



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN E
INNOVACIÓN EDUCATIVA**

TESIS DOCTORAL

**INVESTIGACIÓN FORMATIVA Y COMPETENCIA COMUNICATIVA EN
EDUCACIÓN SUPERIOR**

INFORME DE INVESTIGACIÓN PARA OPTAR EL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR:

MARCOS OSWALDO ARNAO VÁSQUEZ

DIRECTOR:

DR. JUAN CARLOS TÓJAR HURTADO

Málaga, 2015



Publicaciones y
Divulgación Científica

AUTOR: Marcos Oswaldo Arnao Vásquez

 <http://orcid.org/0000-0002-7991-3552>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es

Agradecimientos

Hay muchas personas a las que tendría que agradecer por este trabajo. La lista es muy larga, aunque destacan unas más que otras. Algunas de ellas me animaron en los momentos de crisis, de falta de fortaleza y de ánimo, me dieron su incondicional apoyo moral y económico en las circunstancias más apremiantes.

Tendría que mencionar en primer lugar a mis padres. A mi querido Óscar, por enseñarme la constancia en el trabajo bien hecho, la perseverancia aún en las más duras dificultades y el amor por ser cada vez mejor; su presencia siempre fue inspiradora, aun en la más distante ausencia. A mi madre Blanca, porque fue mi verdadera profesora de investigación, la Luz de mis ideas: ella me enseñó desde niño que el conocimiento estaba más allá de las palabras de los maestros, en la realidad y en otros textos, y fue quien, con extraordinario amor y mucha paciencia de orfebre, desarrolló mejor que nadie mis competencias cognitivas y socioculturales.

También debo agradecer a mis estudiantes, a mis compañeros de trabajo, a mis asistentes de investigación y mis amigos de profesión, quienes brindaron su participación y aporte, y me dieron luces para diseñar lo aquí propuesto.

A Juan Carlos por su amistad invaluable, por su meticulosa y dedicada orientación, por su apoyo permanente, por ser un gran amigo, orientador y maestro. A Esther, mi noble amiga, por haberle quitado noches importantes de su vida familiar y social para revisar este trabajo. A todos mis amigos de la Universidad de Málaga que hicieron posible el convenio con la USAT, que fueron nuestros maestros y amigos en el doctorado y en las diferentes pasantías de investigación que realicé con ellos.

Finalmente, a mi familia, quienes soportaron las consecuencias, a veces dolorosas y desagradables, de esta investigación.

Índice General

	Pág.
Agradecimientos	2
Índice General	4
Índice de Figuras	13
Índice de Tablas	16
Indice de Gráficos	23
INTRODUCCIÓN	29
El contexto sociocultural y educativo del problema	31
El contexto lingüístico-comunicativo y cognitivo-estratégico del problema	37
El contexto didáctico del problema. La enseñanza del lenguaje en Educación Superior	48
El contexto institucional del problema. Necesidades y demandas de la formación universitaria en la USAT	54
Formulación del problema	64
Formulación de la hipótesis de acción	65
Formulación de los objetivos de investigación	67
Justificación	70
Limitaciones	73
Presentación de los restantes apartados de la investigación	75

PARTE I

LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

CAPÍTULO I. LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS EN EL CONTEXTO SOCIOCULTURAL ACTUAL 81

- 1.1. LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR 81
- 1.2. PROYECTO 6 X 4 UEALC 82
- 1.3. PROYECTO TUNING 85
- 1.4. ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (OCDE) 86

CAPÍTULO II. CULTURA ACADÉMICA Y DISCURSO 89

- 2.1. CULTURA ACADÉMICA 89
- 2.2. LA CULTURA ESCRITA 91
 - 2.2.1. Alfabetización y literacidad crítica 94
 - 2.2.2. Cultura, alfabetización y literacidad crítica universitarias 101
- 2.3. LA CULTURA INVESTIGATIVA 105

PARTE II

FUNDAMENTACIÓN DEL PROGRAMA FORMATIVO DE INNOVACIÓN DIDÁCTICA (PFID)

