuadas de intervención pedagógica, determinan los alcances de los ejes transversales, las competencias, contenidos, metodologías, las experiencias del aprendizaje, actividades y medios a ser utilizados y la evaluación que conduzcan al alumno al desarrollo y fortalecimiento de sus capacidades, valores, actitudes y destrezas, a fin de proporcionar una educación con calidad y equidad.

Para la construcción del Instrumento de Planificación Didáctica se deben considerar cuatro componentes:

a) Pedagógico. Comprende un conjunto de posibilidades que proyectan e integran las distintas actividades del quehacer universitario, mediante una trama de comprensiones articuladas y complejas, pero coherentes con los propósitos formativos, inherentes a las responsabilidades básicas de la Universidad:

- Justificación.
- Sustentación teórica.

b) Didáctico. Es el eje articulado que orienta la definición y organización de los contenidos de las asignaturas, núcleos, proyectos y módulos a partir de la definición previa de los propósitos y las competencias formativas, y para el desempeño según áreas de formación:

- Competencias a desarrollar.
- Planeación global.
- Metodología.

- c) **Evaluativo.** Los principios y procedimientos evaluativos deben tener en cuenta las competencias propuestas, la secuencia entre contenidos y las relaciones, interacciones y desarrollo de saberes.
- d) **Sistematización.** La sistematización es el producto de la valoración organizada y reflexiva del trabajo con los estudiantes y los demás actores del proceso educativo registrado a través de memorias, informes, actas, trabajos, entre otros, que deberán ser culminados al terminar una temática o período académico como registro de avance pedagógico, cultural y social del programa en relación con el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

CONTENIDO DEL PROGRAMA PROPUESTO PARA EL DESARROLLO DE LA CÁTEDRA DE FORTALECIMIENTO DE LA LECTURA CRÍTICA.

UNIVERSIDAD LIBRE, SECCIONAL PEREIRA

PROGRAMA ACADÉMICO DE ASIGNATURA

Nombre de la asignatura	Competencias Comunicativas		
Área de formación	Básica		
Nombre del docente			
Créditos académicos	2		
Intensidad Horaria	Trabajo académico		N° Horas
	Teórica	Asignatura Práctica Teórico-Práctica X	Presencial 32
			Autónomo 32
	Total Horas		64
Plan para el año lectivo 2013-2 ó 2014	Año 1 de implementación.		

JUSTIFICACIÓN DE LA ASIGNATURA

El progreso del mundo moderno a nivel tecnológico y empresarial exige que los profesionales de hoy tengan mayores habilidades y competencias en la utilización del lenguaje –escrito y hablado– para poder enfrentarse de una forma eficiente a un mercado cada vez más competitivo.

La lectura y la escritura son componentes básicos en el desarrollo y quehacer profesional, pues se constituyen en pilares que determinan el éxito de las relaciones a todo nivel. Así, pues, saber comunicarse supone saber conocer, saber pensar, para interpretar la realidad presente en experiencias que hacen parte del devenir del hombre que busca alcanzar el éxito a todo nivel.

El **Instrumento de Planificación Didáctico** pretende promover y afianzar competencias, en este caso particular las de la comunicación, tanto en el ámbito oral como en el escrito, y así entregar herramientas para el aprender a aprender, con el fin de que los estudiantes adquieran nuevos tópicos del conocimiento, los asimilen, y construyan a partir de ellos propuestas expositivas y escriturales afines con su formación disciplinar y el contexto sociocultural en el que se desenvuelven.

SUSTENTO TEÓRICO

El proceso de enseñanza-aprendizaje se fundamenta en el planteamiento de DAVID AUSSUBEL sobre el aprendizaje significativo, teoría que posibilita crear escenarios de interacción y participación activa entre los actores: docente-estudiante. Dicho proceso se logrará a través de actividades pedagógicas participativas, predominantemente lúdicas y vivenciales, promoviendo la experimentación individual y colectiva, con el propósito de generar las competencias que los estudiantes requieren para su futuro desempeño personal, académico, social y laboral.

Con base en esta teoría de aprendizaje el rol del docente consiste entonces en proporcionar guías y mediaciones, de manera que el discente, por su propio esfuerzo, asuma el pleno control de los diversos propósitos y usos del lenguaje oral y escrito. Las actividades sugeridas para proporcionar los ambientes académicos propios, para el alcance de las competencias propuestas, tendrán un manejo conceptual, no sólo disciplinar sino también social, que posibilite el trabajo integral del discente y a su vez permita medir su rendimiento, detectar necesidades y averiguar si la construcción y apropiación del conocimiento se hace adecuadamente. Igualmente, y por su carácter personalizado de proceso enseñanza-aprendizaje PIAGET (1947), con su teoría constructivista, aporta elementos básicos que permiten ser utilizados en el engranaje de los saberes, con el saber hacer, reflejándose en acciones que como SER debe potencializar para ser una persona de éxito. A pesar que en pedagogía los modelos anteriores son los más referenciados, también es cierto que en las dos últimas décadas se ha estructurado un nuevo paradigma, en el cual opera un tipo de revolución

copernicana, por llamarlo de alguna manera, en el ámbito pedagógico. El Modelo Dialogante propuesto por LOUIS NOT (1983) se constituye en un modelo pedagógico de carácter post-moderno, desde el cual la educación adquiere una nueva dimensión. Así, NOT (1983) plantea que desde el siglo XVIII, por los menos, se contraponen una a las otras dos perspectivas pedagógicas. En una se quiere enseñar, instruir, formar. Se enseña una materia a los niños, es decir que se da la situación entre dos objetos: la materia y el niño; desde el exterior, se sustrae al alumno de su estado de niño, se le dirige, se le moldea y se equipara. La antítesis se precisa después de ROUSSEAU, cuando se declara que el alumno lleva en sí mismo los medios para lograr su propio desarrollo, sobretodo en la intelectualidad y en lo moral, y que toda acción que intervenga en él desde el exterior no hará sino deformarlo u obstaculizarlo. Desde esta perspectiva se puede observar que la educación ha dependido a lo largo de la historia de dos modelos: el heteroestructurante, del cual depende la escuela tradicional, y el autoestructurante, fundamento del aprendizaje por la experiencia.

El modelo propuesto por NOT (1983) radica en que el modelo dialogante subsume de manera pertinente los anteriores modelos, e incorpora **el diálogo continuo entre profesor-estudiante**. El estudiante ya no es un ente pasivo, receptivo, memorístico, por el contrario, el estudiante se convierte en actor de la clase a través de preguntas que se deben resolver con un intenso debate **argumentado** entre estudiante y profesor. Para que el modelo dialogante funcione de forma efectiva es necesario que los estudiantes adquieran **habilidades y competencias comunicativas**, dado que todas las actividades del hombre contemporáneo, entre ellas la ciencia, son actividades fundamentalmente sociales que dependen de una buena comunicación. Para BONDI (2005) la discusión y el ensayo, entre otros, son esencia del trabajo universitario y científico, lo que significa que toda ciencia es una actividad fundamentalmente social, e implica que depende de una buena **comunicación**.

PROPÓSITO DE FORMACIÓN

Los contenidos presentados en este programa buscan que el Estudiante Unilibrista desarrolle habilidades tendientes a promover la lectura crítica como una posibilidad real de contribuir a su proceso de formación integral. Desde esta perspectiva, el estudiante estará en capacidad de analizar diferentes problemas de su contexto local, nacional e internacional en cuanto al desarrollo de su ejercicio profesional, con el objeto de ofrecer soluciones y alternativas de análisis coherentes y acordes a la misión y visión de la Universidad Libre de Colombia.

OBJETIVOS GENERAL Y ESPECÍFICOS DEL CURSO

GENERAL:

Fortalecer la competencia de la lectura crítica en los estudiantes de los programas de Derecho y Economía a partir de operaciones intelectuales que privilegien la lectura hermenéutica, oralidad, la escucha y la escritura.

ESPECÍFICOS:

- Promover en los estudiantes habilidades que le permitan hacer una valoración crítica de la realidad nacional e internacional, desde la perspectiva de su proceso de formación profesional.
- Articular las competencias promovidas en este curso como componente transversal de los planes de estudio de los diferentes programas de la Universidad Libre, Seccional Pereira.

LINEAMIENTOS PEDAGÓGICOS

Las clases orientadas por el Docente se desarrollarán a través de la presentación inicial de los contenidos y fundamentos de cada uno de los temas del programa. Posteriormente éstos serán objeto de seminarios, talleres y estudios de caso que le permitan al estudiante profundizar y analizar situaciones prácticas o de coyuntura. Es decir que por cada una de las unidades temáticas el estudiante tendrá la posibilidad de realizar un ejercicio que le permita poner en práctica lo aprendido.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS Y MEDIOS EDUCATIVOS
--

COMPETENCIAS BÁSICAS A DESARROLLAR		
---	--	--

SABER	SABER - HACER	SER
Operaciones intelectuales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analizar los procesos inmersos en las operaciones intelectuales. ▪ Identificar en un texto las ideas principales de las secundarias. ▪ Reconocer en un texto la tesis y las afirmaciones que la sustentan. ▪ Realizar a través de cuadros comparativos semejanzas y 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Responsable en la presentación de actividades propuestas. ▪ Respetuoso con las opiniones del otro y con las líneas de autoridad. ▪ Veraz en la argumentación. ▪ Reconoce el valor de los avances científicos y el impacto en su contexto académico y social. ▪ Trabaja colaborativamente y propicia un clima de

	diferencias de temas propuestos.	<p>respeto, tolerancia y compromiso en todas las actividades en que participa.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuidadoso con los recursos del aula, equipos, sala de sistemas, biblioteca. ▪ Establece relaciones armoniosas que contribuyen a mantener un ambiente cálido de trabajo. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pulcro en la presentación de trabajos. ▪ Adopta un punto de vista y lo defiende con respeto y tolerancia. ▪ Valora la intervención y aportación de cada uno de los expositores. ▪ Alienta la participación de los demás expositores. ▪ Escucha con atención. ▪ Puntual en el cumplimiento del horario de clases y trabajo de campo.
Lectura y hermenéutica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconocer los componentes de la comunicación y las clases de lectura. ▪ Elaborar mapas conceptuales, esquemas de organización. ▪ Diferenciar las clases de párrafos. 	
La escritura: Fases del texto escrito	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aplicar las reglas ortográficas y de redacción. ▪ Desarrollar habilidades en técnicas de lecto-escritura que posibiliten tanto la construcción de texto como la interpretación profunda de discursos. 	
Tipos de texto	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconocer las características de los diversos tipos de texto. 	
Producción de texto	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formular hipótesis y sustentarlas en un texto científico. ▪ Producir escritos argumentativos. ▪ Construir cuentos, crónicas o poemas, con los criterios del texto descriptivo. 	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollar en el estudiante habilidades 	

Oralidad y escucha	<p>de expresión oral y manejo del público, a fin de que socialice adecuadamente su producción intelectual.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aplicar las técnicas de exposición oral. ▪ Reconocer las características del foro, el debate y la mesa redonda. 	
---------------------------	---	--