CAPÍTULO III. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA 113

- 3.1. ESTADO DEL ARTE 113
- 3.2. EL MODELO 149

CAPÍTULO IV. EL MODELO PEDAGÓGICO-CURRICULAR 153

- 4.1. LOS MODELOS PEDAGÓGICOS 158
 - 4.1.1. El modelo pedagógico tradicional 161

4.1.2.	El modelo pedagógico conductista	160
4.1.3.	El modelo pedagógico cognitivo	163
4.1.4.	El modelo pedagógico de formación basada en competencias (FBC)	169
4.2.	MODELOS CURRICULARES	173
4.2.1.	Clasificación de los modelos curriculares	174
4.2.2.	El modelo curricular de Gestión Sistémica de la Formación por Competencias (GesFOC)	175
4.2.3.	Modelo Curricular e Investigación	183
4.2.3.1	La investigación como hacer saber y hacer ser en Educación Superior	187
4.2.3.2	La investigación formativa desde el aula	189
4.3	EL MODELO COMUNICATIVO DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA	201
4.3.1	El enfoque comunicativo, cognitivo y sociocultural	202
4.3.2	Fundamentos teóricos del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural	204

CAPÍTULO V: EL MODELO INTERDISCIPLINAR 207

5.1.	LAS CIENCIAS DEL LENGUAJE	207
5.1.1	La lingüística textual	211
5.1.2	La psicolingüística	213
5.1.3	La pragmática lingüística	218
5.1.4	La sociolingüística	228
5.1.5	El análisis del discurso	233
5.2	TEXTO Y DISCURSO	237
5.2.1	Las dimensiones del texto y del discurso	243
5.2.2	Las propiedades textuales y discursivas	246
5.2.2.1	La coherencia discursiva	249
5.2.2.2	La cohesión discursiva	253
5.2.2.3	La intertextualidad discursiva	259

5.2.2.4	La adecuación discursiva	265
5.2.3	Tipos y géneros discursivos	267
5.3	EL DISCURSO ACADÉMICO	276
5.3.1	Estructura del discurso académico	278
5.3.2	Evaluación del discurso académico	285

CAPÍTULO VI: EL MODELO DIDÁCTICO

6.1.	La didáctica como ciencia y arte de servir	289
6.2.	Los modelos didácticos	293
6.2.1	El modelo transmisivo-tradicional	296
6.2.2	El modelo tecnológico	296
6.2.3	Los modelos espontaneísta-activistas	297
6.2.4	Los modelos alternativos o integradores	298
6.3.	Programa formativo de innovación didáctica (PFID) basado en la investigación formativa para el desarrollo de la competencia comunicativa en Educación Superior	302
6.3.1.	Principios del modelo para la construcción de un Programa Formativo de Innovación Didáctica (PFID)	307
6.3.1.1	Principios pedagógicos de la formación basada en competencias (FBC)	307
6.3.1.2	Principios de la investigación formativa desde el aula	309
6.3.1.3	Principios del enfoque comunicativo, cognitivo, sociocultural	311
6.3.1.4	Principios interdisciplinares de las ciencias del lenguaje	312
6.3.2	Los problemas de contexto	314
6.3.3	Las competencias	320
6.3.3.1	Redacción de la competencia	331
6.3.3.2	Tipos de competencias	332
6.3.3.3	Los ejes procesuales	336
6.3.3.4	Los criterios e indicadores de desempeño de la competencia	337
6.3.3.5	Las evidencias	339
6.3.3.6	Descripción y formulación de una competencia desde el	339

	enfoque socioformativo	
6.3.3.7	Competencia comunicativa	340
6.3.3.8	Competencia investigativa	344
6.3.4	Los saberes y las actividades formativas	347
6.3.4.1	El saber ser	350
6.3.4.2	El saber conocer	352
6.3.4.3	El saber hacer	353
6.3.5	Las estrategias didácticas	355
6.3.6	Estrategias didácticas para el desarrollo de la competencia comunicativa	362
6.3.6.1	La interdisciplinariedad	364
6.3.6.2	La investigación formativa desde el aula	366
6.3.6.3	Aprendizaje basado en problemas (ABP) y aprendizaje basado en proyectos (ABP)	371
6.3.6.4	El proyecto formativo (PF)	373
6.3.6.5	El portafolio	382
6.3.6.6	Los recursos tics	382
6.3.7	La evaluación por competencias	383
6.3.7.1	¿Qué significa evaluar competencias?	390
6.3.7.2	¿Cuáles son los tipos de evaluación por competencias?	395
6.3.7.2.1	La evaluación según los agentes educativos que la practican	396
6.3.7.2.2	La evaluación según el momento en el proceso	398
6.3.7.2.3	La evaluación según el propósito o contenido	398
6.3.7.2.4	Proceso de evaluación de competencias	400
6.3.7.3	Los instrumentos de evaluación	400
6.3.7.4	La matriz de aprendizaje de la competencia comunicativo-investigativa	401
6.3.7.5	Evidencias de desempeño	404
6.3.8	El proceso de enseñanza aprendizaje (PEA) y la secuencias didáctica	404

PARTE III
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO VII: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	413
7.1 TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	413
7.2 FASES DE LA INVESTIGACIÓN	420
7.3 LA HIPÓTESIS Y LAS VARIABLES DE ESTUDIO	423
7.3.1 La hipótesis	423
7.3.2 Identificación de variables	424
7.4 POBLACIÓN Y MUESTRA	428
7.5 DISEÑO DE TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	433
7.6 ELABORACIÓN Y VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS	435
7.6.1 Estructura de los instrumentos	437
7.6.2 Confiabilidad y validez de los instrumentos	446

PARTE IV
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO VIII: DISCUSIÓN DE RESULTADOS	475
8.1 ETAPA 01: ENTRADA, DIAGNÓSTICO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVO-INVESTIGATIVA	477
8.1.1 Percepción de los estudiantes sobre su competencia comunicativo-investigativa y la asignatura de Lenguaje y Comunicación I	478
8.1.2 Descripción del nivel de dominio de la competencia comunicativa de los estudiantes ingresantes antes de aplicar el programa	499
8.2 ETAPA 02. PLAN DE ACCIÓN. EL PROGRAMA FORMATIVO DE INNOVACIÓN DIDÁCTICA (PFID)	511
8.2.1 Análisis del programa curricular de Lenguaje y Comunicación I	512
8.2.1.1 Datos informativos	517

8.2.1.2	Descripción, sumilla o fundamentación	517
8.2.1.3	Competencias	520
8.2.1.4	Criterios de desempeño o Resultados de aprendizaje	525
8.2.1.5	Las estrategias didácticas	530
8.2.1.6	La evaluación	531
8.2.1.7	Las referencias bibliográficas	535
8.2.2	Elaboración del Programa Formativo de Innovación Didáctica de Lenguaje y Comunicación I (PFID)	539
8.2.2.1	Normalización de la Competencia comunicativo-investigativa	541
8.2.2.2	Diseño de los saberes, evidencias y proyectos formativos	551
8.2.2.3	Diseño de las estrategias didácticas	554
8.2.2.4	Diseño de evaluación	556
8.2.3	Validación del Programa Formativo de Innovación Didáctica de Lenguaje y comunicación I (PFID)	562
8.2.4	Socialización del PFID de Lenguaje y Comunicación I (Sílabo)	562
8.2.5	Resultados del cuestionario de expectativas sobre la asignatura	562
8.2.6	Pleno sobre la valoración del sílabo y firma del Acta de Socialización del Sílabo	568
8.3	ETAPA 03. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA FORMATIVO DE INNOVACIÓN DIDÁCTICA (PFID) Y DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA	568
8.3.1	Descripción del nivel de dominio de la competencia comunicativa de los estudiantes ingresantes al finalizar el PFID	570
8.3.2	Descripción de la percepción y del nivel de satisfacción de los estudiantes con el PFID de Lenguaje y comunicación I y el desarrollo de su competencia comunicativo-investigativa al finalizar el ciclo académico	580