METODOLOGÍA

PROPÓSITOS		DESCRIPCIÓN	%
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analiza las características de la lectura y de las operaciones intelectuales. ▪ Reconoce las características y diferencias del debate, el foro y la mesa redonda. ▪ Planea y realiza una exposición utilizando los diferentes recursos didácticos. ▪ Identifica las normas ortográficas, de composición y de redacción. 	SABER	<p>Las actividades en el aula se realizarán de manera colectiva, en donde el estudiante, el mediador o ambos proporcionarán la información necesaria haciendo uso de las distintas herramientas pedagógicas y didácticas, generando así una participación activa en este proceso, que conducirá al estudiante a mejorar su aprendizaje significativo, a potenciar el acto cognitivo, metacognitivo, socioafectivo y operativo.</p> <p>El facilitador coordinará las actividades, y guiará las discusiones y trabajos desde su experiencia para la construcción efectiva de la clase.</p>	<p>Consultas: 15%</p> <p>Trabajo de clase: 10%</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estructura mapas conceptuales jerarquizando conceptos enlazados 		<p>Con el propósito de alcanzar los resultados esperados, y desarrollando los elementos</p>	<p>Parcial escrito: 25%</p>

<p>con líneas y conectores.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Elabora cuadros comparativos, estableciendo semejanzas y diferencias, a partir de análisis de textos. ▪ Planea y realiza exposiciones, utilizando los diferentes recursos didácticos. ▪ Escribe un poema, cuento o crónica con las características del texto descriptivo. ▪ Redacta documentos desde los diversos géneros aplicando las normas ortográficas y de redacción. ▪ Presenta el artículo científico, haciendo uso de las normas APA. 	<p>SABER HACER</p>	<p>metodológicos brindados por el aprendizaje significativo, el estudiante obrará proactivamente al realizar ejercicios propuestos que posibiliten las apropiaciones cognitivas, a través del uso de las diversas operaciones intelectuales, desarrollando estrategias para realizar aplicaciones e indagaciones en su entorno a partir de los contenidos planteados en la asignatura.</p> <p>En cada eje temático se emplearán lecturas de diversos textos, estudio de casos, construcciones de esquemas conceptuales y exposiciones, talleres orientados a debates, mesas redondas, observación del entorno, resolución de problemas aplicados a su quehacer, e investigaciones que fomenten su conocimiento, creatividad e innovación en su producción personal y futuro desempeño profesional.</p>	<p>Parcial oral: 25%</p> <p>Trabajo autónomo: 15%</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Responsable con el horario de clase y con la presentación de actividades propuestas. ▪ Respetuoso con las opiniones del otro y con las líneas de autoridad. ▪ Cuidadoso con los recursos del aula, equipos, sala de 	<p>SER</p>	<p>En el trabajo de la clase se tendrá en cuenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Puntualidad. ▪ Asistencia. ▪ Participación. ▪ Respeto por el otro. ▪ Actividades en equipo. ▪ Compañerismo. <p>Con las evidencias recogidas se comprobarán</p>	<p>Trasversal a todas las actividades propuestas: 10%</p>

<p>sistemas, biblioteca.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Establece relaciones armoniosas que contribuyen a mantener un ambiente cálido de trabajo. 		los resultados esperados.	
COMPONENTE DE SISTEMATIZACIÓN			
Portafolio de evidencias	El portafolio de evidencias posibilita la formación integral del estudiante a través del desarrollo de su autonomía y autoevaluación. En él se registran las actividades propuestas en el Instrumento de Planificación Didáctica, los logros, reflexiones personales y compromisos. Para tal fin es importante establecer los acuerdos de dicho proceso que permitan cumplir con el cronograma de actividades.		

UNIDADES TEMÁTICAS	
CAPÍTULOS O EJES TEMÁTICOS	CONTENIDOS
Operaciones intelectuales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Observar, analizar y describir 2. Argumentar, justificar y resumir. 3. Esquematizar, comparar, sintetizar.
Lectura y hermenéutica	<ol style="list-style-type: none"> 1. Clases de lectura. 2. Comprensión lectora: <ul style="list-style-type: none"> - Literal o básica. - Inferencial. - Crítica. <p>(Aplicación de las operaciones intelectuales).</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Vías de acceso al texto: <ul style="list-style-type: none"> - El párrafo, la frase y términos.
La escritura: fases del texto escrito	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estructura textual. Coherencia, cohesión y adecuación. 2. Revisión. 3. Redacción. 4. Presentación Normas APA.
Tipos de texto	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estructura del texto: <ul style="list-style-type: none"> - Microestructura. - Macroestructura. - Superestructura. 2. Argumentativo.

	<ol style="list-style-type: none"> 3. Narrativo. 4. Descriptivo. 5. Científico. 6. Expositivo.
Producción de textos	<ol style="list-style-type: none"> 1. El Ensayo. 2. El Artículo Científico.
Oralidad y escucha	<ol style="list-style-type: none"> 1. Modalidades de la comunicación no verbal: <ul style="list-style-type: none"> - La quinesia, la paralingüística, la proxémica. 2. Géneros del discurso oral: <ul style="list-style-type: none"> - Conversación, diálogo, entrevista, exposición. 3. Géneros argumentativos. 4. Comunicación grupal: <ul style="list-style-type: none"> - El foro, el debate, la mesa redonda, el seminario, el panel.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- BOHORQUE PAZMIÑO, MIRIAM ELIANA (2004). Lectura y procesos culturales. El lenguaje en la construcción del ser humano. Bogotá: Editorial Magisterio.
- BORDA A., ELIZABETH y PÁEZ R., ELIZABETH (2001). Ayudas educativas: creatividad y aprendizaje. Bogotá: Editorial Aula Abierta.
- CARLINO, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. 1ª ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CÁZARES GONZÁLEZ, FIDEL G. (2005). Estrategias cognitivas para una lectura crítica (aut.). 1ª ed. 1ª reimp. Madrid: Editorial Trillas, S.L.
- GIL R., JACQUELINE (1998). Técnicas de estudio y lectura integral. 4 Vols. Santafé de Bogotá: Educar.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, FABIO (1996). Metodología del Estudio. Cómo estudiar con rapidez y eficacia. Santafé de Bogotá: Mc Graw Hill.
- HERNÁNDEZ GARCÍA, FERNANDO y ÁLVAREZ HENAO, LUIS EDUARDO (1995). Comunicación oral y escrita. Armenia Universidad del Quindío. Facultad de Educación Abierta y a Distancia.
- HERROZ LEÓN, GUSTAVO (1990). El arte de aprender a estudiar. 2ª ed. México: Ed. Trillas.
- MARTÍNEZ SOLÍS, MARÍA TERESA (2002). Estrategias de Lectura y Escritura de Textos. Cali: Escuela de Ciencias del Lenguaje. Universidad del Valle.
- PARRA, MARINA (1996). Cómo se produce el texto escrito. 2ª ed. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- TÉCNICAS DE ESTUDIO Y LECTURA INTEGRAL (1998). Enciclopedia. Educar cultural y

Recreativa S.A.

SPRING, ASHER y WICKE, CHAMBERS (1997). Cómo hacer presentaciones exitosas. México: Prentice Hall Hispanoamérica S.A.

VIVALDI, MARTÍN (1976). Curso de redacción. Madrid: Editorial Paraninfo.

RECURSOS DIDÁCTICOS

MEDIOS IMPRESOS:

Fichas, talleres, libros (propuestos y elegidos colectivamente), textos académicos, literarios, culturales, técnicos y científicos.

RECURSOS EDUCATIVOS:

Expógrafo, carteleras, marcadores, plegables.

MEDIOS INFORMATIVOS:

Internet, DVD, Power Point, Prezzi

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

La evaluación, como proceso permanente, se sujeta al desarrollo del programa, busca auscultar los logros que se han alcanzado a través de su estudio y verificar las diversas competencias adquiridas por el estudiante. En el proceso evaluativo se deberá ponderar la capacidad de comprensión y análisis del estudiante, su interés y participación activa durante el desarrollo del trabajo académico presencial, el conocimiento adquirido a través de investigaciones realizadas y su **cumplimiento con el trabajo autónomo** planeado y orientado por el docente.

EVALUACIÓN

EVALUACIÓN	TIPO			PORCENTAJE			SEMANA
1ª (30%) Habilidades de comprensión lectora	T	P	C	10	10	10	La prevista por el calendario académico
2ª (30%) Habilidades orales desde el pensamiento crítico	T	P	C y X	10	10	10	La prevista por el calendario académico
Final (40%) Habilidades escriturales desde textos cortos y reflexivos	T	P y O	C	10	20	10	La prevista por el calendario académico

Tipos: A: Autoevaluación; C: Coevaluación; E: Escrita; H: Heteroevaluación; O: Oral; P: Parcial; Q: Quiz; T: Trabajo, investigación o taller; X: Exposición.

CONCLUSIONES

En el proceso de interiorización y reflexión, en lo referente a la formación y evaluación basada en competencias en la educación superior, la relación existente entre la educación y el aprendizaje basado en este modelo constituye una simbiosis necesaria, cuyo propósito no es otro que el desarrollo de habilidades indispensables para un adecuado desenvolvimiento social y profesional, así como a la integración a dichos ámbitos de una manera crítica, constructiva y propositiva mediante el uso correcto de conocimientos e información.

Así mismo, y desde nuevas perspectivas como la cognitiva-constructivista, el aprendizaje por competencias resulta más eficaz, activo, contextualizado, social y reflexivo con un protagonismo que se concentra en el estudiante.

Avances significativos al respecto fueron posibles gracias al cuestionamiento y consolidación de nuevos procesos de transformación, diferentes a los modelos clásicos con los que el desempeño laboral solía ser medido, hasta lograr estructurar un modelo que hoy día responde no solo a las necesidades regionales sino también a los avances socioeconómicos del orden global.

En este orden las competencias, al ser concebidas como la selección, movilización y combinación de recursos personales, conocimientos, habilidades, cualidades y redes de recursos para llevar a cabo una actividad, implican un plus que en el marco de la educación superior permite una inserción adecuada al ámbito académico y laboral en pro del mejoramiento de la calidad de vida de los individuos.

La evaluación de la formación basada en competencias refuerza la estructura curricular y estimula cambios en los procesos de aprendizaje, como también

verifica el estado de las habilidades cognitivas de orden superior que se han adquirido.

En este sentido la evaluación permite, mediante el uso de actividades adecuadas, determinar el grado de aprendizaje de las competencias o alguna en especial, orienta los conocimientos adquiridos a lo largo de la formación profesional y responde a las demandas de los diferentes actores que intervienen en el proceso de formación.

A pesar de que en Colombia con los exámenes de Estado (ECAES) se evaluaron inicialmente las competencias interpretativas, propositivas y argumentativas, el proceso de consolidación de dichos exámenes continuó hasta la consecución de las pruebas Saber PRO, con las cuales las competencias a evaluar no fueron exclusivamente disciplinares sino también genéricas, que transversalizaron muchos programas de pregrado en la educación superior.

Por lo anterior la Universidad Libre no ha sido ajena a la realidad normativa nacional e internacional, ni de la necesidad de incorporar las competencias genéricas en los diferentes procesos curriculares constitutivos de los programas académicos, en el marco de los Lineamientos Curriculares Institucionales como Política Académica de la **Corporación Universidad Libre**, posibles gracias a lo dispuesto en el Acuerdo N° 01 de septiembre 25 de 2002.