PARTE V		
CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN		595
CAPÍTULO IX: CONCLUSIONES		595
9.1.	Conclusiones en función a los objetivos e hipótesis de investigación	596
9.1.1.	Primer objetivo	596
9.1.2.	Segundo objetivo	598
9.1.3.	Tercer objetivo	600
9.1.4.	Cuarto objetivo	601
9.1.5.	Quinto objetivo	603
9.2.	Integración de conclusiones	604
CAPÍTULO IX: LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN		607
CAPÍTULO XI: NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN		611
PARTE VI		
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		
CAPÍTULO XII: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		615
PARTE VII		
ANEXOS DE LA INVESTIGACIÓN		
ANEXOS CAPÍTULO XIII: TABLA DE ANEXOS DE LA INVESTIGACIÓN		657
Anexo 01.	Cuestionario 01. Percepción de los Estudiantes sobre el nivel de desarrollo de su Competencia Comunicativo-Investigativa. Instrumento Final	661
Anexo 02-A.	Cuestionario 02. Prueba de Entrada-Salida Instrumento Aplicado	664

Anexo 02-B. Cuestionario 02. Prueba de Entrada-Salida. Instrumento Final	668
Anexo 03-A. Cuestionario 03. Evaluación del sílabo del PFID Lenguaje y Comunicación I. Instrumento Aplicado	672
Anexo 03-B. Cuestionario 03. Evaluación del sílabo del PFID Lenguaje y Comunicación I. Instrumento Final	676
Anexo 04. Cuestionario 04. Evaluación de la Redacción Académica: Secuencias y Párrafos	679
Anexo 05. Cuestionario 05. Evaluación del Plan de Investigación Formativa Documental (PIF)	681
Anexo 06. Cuestionario 06. Evaluación de la Investigación Formativa Documental: el Discurso Académico (DA)	685
Anexo 07-A. Cuestionario 07: Encuesta de evaluación de la asignatura. Grado de satisfacción. Instrumento Aplicado	690
Anexo 07-B. Cuestionario 07: Encuesta de evaluación de la asignatura. Grado de satisfacción. Instrumento Final	693
Anexo 08. Formato 01: Plan de Investigación Formativa Documental	696
Anexo 09. Formato 02: Discurso Académico	702
Anexo 10. Respuestas a la pregunta 41 del Cuestionario 01	704
Anexo 11. Respuestas de los estudiantes a las preguntas 35 y 36 del Cuestionario 07	712
Anexo 12. Rúbrica y escala de Likert para evaluar el sílabo	720
Anexo 13. Programa Curricular Oficial de Lenguaje y Comunicación I (Sílabo)	724
Anexo 14. Programa Formativo de Innovación Didáctica de Lenguaje y Comunicación I (Sílabo)	731
Anexo 15. Lista oficial y promedios finales reportados en el aula virtual al finalizar el ciclo 2013-I	742
Anexo 16. Evidencias de la prueba de entrada y salida	745
Anexo 17. Correos institucionales	751

Índice de Figuras

Figura 01. Mapa de la intervención didáctica para desarrollar la competencia comunicativo-investigativa en educación superior.	152
Figura 02. Modelos pedagógicos para el desarrollo de la competencia comunicativa	158
Figura 03. Modelos interdisciplinares de la competencia comunicativa	237
Figura 04. Propiedades del discurso	248
Figura 05. Coherencia discursiva. Mecanismos y reglas	253
Figura 06. Mecanismos de cohesión discursiva	259
Figura 07. La intertextualidad y polifonía textual en el proceso comunicativo	262
Figura 08. Las ciencias del lenguaje que aportan al PFID	267
Figura 09. Tipos de modelos pedagógicos-didácticos	302
Figura 10. Esquema didáctico del Proyecto formativo de innovación didáctica (PFID)	304
Figura 11. Modelo didáctico basado en la investigación formativa para el desarrollo de la competencia comunicativa	306
Figura 12. Aspectos de una competencia	329
Figura 13. La competencia y los problemas de contexto	331
Figura 14. Enunciado de una competencia	332