En la Seccional Pereira los resultados de los exámenes de Estado han permitido identificar falencias, alinear esfuerzos y estrategias institucionales al respecto, a pesar de que las pruebas ECAES se presentaron con una periodicidad anual en el 2009, y que en el 2011-2 las nuevas Saber PRO se circunscribieron a las competencias genéricas con la adición posterior de competencias ciudadanas a este grupo de competencias para el Programa de Economía, y de que respecto al Programa de Derecho se hayan presentados pruebas ECAES desde el año 2005 hasta el 2011-1, con una periodicidad anual, también se han podido

transversalizar importantes esfuerzos institucionales ante el hecho de que sólo hasta a partir del 2012-2 las pruebas Saber PRO se aplicaron con una dualidad compuesta de competencias genéricas y competencias específicas.

Por ello competencias como la de lectura crítica han sido ofertadas tanto en los Programas de Economía como en el de Derecho, al igual que la asignatura de redacción y texto jurídico, desde las cuales se han ejecutado importantes esfuerzos que no pueden desconocerse ni quedar con solución de continuidad, máxime cuando la Seccional Pereira se encuentra asumiendo los procesos de acreditación, reacreditación y acreditación institucional.

A pesar de que los exámenes de Estado ECAES tuvieron una vigencia comprendida entre el 2002 al 2011-1, y de que el contenido del mismo evaluó competencias genéricas y disciplinares, así como varios de niveles desempeño: Alto, Medio y Bajo, se pudo constatar que en relación con la comprensión de textos durante los años 2005 al 2011-1 no se presentaron variaciones en los diferentes niveles, puesto que muchos de los estudiantes del Programa de Derecho se ubicaron en los niveles de desempeño Medio y Bajo, generando un percentil significativo del 83.7% durante los 7 años en que se adelantaron las pruebas bajo este modelo de examen. De otro lado, en el caso del Programa de Economía el número de estudiantes que se encuentra en los niveles de desempeño Medio y Bajo correspondió a un 81.9%.

El desarrollo de la presente propuesta, que pretende promover el fortalecimiento de la competencia “Lectura Crítica” en los Programas de Economía y Derecho, procura crear una electiva denominada “Lecto-Escritura”. Sin embargo la misma no desconoce ni omite algunas dificultades en su implementación, dado que el desarrollo de la competencia de lectura crítica parece no ser congruente con la propuesta del ICFES. Adicional a esto se prevé que por ser una asignatura electiva implica que no es obligatoria sino voluntaria, por lo que no puede garantizarse resultados significativos en el fortalecimiento de esta competencia.

Adicionalmente, algunas estrategias como las franjas extracurriculares para el reforzamiento de las temáticas del examen ECAES resultaban igualmente voluntarias y se constituían en repasos o actualizaciones de los componentes específicos evaluados en la prueba ECAES, así como la familiarización con el tipo de pregunta.

En tratándose del Programa de Economía las estrategias difieren de las abordadas desde el Programa de Derecho, debido a la dinámica propia del programa y la forma en que gradualmente se ha implementando la Prueba Saber PRO en los periodos 2011-2 y 2012-1, en los que sólo se han evaluado las competencias genéricas. Sin embargo, desde la asignatura electiva denominada “Expresión verbal y escrita” se ha abordado el desarrollo de las competencias genéricas, especialmente la de lectura crítica e inglés, la cual al igual que la electiva de lecto-escritura, ofertada en el Programa de Derecho, tiene como objetivo mejorar el estilo de escritura en los estudiantes universitarios.

Así mismo, el plan de mejoramiento propuesto para los Programas de Contaduría Pública y Economía propuso la realización de jornadas de preparación de los estudiantes de Sexto a Octavo semestre de Economía acerca de comprensión lectora, matemáticas y estadística e inglés, propuesta que fue acogida favorablemente y permitió realizar una explicación de los componentes de las pruebas como comunicación escrita, inglés, pensamiento crítico y comprensión lectora, entre otras.

Por lo anterior, y conscientes de la necesidad del fortalecimiento de las competencias genéricas y de que los docentes tuvieran una percepción más clara de la forma en que pueden potenciar las competencias genéricas desde las actividades de aula, se han realizado importantes esfuerzos en diferentes estamentos, entre los que se destaca el plan de capacitación que inicialmente vinculó a cincuenta docentes de los Programas de Derecho e Ingenierías en una primera fase 2012, en una serie de módulos de formación en Pruebas Saber PRO

y sobre los criterios que rigen la formulación y la evaluación de preguntas tipo Saber PRO. Así mismo, desde el mes de junio de 2012 la implementación de capacitaciones inter-semestrales en competencias, investigación en el aula y Saber PRO han aportando importantes esfuerzos en esta materia.

La Universidad Libre Seccional Pereira se encuentra asumiendo los procesos de acreditación, reacreditación y acreditación institucional, propuesta pedagógica que permitirá estructurar e institucionalizar un módulo de capacitación dirigida a los estudiantes de los programas de Derecho y Economía que se encuentren próximos a la presentación de la Prueba Saber PRO. Así mismo, tendrá la connotación de una medida de transición para su eventual replanteamiento al interior de todos los programas de la Seccional, por lo que resulta igualmente conveniente la continuidad de los procesos de capacitación docente adelantados desde la Rectoría Seccional a través de la Escuela de Formación Docente, al igual que las sesiones extracurriculares de capacitación a estudiantes en la metodología del examen de Estado Saber PRO y la implementación de un sistema de monitoreo y seguimiento de las políticas seccionales al respecto.

Desde los inicios de la aplicación de los exámenes de Estado los decanatos de los diversos programas de la Universidad Libre Seccional Pereira, una vez han sido notificados de los resultados, se han preocupado por diseñar planes de mejoramiento para acompañar y estimular a los estudiantes desde la acción pedagógica, logrando que se comprometan a participar de las actividades programadas y se concienticen de la importancia de las pruebas para ellos y la Universidad. La participación de los docentes en estos planes está relacionada con el diseño de las pruebas en las diversas asignaturas, basadas en normas de competencias, y en particular en las competencias comunicativas.

Actualmente en la Seccional Pereira corresponde a los Decanatos establecer la programación de actividades de facilitación y acompañamiento para con los estudiantes que deben presentar los exámenes de Estado, gestionar la

consecución de pruebas anteriores para que se apliquen, y facilitar la elaboración de un diagnóstico previo y brindar capacitación a los docentes para la elaboración de preguntas tipo Saber PRO. No obstante, este esfuerzo se ha realizado por separado y no existe un abordaje que responda a una directriz seccional para avanzar en el fortalecimiento de las competencias genéricas. Uno de los aspectos más interesantes que ha planteado la nueva concepción de la educación superior en Colombia está ligada a la materialización de la calidad, como un reto encaminado a promover el diálogo interdisciplinar, intra e interinstitucional, local, regional, nacional e internacional. No obstante, desde el punto de vista práctico y conceptual, su implementación a través de los exámenes de educación superior ECAES, hoy Saber PRO, han evidenciado una necesidad en la formación de las competencias, teniendo como resultado que si bien los estudiantes poseen conocimientos satisfactorios en su respectivos saberes disciplinares, por el contrario, se encuentran bajos desempeños en aquellas pruebas comunes a las mismas, como es el caso de las competencias genéricas, siendo una de ellas la lectura crítica.

Entendiendo la importancia de promover al interior de la Universidad Libre Seccional Pereira la concreción de dichos postulados nacionales en relación a la calidad de la educación, este proyecto pretende convertirse en una herramienta que contribuya al fortalecimiento de la lectura crítica, en el modelo de aprendizaje y evaluación por competencias de los Programas de Derecho y Economía, consecuente con los principios bajo los cuales se erige el proceso enseñanza-aprendizaje en nuestra institución.

RECOMENDACIONES

ACCIONES A CORTO PLAZO
Implementación de la propuesta pedagógica creada a partir de este proyecto de investigación dirigido a los estudiantes de los Programas de Derecho y Economía.
Dar continuidad a los procesos de capacitación docente adelantados desde la Rectoría Seccional, a través de la Escuela de Formación Docente.
Realizar un diagnóstico de los resultados obtenidos en las Pruebas ECAES y Pruebas Saber PRO en los demás programas, e identificar las acciones emprendidas por las Facultades para mejorar los desempeños en la competencia de la lectura crítica.
Implementar desde la Seccional Pereira un sistema de monitoreo y seguimiento para la adopción de políticas seccionales sobre el particular.

ACCIONES A MEDIANO PLAZO
Revisión de currículos y microcurrículos de las diferentes asignaturas de los distintos programas de la Universidad Libre, Seccional Pereira.
Promover una actualización de los planes de estudio frente al de los diferentes programas ante la H. Consiliatura.

BIBLIOGRAFÍA

ABBOTT, R. (1999). *Constructing Knowledge, reconstructing schooling*. Educational Leadership, 57 (3), 66.

ALLEN, D. (2000). *La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes*. Barcelona: Paidós.

- BAQUERO, R. (1997). *Vigotsky y el Aprendizaje Escolar*. Madrid: Aique.
- BARBERÁ, E. (1999). *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*. Barcelona: Edebé.
- BARNETT, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- BARRA, N.; MAGUENZO, A. y GONZÁLEZ, E. (1984). *La formación profesional y la educación media técnica en América Latina*. Santiago: Oreal UNESCO.
- BIGGS (2001). *The reflective institution: Assuring and enhancing the quality of teaching and learning*. Higher Education, 42, 221-237.
- BLOOM, B.; T. HASTINGS & G. MADAUS (1975). *Evaluación del aprendizaje*. Buenos Aires: Troquel.
- BRASLAVSKY, C. & Acosta, F. (2006). "La formación en competencias para la gestión de la política educativa: un desafío para la educación superior en América Latina". En: *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. Vol. 4. N° 2e (27-42).
- BUNK, G.P. (1994). "La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales en la RFA". En: *Revista CEDEFOP*. N° 1 (16).
- CAMPOS ARENAS, A. (2007). *Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo*. 1ª ed. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- CANO, R. (2009). "Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias. ¿Cómo lograrlo?". En: *REIFOP*, 12 (1) (181-204). Disponible en: <http://www.aufop.com/>

ISSN 1575-0965. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (1), 181-204. Recuperado: octubre 3 de 2012.

CARLINO, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. 1ª ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

CASTRO, E. (2004). *El currículum basado en competencias: factor de mejoramiento de la calidad de la Educación Superior y criterio para acreditación nacional e internacional de títulos y grados*. Santiago de Chile: Minero.

CATALANO, A.; AVOLIO, S. y SLADOGNA, M. (2004). *Diseño curricular basado en normas de competencia laboral: conceptos y orientaciones metodológicas*. 1ª ed. Buenos Aires: Banco Interamericano de Desarrollo.

CAURCEL, M.J.; GALLARDO, M.A. y ESTABAN, J.F. (2004). *Nuevos roles del profesor y del alumno en la enseñanza virtual*. Granada. Editorial Comunicación.

CEPAL-UNESCO (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: CEPAL-UNESCO. Chile: OEI-CREDI.

CONGRESO NACIONAL DE LA REPÚBLICA (1992). Ley 30 de diciembre 28 de 1992, Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Diario Oficial N° 40.700. Bogotá, Colombia.

CONGRESO NACIONAL DE LA REPÚBLICA (1994). Ley 115 de febrero 8 de 1994, Por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario Oficial N° 41.214. Bogotá, Colombia.

CURIEL M. (2010). "El proceso de Bolonia y las nuevas Competencias". En: *Tejuelo*. Nº 9 (19-37). Extremadura: Universidad de Extremadura, Departamento de Filología Hispánica y Lingüística General.

DE LA CRUZ, M. (2003). *Taller sobre el proceso de aprendizaje-enseñanza de competencias*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, Instituto de Ciencias de la Educación.

DECLARACIÓN DE BERLÍN (2003). *Conferencia de Ministros Responsables de Educación Superior en Berlín*. Berlín.

DECLARACIÓN DE BOLONIA (1999). *Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación*. Bolonia.

DEFINITION AND SELECTION OF COMPETENCIES (DESECO). En español: ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (OCDE) (2012). *Resumen Ejecutivo*. Disponible en: <http://www.deseco.admin.ch>. Consultado: octubre 2 de 2012.

DELGADO, MARÍA HELENA (2012). "Mejoramiento de la competencia investigativa en la formación de docentes de Licenciatura en Educación Básica". Tesis Magister en Ciencias de la Educación con énfasis en Docencia Universitaria. Ciudad: Universidad Libre de Colombia, Facultad de Educación.

DENYER, M. (1999). *La lectura: una destreza pragmática y cognitivamente activa*. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.

DÍAZ-BARRIGA, F. y HERNÁNDEZ, G. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. 2ª ed. México: McGraw-Hill.

DOCHY, F.; SEGERS, M. y DIERICK, S. (2002). *Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una nueva era de evaluación*. Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria, 2 (13-29).

DURKHEIM, E. (2002). *La educación moral*. Madrid: Ediciones Morata.

FACIONE, P. (2007). *Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* Insight Assessment. Disponible en: <http://www.eduteka.org/PensamientoCriticoFacione.php>. Consultado: diciembre 2 de 2012.

FERNÁNDEZ, A. (2010). “La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria”. En: *Revista de Docencia Universitaria*. Vol. 8 (Nº 1). Santiago de Compostela: RED-U (Red Estatal de Docencia Universitaria)

FERNÁNDEZ, MARCH, A. (2006). *Metodologías activas para la formación de competencias*. Barcelona: Educatio Siglo XXI.

GARCÍA, D.; BORGE, R.; ALBERO, J.; GARCÍA, G.; JORDI y S. SANCHO (2005). *Competencia y diseño de la evaluación continua y final en el espacio Europeo de Educación Superior*. Barcelona: Dirección General de Universidades. España MEC.

GONCZI, A. (2001). *Análisis de las tendencias internacionales y de los avances en educación y capacitación laboral basadas en normas de competencias*. México: Limusa.

HADJI, C. (2001). *Evaluación desmitificada*. Porto Alegre: Artemed.

HAWEA, G. (2005). *Evaluación de Competencias en la Educación Superior*. Santiago de Chile: Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional-Proyecto Mecesus Tal 0101.

ICFES (1999). *Antecedentes y marco legal del Examen de Estado*. (Documento de trabajo). Disponible en: <http://administracion.uexternado.edu.co/pdf/Antecedetes.pdf>. Recuperado: octubre 3 de 2012.

ICFES (2005). *Antecedentes y marco legal de los Exámenes de Calidad de la Educación Superior (ECAES)*. Bogotá: ICFES.

ICFES (2012). *Información general sobre módulo de lectura crítica*. Bogotá: ICFES.

ICFES (2012). *Prueba de Lectura*. Disponible en: <http://www.icfes.gov.co/examenes/pruebassaber/63evaluacionesdinternacionales/pisa/informacion-general/que-se-evalua/214-prueba-de-lectura?showall=&limitstart=>: Presentación de exámenes. Consultado: diciembre 07 de 2012.

LASNIER, R. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal: Guérin.

LE BOTERF, G. (2000). *Compétence et navigation professionnelle*. Paris: Editions d'organisation.

LÓPEZ, M. (2007). *Un enfoque de sistemas a las competencias laborales. Compilación. Diseño de un modelo integral de calidad en competencias laborales*. México, D.F.: Instituto Politécnico Nacional.

MARTÍNEZ SOLÍS, MARÍA TERESA (2002). *Estrategias de Lectura y Escritura de textos*. Cali: Escuela de Ciencias del Lenguaje. Universidad del Valle.

MATURANA, H. (1997). *Emociones y lenguaje en educación y política*. 9ª ed. Santiago: Dolmen.

MCDONALD, R.; BOUD, D.; FRANCIS, J. y GONCZI, A. (2000). *Nuevas perspectivas sobre la evaluación*. Boletín Cinterfor, 149 (41-72).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2007). *Las competencias en la educación superior*. Bogotá, Colombia. Disponible (documento de trabajo) en: <http://www.mineducacion.gov.co>. Recuperado: septiembre 15 de 2012.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2008). *Evaluar es Valorar*. Boletín Informativo N° 11 (1-2). Bogotá, Colombia.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2009). *Examen de Calidad de la Educación Superior, componente de comprensión Lectora*. (Guía de orientación), 2ª ed. Bogotá: Author.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2010). *Propuesta de lineamientos para la formación por competencias en educación superior* (Documento de trabajo). Bogotá, Colombia.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2011-1). *Módulo de competencias genéricas y específicas disponibles. Evaluación de la calidad de la Educación Superior*. (Documento de trabajo). Disponible en: www.unal.edu.co/diracad/evaluacion/MODULOS_2012_I.pdf. Recuperado: octubre 1° de 2012.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2011-2). *Módulo de competencias genéricas y específicas disponibles. Evaluación de la calidad de la Educación Superior.* (Documento de trabajo). Disponible en: www.unal.edu.co/diracad/evaluacion/MODULOS_2012_2.pdf. Recuperado: octubre 1° de 2012.

MORENO DE MORALES, M. y MALAGÓN, R. (2007). *Diseño de una estrategia didáctica para el fortalecimiento de las habilidades de pensamiento investigativo en los estudiantes universitarios de la Licenciatura de Informática de la Universidad del Tolima en la modalidad a Distancia.* Bogotá: Universidad Libre.

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (2004). *40 preguntas sobre competencia laboral.* (1th ed.). Montevideo: Vargas Zúñiga, F.

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (2012). *Formulación de una política nacional sobre el desarrollo de competencias laborales.* (1th ed.). Ginebra-Suiza: Author.

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO-CINTEFOR (1997). *Seminario Internacional sobre Formación Basada en Competencia Laboral: Situación Actual y Perspectivas.* 1. Guanajuato, México, 1996. Documentos presentados. Montevideo: Cinterfor, Leonard Mertens.

PERRENOUD, Ph. (1998). *Construire de compétences dés l'école.* Paris: ESF éditeur.

PERRENOUD, Ph. (2001). "La formación de los docentes en el siglo XXI". En: *Revista de Tecnología Educativa.* N° 3 (503-523). Santiago de Chile: Universidad de Ginebra

POSADA, R. (2004). "Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante". En: *Revista Iberoamericana de Educación*. N° XIV (3-34). Barranquilla: Universidad del Atlántico.

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA (2003). Decreto 1781 de junio 26 de 2003, Por el cual se reglamentan los Exámenes de Estado de Calidad de la Educación Superior, ECAES, de los estudiantes de los programas académicos de pregrado. Diario Oficial N° 45.231. Bogotá, Colombia.

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA (2009). Decreto 3963 de octubre 14 de 2009, Por el cual se reglamenta el Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior. Diario Oficial N° 47.502. Bogotá, Colombia.

RIAL SÁNCHEZ, A. (2010). *Diseño curricular por competencias: el reto de la evaluación*. Disponible en <http://www.udg.edu>

RODRÍGUEZ, H. (2007). "Paradigma de las competencias hacia la Educación Superior". En: *Rev.Fac.Cienc.Econ*. Vol. XV. N° 1 (145-165). Bogotá: U. Militar Nueva Granada.

RYCHEN, D.S. y SALGANIK, L.H. (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida* [Defining and Selecting Key Competencies] (Trad. de L.O. García). México: FCE.

SANGHI, S. (2007). *The Handbook of Competency Mapping: Understanding, Designing and Implementing Competency Models in Organizations*. New Delhi: Bussiness books from SAGE.

SENAC (2002). *Referências para a Educação Profissional do Senac*. Sao Pablo.

SENAI (2002). *Metodologia de Elaboração de Perfis Profissionais*. Brasilia.

SERVICIO NACIONAL DE APRENDIZAJE (SENA) (2002). *Manual para diseñar estructuras curriculares y módulos de formación para el desarrollo de competencias en la formación profesional integral*. Bogotá: Dirección de Formación Profesional.

STANOVICK, K. (1980). "Toward an Interactive-Compensatory Model of Individual Differences in the Development of Reading Fluency". In: *Reading Research Quarterly*. 16 (32-71).

TYLER, R. (1950). *Basic principle of curriculum and instruction*. Chicago: Chicago University.

UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe de la Comisión Internacional de Educación para el Siglo XXI. Informe Delors. Madrid: Santillana.

UNESCO (1999). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. Conferencia mundial sobre la educación superior. París, octubre de 1998. En: Asociación Colombiana de Universidades. Cuadernos Ascun. N° 7. Bogotá: Ascun.

UNESCO (2010). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. (Comunicado). Francia.

VAN DIJK, T.A. (1998). "Towards a Theory of Context and Experience Models in Discourse Processing". En: H. VAN OSTENDORP y S. GOLDMAN (Eds.). *The construction of mental models during reading*, Hillsdale. NJ: Erlbaum.

VAN DIJK, T.A. (1999). "El análisis crítico del discurso". En: *Anthropos*. N° 186. Septiembre-octubre. Barcelona: Arco-Libros

ZABALZA, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

ZABALZA, M.A. (2004). *Los cinco miras de la convergencia europea. Crónica Universia*. Disponible en: http://www.universia.es/portada/actualidad/noticia_actualidad.jsp?noticia=76168. Recuperado: septiembre 29 de 2012.

ZAPATA, W. (2005). *Formación por competencias en educación superior. Una aproximación conceptual a Propósito del caso colombiano*. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1036Salas.PDF>. Recuperado: septiembre 30 de 2012.

ZUBIRIA, M. (1995). *La teoría de las seis lecturas*. Fundación Alberto Merani para el Desarrollo de la Inteligencia.

ANEXO 1. TALLERES PROPUESTOS

TALLER N° 1. SITUACIÓN DE ENUNCIACIÓN

Instrucción: Lea con atención los siguientes textos, compárelos e identifique el género discursivo y las imágenes de enunciador y enunciatario que han sido construidas en términos de voces enunciativas en cada texto. Guíese por el esquema sobre la situación de enunciación.

TEMA 1. LA REVOLUCIÓN DEL CONOCIMIENTO

La revolución del conocimiento ha comenzado. En los capítulos anteriores señalé que ciertos cambios que se produjeron en la década del ochenta no sólo representaban una ruptura respecto del ciclo de innovaciones tecnológicas y progreso social propio de la sociedad industrial, y que por tanto anunciaban el nacimiento de un nuevo marco social. Luego pronostiqué que la sociedad que surgiría de ello giraría en torno del valor-conocimiento que se puede crear mediante el acceso al saber, la experiencia y la sensibilidad acumulados de la humanidad.

Como este pronóstico apunta a cambios sociales más vastos y abarcadores que otras teorías (como las de DANIEL BELL, ALVIN TOFFLER y otros), es probable que muchos lo acusen de basarse en premisas extremas, o de ensoñación acerca de un futuro demasiado remoto para constituir algo más que una fantasía.

Los pronósticos acerca de las sociedades emergentes siempre se topan con estas críticas. Cuando ADAM SMITH preconizó los beneficios de la división del trabajo por funciones, y afirmó que la manufacturación sería la principal industria de la siguiente generación, los fisiócratas conservadores que encabezaba FRANCOIS QUESNAY presentaron el mismo tipo de objeciones contra ese pensador.

Para colmo, debo aclarar que no creo que la llegada de la sociedad del conocimiento vaya a ocurrir en un futuro remoto (...) (Taichi Sakaiya H del F - la S del C. 1994).

TEMA 2. AYUDAR A LA NATURALEZA. ANTE TODO LA SALUD

La basura es una amenaza para la salud. Muchos desechos producen sustancias tóxicas que contaminan el agua que tomamos. Además ratas, moscas y mosquitos (atraídos por las basuras) transmiten enfermedades. Algunas soluciones son: 1. comprar, sobre todo, productos biodegradables (hay marcas comerciales que informan sobre esa propiedad de sus productos); 2. separar, al tirar la basura, los materiales naturales (biodegradables) de los sintéticos (plásticos) y el vidrio; 3. poner los residuos biodegradables en zonas de relleno sanitario, donde se acelera el proceso de biodegradación; 4. Usar y reciclar en vez de usar y tirar.

1. Género discursivo	2. Locutor analista	3. Interlocutor	4. Discurso referido
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tipo de texto ▪ propósito 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Enunciador voz ▪ Rol asumido 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Enunciatario ▪ Rol asumido 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Registro

ASPECTOS A CONSIDERAR POR EL DOCENTE
TALLER N° 1. SITUACIÓN DE ENUNCIACIÓN. SOLUCIÓN

TEMA 1. LA REVOLUCIÓN DEL CONOCIMIENTO

1. **Género discursivo.** Ensayo filosófico sobre los paradigmas económicos y su relación con el futuro de la sociedad.

Tipo de texto: parte introductoria del capítulo conclusivo de un libro sobre el nuevo paradigma que orienta la sociedad actual: la revolución del conocimiento.

Propósito: se busca convencer acerca de la llegada ya histórica de la revolución del conocimiento.

2. **Locutor Analista, economista, intelectual-filósofo y crítico de las ciencias económicas y sociales.**

Enunciador voz: se presenta como una voz contestataria y afirmativa sobre la necesidad de prepararse para el nuevo paradigma que ya comenzó a regir las sociedades posmodernas.

Rol asumido: se asume como analista serio y crítico que postula la llegada de la revolución del conocimiento. Reacciona y se anticipa a posibles discrepancias, pero se mantiene en su afirmación sobre la llegada ya realizada de la revolución del conocimiento. Se presenta como gran conocedor de los cambios sociales y quien, como otros “también analistas memorables”, puede también sufrir la incompreensión de sus predicciones, predicciones que se confirmaron. Se presenta como analista, observador juicioso, que puede ser incomprendido por la mayoría, pero que está confiado de poder pronosticar el futuro de las sociedad actual.

3. **Interlocutor-Enunciatario.** Otros analistas, desconfiados e incrédulos que en la mayoría de los casos no estarán de acuerdo con él.

Rol asignado: enunciatario-intelectuales, inteligentes que desean saber sobre el desarrollo de la sociedad actual y sobre su futuro en las circunstancias actuales.

4. **Discurso referido.** Ensayo en el que se argumenta que la revolución del conocimiento es un hecho y lo demuestra a través de la presentación de diversas formas para identificarla.

Registro: registro formal, académico-filosófico, analítico y crítico.

TEMA 2. AYUDAR A LA NATURALEZA. ANTE TODO LA SALUD

1. **Género discursivo.** Información general sobre la salud y el bienestar.

Tipo de texto: texto instruccional, escrito publicado posiblemente en un magazine general o revista.

Propósito: busca prevenir enfermedades e instruir acerca de las basuras y las consecuencias de un mal tratamiento de éstas. **El propósito** es educar a la comunidad.

2. **Locutor-Periodista. Enunciador-voz.** Se presenta la voz ecologista que busca hacer saber cómo mejorar y cuidar el medio ambiente a través del reciclaje y tratamiento adecuado de las basuras.

Rol asumido: se asume como ecologista preocupado por el mejoramiento del

medio ambiente.

3. **Interlocutor.** Comunidad en general.

Rol asignado. Enunciatorio: personas dispuestas a aprender sobre el buen tratamiento de las basuras y la responsabilidad con el medio ambiente que comparten la preocupación por el medio ambiente o que podrían ser susceptibles de recibir un consejo sobre el tratamiento de las basuras para prevenir enfermedades.

4. **Discurso referido.** Discurso instruccional organizado como problema-solución, que busca aconsejar a través de instrucciones sobre el tratamiento de las basuras para prevenir enfermedades.

Registro: registro formal no especializado. General.

TALLER N° 2. ORGANIZACIÓN MICROESTRUCTURAL

Instrucción: Lea con atención el siguiente texto:

- a) Subraye los términos que considere claves.
- b) Intégrelos estableciendo la o las cadenas semánticas que se han construido en el texto. Diferencie una de otra si es necesario.
- c) Según las relaciones entre los términos y las cadenas semánticas que se establecen, identifique el punto de vista del enunciador en el texto. Fundamente su respuesta.

TEMA 1. LA DEPRECIACIÓN DEL DINERO CIRCULANTE FUE MUCHO MÁS QUE UN SÍNTOMA DE DESAJUSTE FINANCIERO

Este proceso, que en última instancia involucró cambios en la distribución de las rentas nacionales, fue provocado por una serie de modificaciones de los precios de los artículos de consumo, los sueldos y las ganancias. El aumento de precios que siguió a la declinación del peso papel, aunque fue general, no se repartió por igual en todas las clases de mercaderías y servicios. Los artículos de consumo subieron en conjunto más rápidamente que los sueldos y los salarios. (...) Parecería, por consiguiente, que los industriales y los comerciantes, sobre todo los artesanos y los que fabrican artículos para los mercados locales, hubiesen soportado la mayor carga de la depreciación monetaria. Por otro lado, los ganaderos estaban en una posición más favorable, y lejos de ver disminuidos sus ingresos reales, probablemente obtuvieron beneficios con la depreciación del peso.

Los ganaderos y productores de carne se beneficiaron no solamente como empresarios de trabajo, sino también como contribuyentes y exportadores. En esta última categoría los hacendados obtuvieron sus mayores ventajas, especialmente por la forma con que eran gravadas las exportaciones de los productos ganaderos. Los hacendados, por lo tanto, estaban en mucha mejor situación que los comerciantes (BURGIN MIRON. *Aspectos económicos del capitalismo*. Citado en *Manual de Historia 2*, Kapelusz).

TEMA 2. INDEPENDENCIA POLÍTICA

Independencia significa autonomía. Una sociedad tiene autonomía cuando tiene libertad para gobernarse por sus propias leyes. La independencia política es la autonomía que tienen las sociedades que, por medio de un gobierno propio, pueden dictar leyes para regular sus intereses particulares.

Desde este punto de vista, las colonias españolas de América se acercaron a su independencia política cuando, a partir de 1810, en varias de ellas se organizaron gobiernos elegidos por miembros de cada sociedad colonial. Aunque se declararon leales al rey de España, los gobiernos criollos tomaron decisiones para proteger sus intereses particulares, opuestos a los de la metrópoli. Después de varios años de guerras sí se declararon independientes de los reyes de España y su metrópoli, y se proclamaron naciones libres y soberanas, con autonomía para darse una organización política y económica propia y ser reconocidas como países independientes por los otros países del mundo.

Desde el siglo XVI América española se había integrado a la economía-mundo europea como periferia, como productora de las materias primas requeridas por España y por otras potencias europeas. En las sociedades periféricas la independencia política no significó una completa libertad para tomar decisiones. Para obtener recursos propios debían vender sus producciones, y como periferias se veían obligadas a producir aquellos productos que demandaban los centros industriales.

Por esto, en el siglo XIX, los nuevos países americanos que se independizaron políticamente de España comenzaron a depender económicamente de Inglaterra, el nuevo centro industrial capitalista. Esta dependencia económica debilitó su independencia política.

ASPECTOS A CONSIDERAR POR EL DOCENTE

TALLER N° 2. ORGANIZACIÓN MICROESTRUCTURAL. SOLUCIONES

TEMA 1. LA DEPRECIACIÓN DEL DINERO CIRCULANTE

El análisis de la situación de enunciación se deja al orientador del taller. Veamos las cadenas semánticas del texto:

- Existe una relación de correferencia: la depreciación del dinero –desajuste financiero–.
- Relaciones de sinonimia y parasinonimia: cambios en rentas nacionales-modificaciones de los precios-artículos de consumo-sueldos-ganancias-aumento de precios-declinación del peso papel-artículos de consumo subieron en conjunto más rápidamente que los sueldos y los salarios. (...).
- Cadena negativa para grupo de industriales y artesanos: industriales y comerciantes-artesanos soportando mayor carga de la depreciación monetaria-ganaderos-posición más favorable-obtuvieron beneficios con la depreciación del peso.
- Cadena positiva para grupo de ganaderos: ganaderos y productores de carne se beneficiaron como contribuyentes y exportadores. En esta última

categoría los hacendados –mayores ventajas– eran gravadas las exportaciones de los productos ganaderos.

TEMA 2. INDEPENDENCIA POLÍTICA

El análisis de la situación de enunciación se deja al orientador del taller. Veamos las cadenas semánticas del texto:

- Existe una relación de coocurrencia y casi sinonimia entre: independencia política-autonomía-libertad para gobernarse.
- Cadena en relación con los cambios en 1810: sus propias leyes-gobierno propio-regular sus intereses particulares-las colonias españolas de América-su independencia política, 1810-organizaron gobiernos elegidos por miembros de cada sociedad colonial-gobiernos criollos-tomaron decisiones-protector sus intereses particulares-aunque leales al Rey.
- Cadena en relación con declaración de independencia: después de varios años de guerras-sí se declararon independientes de los reyes de España-se proclamaron naciones libres y soberanas-con autonomía-organización política y económica propia-reconocidas como países independientes por los otros países del mundo.
- Cadena relacionada con siglo XVI y falsa autonomía: América española-como periferia-productora de las materias primas requeridas por España y potencias europeas-la independencia política no significó completa libertad para tomar decisiones a fin de obtener recursos propios debían vender sus producciones-se veían obligadas a producir aquellos productos que demandaban los centros industriales.
- Cadena relacionada con dependencia en siglo XIX: los nuevos países americanos que se independizaron políticamente de España-comenzaron a depender económicamente de Inglaterra, el nuevo centro industrial capitalista-dependencia económica debilitó su independencia política.

TALLER N° 3. ORGANIZACIÓN MACROESTRUCTURAL

TEMA 1. ¿SUPERVIVENCIA O EXTINCIÓN?

En la actualidad la mayoría de los hábitats terrestres han sido profundamente alterados por el hombre.

El primer enunciado expresa la intención directiva del autor. Los otros elementos del texto están repartidos en tres columnas; los elementos de la tercera columna son complementarios de la segunda, y éstos a su vez complementarios de los de la primera. Las ideas de todas las columnas se presentan en desorden.

1. Reagrupe los complementos de la tercera columna con los de la segunda.
2. Reagrupe los conjuntos obtenidos con las ideas de la primera columna.
3. Identifique las marcas claves que le sirvieron para la reconstrucción del texto.
4. Identifique la macroestructura propuesta por el autor del texto.

COMUNA 1	COLUMNA 2	COLUMNA 3
<p>A. Todo parece indicar que se dará una gran estabilidad morfológica en la especie humana.</p> <p>B. Y la mayoría de las especies de mamíferos que podrían competir con el ser humano.</p> <p>C. El conjunto de problemas relacionados con la energía, la población y el alimento</p> <p>D. Sin embargo, el conflicto actual del ser humano</p> <p>E. Por lo tanto, lo único que podría cambiar este curso estable de la humanidad</p>	<p>1. y que, debido a las comunicaciones,</p> <p>2. no es temer catástrofes Inesperadas</p> <p>3. se presenta ante el hombre con una inesperada complejidad.</p> <p>4. o bien se han extinguido, o bien sólo existen porque el hombre acepta tolerarlas o quiere protegerlas.</p> <p>5. sería algún fenómeno extraordinario,</p>	<p>a) de tipo extraterrestre (la caída de un gran volumen, como el que llevó a la extinción de los dinosaurios).</p> <p>b) o persistir como miembro de una comunidad que debe existir en armonía con la naturaleza.</p> <p>c) sino transformar el ambiente para su beneficio</p> <p>d) o de tipo terrestre, de aniquilación global (por una guerra atómica a gran escala).</p> <p>e) será imposible la formación de una nueva especie por divergencia genética o por aislamiento reproductor de una población</p>

TEMA 2. INFORMACIÓN Y DEMOCRACIA

1. Reagrupe los complementos de la tercera columna con los de la segunda.
2. Reagrupe los conjuntos obtenidos con las ideas de la primera columna.
3. Con las unidades de sentido así obtenidas reconstruya el texto original.
4. Identifique las marcas que le sirvieron para orientar la reconstrucción del texto.
5. Identifique la macroestructura propuesta por el autor.

COLUMNA 1	COLUMNA 2	COLUMNA 3
-----------	-----------	-----------

<p>A. El derecho a la información y el deber de informar son dos líneas convergentes hacia la práctica equilibrada del sistema democrático.</p> <p>B. Tanto es ello así, que nuestra legislación extremando los procedimientos ha impuesto a los medios de publicidad la obligación,</p> <p>C. Es así como periódicos de tradicional prestigio se han dejado perturbar por el interés individual,</p> <p>D. Cuando esas dos líneas son interferidas se rompe el equilibrio dinámico del quehacer político</p> <p>E. Informar dentro del sistema democrático es una cosa, comentar sobre lo que se informa es otra bien distinta.</p> <p>G. Pero ciertamente no es lo mismo ahora.</p>	<p>1. Los comentaristas ingleses sobre la materia - y su juicio ha hecho carrera universal- que la información es obligatoria y debe ceñirse estrictamente a la verdad, y el juicio es libre.</p> <p>2. se obtienen ventajas indeseables y perturbadoras,</p> <p>3. y en el ejercicio de su función de informar han supeditado esta sagrada obligación en tributo al egoísmo individual.</p> <p>4. En esas dos fuentes se nutre el criterio político de las naciones,</p> <p>5. inclusive contra su voluntad, de insertar como propaganda política pagada los avisos publicitarios que les envíen los diferentes candidatos</p>	<p>a) Existen denuncias plenarias.</p> <p>b) en fin, quien ha de votar para escoger sus mandatarios se desorienta, o lo que es peor: perturbado sensiblemente en su modo de pensar y de acción</p> <p>c) Esa es la regla de oro a la que deben someterse indefectiblemente los medios de comunicación.</p> <p>d) No obstante, el hecho de que haya candidatos íntimamente ligados a determinadas empresas periodísticas ha venido perturbando y desviando ese concepto y ha interferido el proceso.</p> <p>e) aun en el caso de que se tengan reservas morales sobre el comportamiento de uno cualquiera de ellos.</p> <p>f) y sin ellas no es posible en verdad su ejercicio ponderado y cierto.</p> <p>g) Entre nosotros, hasta el momento, se venía cumpliendo estrictamente su filosofía y mandato</p>
---	---	--

ASPECTOS A CONSIDERAR POR EL DOCENTE
TALLER N° 3. ORGANIZACIÓN MACROESTRUCTURAL. SOLUCIONES

TEMA 1. SUPERVIVENCIA O EXTINCIÓN ... (B4-A1E-E5AD-C3-D2CB)

En la actualidad, la mayoría de los hábitats terrestres han sido profundamente alterados por el hombre. Y la mayoría de las especies de mamíferos que podrían competir con el ser humano o bien se han extinguido, o bien sólo existen porque el hombre acepta tolerarlas o quiere protegerlas. Todo parece indicar que se dará una gran estabilidad morfológica en la especie humana y que, debido a las comunicaciones, será imposible la formación de una nueva especie por divergencia genética o por aislamiento reproductor de una población. Por lo tanto, lo único que podría cambiar este curso estable de la humanidad sería algún fenómeno extraordinario, de tipo extraterrestre (la caída de un gran volumen, como el que llevó a la extinción de los dinosaurios) o de tipo terrestre, de aniquilación global (por una guerra atómica a gran escala).

El conjunto de problemas relacionados con la energía, la población y el alimento se presenta ante el hombre con una inesperada complejidad. Sin embargo, el conflicto actual del ser humano no es temer catástrofes inesperadas sino transformar el ambiente para su beneficio o persistir como miembro de una comunidad que debe existir en armonía con la naturaleza (*Ciencias Naturales y Tecnología 2*, Santillana).

TEMA 2. INFORMACIÓN Y DEMOCRACIA (A4F-D2B-B5E-E1CH-G6D-C3A)

El derecho a la información y el deber de informar son dos líneas convergentes hacia la práctica equilibrada del sistema democrático. En **esas dos fuentes** se nutre el criterio político de las naciones, y **sin ellas** no es posible en verdad su ejercicio ponderado y cierto. Cuando **esas dos líneas** son interferidas se rompe el equilibrio dinámico del quehacer político, se obtienen ventajas indeseables y perturbadoras, en fin, quien ha de votar para escoger sus mandatarios se desorienta, o lo que es peor: es perturbado sensiblemente en su modo de pensar y de acción.

Tanto es ello así, que **nuestra legislación extremando los procedimientos ha impuesto** a los medios de publicidad la obligación, inclusive contra su voluntad, **de insertar como propaganda política pagada los avisos publicitarios** que les envíen **los diferentes candidatos**, aun en el caso de que se tengan reservas morales sobre el comportamiento de uno **cualquiera de ellos**.

Informar dentro del sistema democrático **es una cosa, comentar sobre lo que se informa es otra** bien distinta.

Los comentaristas ingleses sobre la materia sostienen - y su juicio ha hecho carrera universal- que **la información es obligatoria y debe ceñirse estrictamente a la verdad, y el juicio es libre. Esa es la regla de oro** a la que deben someterse indefectiblemente los medios de comunicación. Entre nosotros, hasta el momento, se venía cumpliendo estrictamente su filosofía y mandato.

Pero ciertamente no es lo mismo ahora. La prensa escrita en general había

avalado con su prestancia moral **esa conducta. No obstante**, el hecho de que haya candidatos íntimamente ligados a determinadas empresas periodísticas ha venido perturbando y desviando ese concepto y ha interferido el proceso. Es así como periódicos de tradicional prestigio se han dejado perturbar por el interés individual, y en el ejercicio de su función de informar han supeditado esta sagrada obligación en tributo al egoísmo individual. Existen denuncias plenas (Tomado de *El Espectador*, septiembre 22 de 1991).

TALLER N° 4. LA ORGANIZACIÓN SUPERESTRUCTURAL

TEMA 1. VIOLENCIA Y CONDUCTAS DELICTIVAS

Lea la lista de ideas siguiente. Organice las ideas con base en una posible superestructura.

Escriba una nota editorial que integre las ideas y responda a la superestructura elegida. Coloque un título a su nota, elija el medio de publicación, su posicionamiento como Enunciador, la imagen que asignará a su Enunciario y su valoración hacia lo Referido. Incluya por supuesto una Introducción y una Conclusión.

- 1) Las situaciones de violencia y las conductas delictivas aumentaron.
- 2) La deficiencia en el control policial.
- 3) Entrenamiento del personal, orientado a la adopción de conductas preventivas.
- 4) Respeto de las normas de seguridad.
- 5) Mayor consumo de drogas.
- 6) Mejorar el equipamiento de los efectivos.
- 7) La combinación entre el delito organizado y la policía.
- 8) El porte de armas o la contratación de guardias privados.
- 9) Accionar policial violento.
- 10) El empeoramiento de la situación económica.
- 11) Aumentar el control y vigilancia policial.
- 12) La crisis de valores de la sociedad.

TEMA 2. CUANDO DEL GRUPO SE EQUIVOCA

No sólo nos equivocamos los individuos. El error también es típico en los grupos sociales. Hay tres manifestaciones típicas de cómo se equivocan las masas.

La primera es el pánico. En una situación de peligro, las lágrimas, los gritos y el miedo son contagiosos y hacen al grupo tomar decisiones equivocadas, como salir en estampida aplastándose unos a otros.

La segunda es la violencia en el deporte. La multitud provoca un sentimiento de anonimato y permite a personas pacíficas creer que pueden actuar como energúmenos sin que nadie los observe. La violencia en el fútbol es un ejemplo de error social provocado por la falsa sensación de anonimato.

La tercera es la pertenencia a sectas, en las que la fuerza del grupo infiere a ciertas creencias la categoría de dogma. El sectario opina erróneamente: “si hay tanta gente que cree en ello es porque debe ser cierto”.

TEMA 3. TALLER DE EXPRESION ORAL Y ESCRITA

Proponga un título y organice los enunciados siguientes dando significación y sentido lógico, posteriormente escriba un párrafo coherente y cohesivo en el cual vincule los trece enunciados siguientes, de tal forma que se estructure un relato completo, claro y preciso.

1. Caerá muerto rápidamente. Nadie sospechará suicidio, morirá sin escándalo.
2. Volvió a casa y, por primera vez desde hacía tiempo, durmió como un niño.
3. Corra tanto como lo permitan sus fuerzas.
4. Pero su instinto le hizo interrumpir la carrera, antes de caer muerto.
5. Después de cenar, diga que va a dar un paseo, pero de ningún modo pasee usted.
6. Un desesperado caballero, a las puertas del suicidio, consultó a un psicólogo.
7. Insistió a la siguiente noche, con igual resultado.
8. Al cliente le pareció la idea excelente, y aquella misma noche se lanzó a correr.

Tomado de: <http://clubensayos.com/Temas-Variados/Expresion-Oral-Y-Escrita/571845.html>

ASPECTOS A CONSIDERAR POR EL DOCENTE TALLER N° 4. LA ORGANIZACIÓN SUPERESTRUCTURAL. SOLUCIONES

TEMA 1. VIOLENCIA Y CONDUCTAS DELICTIVAS

Las situaciones de violencia y las conductas delictivas aumentaron.

Causas:

- El empeoramiento de la situación económica.
- Mayor consumo de drogas.
- La deficiencia en el control policial.
- La crisis de valores de la sociedad.
- La combinación entre el delito organizado y la policía.

Soluciones negativas:

- El porte de armas o contratación de guardias privados.
- Accionar policial violento.

Soluciones positivas:

- Aumentar el control y vigilancia policial.
- Mejorar el equipamiento de los efectivos.
- Entrenamiento del personal, orientado a la adopción de conductas preventivas.
- Respeto de las normas de seguridad.

TEMA 2. CUANDO DEL GRUPO SE EQUIVOCA

Solución: organizado en forma de secuencias.

TEMA 3. SOLUCIÓN

Un desesperado caballero, a las puertas del suicidio, consultó a un psicólogo, le explicó que no dormía, que estaba agotado, y que nada lo apegaba a la vida.

Ya tiene usted, bastante edad, probablemente su corazón está debilitado, el psicólogo convino en que el único remedio para su paciente era el susidio, y hasta le indicó que la menor manera era lanzarse a correr en brazos de la muerte.

Corra tanto como lo permitan sus fuerzas, después de cenar, diga que va a dar un paseo pero de ningún modo pasee usted, caerá muerto rápidamente. Nadie sospechará suicidio, morirá sin escándalo.

Al cliente le pareció la idea excelente, y aquella misma noche se lanzó a correr; volvió a casa y, por primera vez desde hacía tiempo, durmió como un niño.

Insistió a la siguiente noche, con igual resultado, la tercera noche estaba tan bien que sentí insaciables deseos de vivir, pero su instinto le hizo interrumpir la carrera, antes de caer muerto.

TALLER N° 5. LA SECUENCIA ARGUMENTATIVA

TEMA 1. LA EUTANASIA

En el debate mundial en torno a la eutanasia las cosas no son blancas ni negras. Aunque, como afirma la autora del artículo, la tecnología nos ha cambiado la estructura del juego de la enfermedad y de la muerte, las reglas siguen siendo las mismas.

Muchas veces, al tratar el tema de la eutanasia, se lo hace como si la única alternativa fuera tomar partido a favor o en contra de ella. Así a secas. Y como si para hacerlo bastara esgrimir un argumento que fuera ético o racionalmente válido. Infortunadamente, no hay un único argumento ético, universal y necesario para resolver el conflicto. ¿Por qué no aceptar más bien que se trata de un verdadero dilema moral, ante el cual no se puede ni generalizar ni tomar posiciones polarizadas? Empecemos por plantear el problema con claridad.

TEMA 2. UN RÉGIMEN SUPREMO

Un régimen supremo no puede estar por encima de la ley. Luego la trasgresión de la ley castrense implica que sí hubo código rojo. Entonces los culpables del asesinato no son los oficiales quienes obedecen una orden, sino sus superiores quienes ordenaron la aplicación del código. Sin embargo, los oficiales son culpables de ir en contra del lema de la marina “defender al desvalido” y Santiago no podía defenderse por sí mismo; por lo tanto faltaron a este principio y deben ser castigados por esto.

ASPECTOS A CONSIDERAR POR EL DOCENTE TALLER N° 5. SECUENCIAS ARGUMENTATIVAS. SOLUCIÓN

TEMA 1. LA EUTANASIA

En el debate mundial en torno a la eutanasia las cosas no son blancas ni negras. **Argumento dialéctico.** Se exponen diferentes puntos de vista sobre la Eutanasia. Infortunadamente, no hay un único argumento ético, universal y necesario para

resolver el conflicto. ¿Por qué no aceptar más bien que se trata de un verdadero dilema moral, ante el cual no se puede ni generalizar ni tomar posiciones polarizadas?

TEMA 2. UN RÉGIMEN SUPREMO

Fragmento 5. Un régimen supremo no puede estar por encima de la ley.
Argumentación por deducción.

ANEXO 2. PLAN DE TRABAJO

ASIGNATURA: COMPETENCIAS COMUNICATIVAS

DOCENTE:

PERÍODO:

Grupos:

FECHA	No. HORAS	UNIDADES TEMÁTICAS Y/O EVALUACIONES	TEÓRICA	PRÁCTICA	TI
CAPÍTULO I . OPERACIONES INTELECTUALES					
Semana 1	2	Presentación del programa Operaciones intelectuales: definir, justificar, interpretar.	X		X
Semana 2	2	Operaciones intelectuales: esquematizar, comparar, argumentar y sintetizar	X		X
Semana 3	2	Taller No.1de Aplicación. Mapas conceptuales y mentales.		X	X
		TOTAL	4T	2P	6TI
I. CAPITULO II. LECTURA Y HERMENEUTICA					
Semana 4	2	Clases de lectura: Nivel interpretativo, argumentativo y propositivo	X		X
Semana 5	2	Talleres de Comprensión lectora: <i>Ejercicio Lector.</i> Taller No. 2, comprensión lectora. Taller No. 3, comprensión lectora y ortografía.		X	X
Semana 6	2	Vías de acceso al texto: el párrafo, la frase y palabras clave. Talleres: Taller No.4, Comprensión lectora y acercamiento al texto. Taller No. 5. Componente del párrafo	X	X	X
		TOTAL	3T	3P	6TI
CAPITULO III. LA ESCRITURA					
Semana 7	2	Fases del texto escrito: Estructura textual, coherencia, cohesión y adecuación Taller No.6, Ejercicio lector y escritural.	X	x	X
Semana 8	2	Revisión	X		X
Semana 9	2	Redacción	X		X
Semana 10	2	Normas APA <i>Ejercicio Escritural a partir de una hipótesis dada</i> Taller No. 7. Escritural	X	x	X
		TOTAL	8T	2P	8TI
CAPITULO IV. TIPOS DE TEXTO					
Semana 11	2	Descriptivo, expositivo	X		X
Semana 12	2	Narrativo, argumentativo, científico	X		X
Semana 13	2	Taller No. 8. Tipologías textuales		x	X

		TOTAL	4T	2P	6TI
CAPÍTULO V. ORALIDAD Y ESCUCHA					
Semana 14	2	Modalidad de la comunicación no verbal: la paralingüística, la proxémica <i>Video: Técnicas hablar en público.</i> http://youtu.be/hFn9unKdx_M	X		X
Semana 15	2	Géneros del discurso oral: Conversación, diálogo, entrevista y exposición. <i>Ejercicios prácticos en clase de oralidad.</i>	X	X	X
Semana 16	2	Comunicación grupal: el foro, el debate, la mesa redonda, la ponencia y el panel.	X		X
TOTAL			4T	1P	6TI

**ANEXO 3. RESUMEN ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD ACTORES CLAVE
POR FACULTAD
RESUMEN EJECUTIVO ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD
CONSULTA DECANOS - DIRECTORES DE PROGRAMA**

En la Seccional Pereira se implementan en la actualidad 6 electivas institucionales que son ofertadas en todos los programas. Ellas son:

- Cátedra Pereira.
- Cátedra del agua.
- Ópera Oberta.
- Deportes.
- Astronomía.

Para proceder al diseño de esta propuesta se realizó un diagnóstico para entender cuál sería la forma más efectiva de promover el desarrollo de la competencia de la lectura crítica. Durante las entrevistas en profundidad, realizadas a los diferentes Decanos y Directores de Programa, se evidenció que en principio las electivas pueden ser una primera apuesta para empezar a promover esta dinámica en el aula. Los resultados de esta consulta se sistematizaron y se presentarán de manera general a continuación.

FICHA 1

Facultad	Ciencias de la Salud
Programa	Enfermería
Directora de programa	Enfermera Mercy Soto chaquir
Plan de estudios	Acuerdo N°04 de 2002. Ciencias de la Salud
Electivas semestral izadas	5
Semestres	(1°, 2°, 5°, 6° y 7° semestre). Intensidad horaria: 2 semanales. Peso en créditos: 2 créditos.
Tipos o clases de electivas	Las institucionales y las programadas por la facultad
Listas de electivas programadas por la facultad	1 ^{er} semestre: Deportes 2° semestre: evidencias forenses 5° semestre: Tele enfermería 6° semestre: Mercadeo en salud 7° semestre:
Procedimiento para establecer cuáles son las temáticas sobre las que versan las electivas	En el Comité de Currículo son presentadas y aprobados las electivas que se van a ofertar.
Cómo se matriculan	Libre elección

Cómo aplican la flexibilización en el programa y en las electivas	Sólo en lo relacionado con las electivas institucionales
--	--

FICHA 2

Facultad	Ciencias de la Salud
Programa	Microbiología
Directora de programa	María Teresa Rodríguez Lugo
Plan de estudios	N.A.
Electivas semestralizadas	3 electivas de profundización semestralizadas
Semestres	(8 semestre). Intensidad horaria: 2 semanales. Peso en créditos: 2 créditos
Tipos o clases de electivas	Profundización
Listas de electivas programadas por la facultad	N.A.
Procedimiento para establecer cuáles son las temáticas sobre las que versa la electivas	En el Comité de Currículo son presentadas y aprobados las electivas que se van a ofertar.
Cómo se matriculan	Por asignación
Cómo aplican la flexibilización en el programa y en las electivas	No se visualiza, ya que son del propio saber disciplinar

FICHA 3

Facultad	Ingeniería
Programa	Ingeniería Comercial
Director de programa	Ing. Diego Montoya Ramírez
Electivas semestralizadas	9
Semestres	3 electivas de formación integral (institucionales 4° y 5° semestre, y electivas de facultad 6° semestre). 2 electivas informática aplicada (spss-Stella simulador y software 6° y 7° semestre) 4 electivas de formación profesional (normas de calidad, merchandancing, promodel simulador, DEA analizados de eficiencias 7°, 8°, 9° y 10° semestre)
Tipos o clases de electivas	3 electivas de formación integral (2 institucionales y 1 de facultad) 2 electivas informática aplicada (spss-Stella simulador y software) 4 electivas de formación profesional (normas de

	calidad, merchardancing, promodel simulador, DEA analizados de eficiencias)
Listas de electivas programadas por la facultad	Ejemplos (listas de electivas) 3 electivas de formación integral (2 institucionales y 1 de facultad Espiritu empresarial o Estimulación creativa) 2 electivas informática aplicada (spss-Stella simulador y software) 4 electivas de formación profesional (normas de calidad, merchardancing, promodel simulador, dea analizados de eficiencias)
Procedimiento para establecer cuáles son las temáticas sobre las que versa la electivas	Sólo las electivas institucionales según oferta. Las otras electivas son “obligativas” no se escogen sino que son las que están determinadas.
Cómo se matriculan	Las institucionales de libre elección. Las otras electivas (informática aplicada y de formación profesional) son las asignadas
Cómo aplican la flexibilización en el programa y en las electivas	Sólo las electivas institucionales

FICHA 4

Facultad	Ingeniería
Programa	Ingeniería Financiera
Directora de programa	Ing. Diana Constanza López Alzate
Electivas semestralizadas	9
Semestres	Intensidad horaria: 2 semanales. Peso en créditos: 2 créditos
Tipos o clases de electivas	3 de formación integral institucionales (son con todos la programas) 2 de informática 4 de aplicación profesional
Listas de electivas programadas por la facultad	Electivas de informática y de formación profesional: Costos y presupuestos Análisis financieros Risk Finanzas corporativas
Procedimiento para establecer cuáles son las temáticas sobre las que versa la electivas	Son las estipuladas (institucionales) y las demás por necesidad en formación (comité)

Cómo se matriculan	Sólo las institucionales, y las otras son las que se asignen
Cómo aplican la flexibilización en el programa y en las electivas	Sólo en las electivas institucionales

FICHA 5

Facultad	Ingeniería
Programa	Ingeniería Civil
Directora de programa	Ing. Natalia Mejía Martínez
Planes de estudio	Hay dos planes de estudio vigentes 1° a 6° semestre, y 7° a 10° semestre.
Electivas semestralizadas	6
Semestres	2 socio humanísticas (institucionales) 1 ^{er} y 3 ^{er} semestre 2 informática 6° semestre, y en 8° semestre manejo de software 2 aplicación profesional 9° y 10° semestre
Tipos o clases de electivas	2 socio humanísticas (institucionales) 1° y 3 ^{er} semestre 2 informática 6° semestre, y en 8° semestre manejo de software 2 aplicación profesional 9° y 10° semestre
Listas de electivas programadas por la facultad	Electivas de informática: Software Sistemas de información geográfico 1 y 2 Electivas de aplicación profesional: Puentes Estructuras metálicas Estabilidad de taludes Estructuras hidráulicas
Procedimiento para establecer cuáles son las temáticas sobre las que versan las electivas	Las institucionales son las señaladas por la universidad Las otras son obligativas en virtud a la modificación de los planes de estudio de las ingenierías
Cómo se matriculan	Las institucionales, libre elección de las ofertadas Las otras son las ofertadas.
Cómo aplican la flexibiliza en el programa y en las electivas	Sólo en las institucionales.

FICHA 6

Facultad	Ingeniería
Programa	Ingeniería de Sistemas
Director de programa	Ing. Juan Manuel Cárdenas
Electivas semestralizadas	7
Semestres	3 electivas institucionales en 3°, 4° y 5° semestres, y 4 electivas de formación profesional en 9° y 10° semestres. Intensidad horaria: 2 semanales. Peso en créditos: 2 créditos
Tipos o clases de electivas	Institucionales y de formación profesional
Listas de electivas programadas por la facultad	Electivas de formación profesional: Seguridad de la información Minería de datos Ambientes virtuales de aprendizaje Robótica
Procedimiento para establecer cuáles son las temáticas sobre las que versan la electivas	En relación a las electivas de formación profesional, reunión curricular
Cómo se matriculan	Las institucionales son por elección y las de profesionalización son las asignadas
Cómo aplican la flexibilización en el programa y en las electivas	Sólo las institucionales

FICHA 7

Facultad	Ciencias Económicas, Administrativas y Contables
Programa	Economía
Director de programa y Decano	Efrén Darío Arcila
Electivas semestralizadas	3
Semestres	(1°, 2° y 5° semestres). Intensidad horaria: 2 semanales. Peso en créditos: 2 créditos.
Tipos o clases de electivas	Electivas de formación integral (institucionales). Electivas del programa.
Listas de electivas programadas por la facultad	Habilidades gerenciales Espíritu empresarial Operaciones bursátiles Lecto-escritura
Procedimiento para establecer cuáles son las	Se presentan y se aprueban en el comité de currículo

temáticas sobre las que versan las electivas	
Cómo se matriculan	Libre elección
Cómo aplican la flexibilización en el programa y en las electivas	Sólo las institucionales

FICHA 8

Facultad	Ciencias Económicas, Administrativas y Contables
Programa	Contaduría Pública
Director de programa	Edison Galindo Zamorano
Electivas semestralizadas	3
Semestres	(1°, 5° y 6° semestres). Intensidad horaria: 2 semanales. Peso en créditos: 2 créditos
Tipos o clases de electivas	Formación general (institucionales) y electivas del programa
Listas de electivas programadas por la facultad	Negociación Aplicaciones contables Comercio electrónico Gestión empresarial
Procedimiento para establecer cuáles son las temáticas sobre las que versan las electivas	Las electivas del programa se busca que fortalezcan los conocimiento del contador, y son presentadas y aprobadas por el comité de currículo.
Cómo se matriculan	Por libre elección.
Cómo aplican la flexibiliza en el programa y en las electivas	Sólo en las institucionales. Las de programa no. Salvo que sean equivalentes.

FICHA 9

Facultad	Ciencias Económicas, Administrativas y Contables
Programa	Administración de Empresas
Director de programa	Ing. Carlos Alberto Luna
Electivas semestralizadas	4
Semestres	(2°, 7°, 8° y 9° semestres). Intensidad horaria: 2 semanales. Peso en créditos: 2 créditos
Tipos o clases de electivas	Las de 2° semestre son electivas institucionales, las demás están proyectadas desde la perspectiva del saber disciplinar, pese a que poseen asignaturas optativas. En la actualidad el programa se encuentra en 6°

	semestre.
Listas de electivas programadas por la facultad	Componentes financiero Evaluación y formulación de empresas
Procedimiento para establecer cuáles son las temáticas sobre las que versan las electivas	Se presentan al comité de currículo las propuestas de electivas, para su posterior aprobación.
Cómo se matriculan	Libre elección de las programadas.
Cómo aplican la flexibilización en el programa y en las electivas	Sólo podría ver con otros programas la electiva de 2° semestre las otras no.

FICHA 10

Facultad	Ciencias Económicas, Administrativas y Contables
Programa	Administración de Empresas
Director de programa y Decano	Ing. Carlos Alberto Luna
Electivas semestralizadas	4
Semestres	(2°, 7°, 8° y 9° semestres). Intensidad horaria: 2 semanales. Peso en créditos: 2 créditos
Tipos o clases de electivas	Las de 2° semestre son electivas institucionales; las demás están proyectadas desde la perspectiva del saber disciplinar, pese a que poseen asignaturas optativas. En la actualidad el programa se encuentra en 6° semestre.
Listas de electivas programadas por la facultad	Componentes financiero Evaluación y formulación de empresas
Procedimiento para establecer cuáles son las temáticas sobre las que versa la electivas	Se presentan al comité de currículo las propuestas de electivas, para su posterior aprobación.
Cómo se matriculan	Libre elección de las programadas.
Cómo aplican la flexibiliza en el programa y en las electivas	Sólo podría ver con otros programas la electiva de 2° semestre; las otras no.

FICHA 11

Facultad	Derecho
Programa	Derecho
Secretario Académico	Oscar Fabián Valencia Ciro
Plan de estudio	Acuerdo N° 04 de 2006 Plan 130 y N° 10 de 2008 Plan 130M
Electivas semestralizadas	5 electivas semestraizadas-los tres primeros años
Semestres	En qué semestres (en 1 año electiva I y II, en 2 año electiva III y IV y en 3 año electiva V). Intensidad horaria: 2 horas semanales. Peso en créditos: 2 créditos. Según el Acuerdo N° 04 de 2006 se señala en relación al tipo de crédito que las electivas son créditos tipo C la relación es por 1 hora presencial son 2 de trabajo independiente del estudiante.
Tipos o clases de electivas	Electivas-de formación integral
Listas de electivas programadas por la facultad	Lectura crítica Escritura Competencia ciudadana Racionamiento cuantitativo Informática jurídica
Procedimiento para establecer cuáles son las temáticas sobre las que versa la electivas	Son establecidas en el comité de currículo del programa por sugerencia de los jefes de área.
Cómo se matriculan	Los estudiantes la matriculan al inicio del año según la oferta realizada
Cómo aplican la flexibiliza en el programa y en las electivas	No existe flexibilización de las electivas con otros programas ya que son solo para derecho.

FICHA 12

Facultad	Derecho
Programa	Trabajo Social
Directora de programa	Sandra Botero Gaviria
Plan de estudio	Resolución N° 4653 de 13 de agosto de 2007
Electivas semestralizadas	2 electivas de formación profesional y 2 electivas de formación integral
Semestres	2 electivas de formación profesional (6 y 8 de tres créditos cada una), 2 electivas de formación integral (5 y 6 semestre dos créditos cada una)

Tipos o clases de electivas	Profesionales y otras de formación integral.
Listas de electivas programadas por la facultad	No se tiene aun, ya que el programa va en 4° semestre en el 2012-2
Procedimiento para establecer cuáles son las temáticas sobre las que versa la electivas	Aun no. Se está perfilando en reunión con docentes del programa.
Cómo se matriculan	N.A.
Cómo aplican la flexibilización en el programa y en las electivas	N.A.

ANEXO 5: CATEGORÍAS DE LA LECTURA CRÍTICA

Categorías	Subcategorizas	Prueba Propia Para Cada Subcategoriza	Resultados De Las Pruebas Para Establecer Diagnóstico	Propuesta (Talleres Para Cada Subcategoriza)
LECTURA CRÍTICA	Literal Básico	Situación enunciativa	<p>-Literalidad: recoge formas y contenidos del texto.</p> <p>-Retención: Capacidad de captar y aprender los contenidos del texto.</p> <p>-Organización: Ordena los elementos y vinculaciones que se dan en el texto.</p>	<p>Tema 1. La revolución del Conocimiento.</p> <p>Tema 2. Ayudar a la naturaleza, ante todo la salud.</p>
	Inferencial	Micro, macroestructura y superestructura.	<p>-Detalles: Recordar y contrastar.</p> <p>-Ideas principales: Sintetizar.</p> <p>-Secuencias: Acciones que pudieron presentarse, formular hipótesis.</p> <p>-Relaciones causa y efecto: Conjeturas.</p> <p>-Interpretación: Descubre y reordena el contenido del texto.</p>	<p>Microestructura:</p> <p>Tema 1. La depreciación del dinero circulante fue mucho más que un síntoma del desajuste financiero.</p> <p>Tema2. Independencia Política.</p> <p>Macroestructura:</p> <p>Tema 1. Supervivencia o extinción.</p> <p>Tema 2. Información y Democracia.</p>

				Organización Superestructural: Tema 1. Violencia y conductas delictivas. Tema 2. Cuando el grupo se equivoca. Tema 3. Construcción.
	Crítica	Secuencia argumentativa	-Valoración: Formula juicios, tiene carácter evaluativo, donde interviene la formación del lector, su criterio y conocimiento de lo leído. -Creación: Reacción con ideas propias, integrando las que ofrece el texto a situaciones parecidas a la realidad	Tema 1. La Eutanasia Tema 2. Un Régimen Supremo