Figura 15. Los tipos de competencias	336
Figura 16. Encunciado de un criterio o indicador de desempeño de una competencia	339
Figura 17. Descripción y formulación de una competencia desde el enfoque socioformativo	340
Figura 18. Dimensiones de la competencia comunicativa	341
Figura 19. Procesos de la competencia comunicativa	342
Figura 20. Procesos de la competencia investigativa	345
Figura 21. Los saberes de la competencia	349
Figura 22. Proceso, instrumentos y estrategias de los saberes de la una competencia	350
Figura 23. Las estrategias metacognitivas	358
Figura 24. Diez Acciones Esenciales en las Competencias articulando la Metacognición (DAEC-M)	359
Figura 25. Interdisciplinariedad en el PFID y competencia comunicativo-investigativa	366
Figura 26. Proceso Comunicativo de la Investigación Formativa. Comprensión, producción y socialización de discursos académicos	369
Figura 27. Procedimientos metodológicos de la investigación por estudio de caso	371
Figura 28. Estrategias en el PFID para el desarrollo de la competencia comunicativa	373
Figura 29. El proyecto formativo en el PFID	377
Figura 30. Definición de evaluación por competencias	392
Figura 31. Aspectos de la evaluación por competencias	394
Figura 32. Clasificación de la evaluación por competencias	396
Figura 33. Proceso de evaluación de las competencias	400
Figura 34. Organización de las secuencias didácticas del PFID	410
Figura 35. Organización de las secuencias didácticas del PFID y los talleres formativos	410

Figura 36. Espiral de los ciclos de la investigación-acción de Latorre (2004, p.32)	418
Figura 37. Ciclo de la investigación-acción propuesto por Latorre	418
Figura 38. Investigación formativa desde el aula	419
Figura 39. Tipo y diseño de la investigación mixta de <i>diseño anidado o incrustado concurrente del modelo dominante (DIAC)</i> con la <i>investigación-acción</i>	420
Figura 40. Metodología para el diseño, implementación y evaluación de un Programa Formativo de Innovación Didáctica en Educación Superior	421
Figura 41. Etapas de un Programa Formativo de Innovación e Intervención Didáctica desde la perspectiva de la Formación Basada en Competencias y la Investigación Formativa desde el aula	422
Figura 42. Departamento de procedencia de los estudiantes, en frecuencias	431
Figura 43. Macrocompetencia comunicativo-investigativa	542

Índice de Tablas

	Pág
Tabla 01. Competencia comunicativa según el DCN 2012 y las Rutas del Aprendizaje 2014	63
Tabla 02. Formulación del problema, acción estratégica e hipótesis de acción de la investigación	66
Tabla 03. Los problemas, las preguntas de acción y la hipótesis de acción	68
Tabla 04. Hipótesis de acción y objetivos de investigación	69
Tabla 05. Clasificación de las competencias clave según el Proyecto DeSeCo	87
Tabla 06. El enfoque lingüístico (lectura / redacción), según Cassany (2003)	146
Tabla 07. El enfoque cognitivo o psicolingüísticos (comprensión / composición), según Cassany (2003)	146
Tabla 08. El enfoque sociocultural o sociolingüístico (prácticas discursivas/ género profesional), según Cassany (2003)	147
Tabla 09. Enfoques pedagógicos, didácticos y disciplinares de la propuesta de intervención	152
Tabla 10. Diferencias entre los enfoques educativos tradicionales y el enfoque socioformativo	178
Tabla 11. Las máximas de la conversación según Grice (1975)	221
Tabla 12. Estructura del discurso académico según el American	280

National Standards Institute (ANSI)

Tabla 13. Criterios de desempeño para evaluar la redacción académica de secuencias y párrafos, según dimensiones y propiedades discursivas	286
Tabla 14. Criterios de desempeño para evaluar el discurso académico como producto de la investigación formativa, según dimensiones y propiedades discursivas	287
Tabla 15. Lista de temas, según el curso de introducción a la Psicología	319
Tabla 16. Lista de temas, según el curso de introducción al Derecho	320
Tabla 17. Proceso de descripción y formulación de la competencia comunicativa desde el enfoque socioformativo	341
Tabla 18. Proceso de descripción y formulación de la competencia investigativa desde el enfoque socioformativo	346
Tabla 19. Los saberes de la competencia	353
Tabla 20. Diez acciones esenciales en las competencias articulando la metacognición (DAEC-M)	361
Tabla 21. Fases y evidencias en el PFID para el desarrollo de la competencia comunicativa	378
Tabla 22. Niveles de desarrollo de la competencia comunicativa en el PFID	380
Tabla 23. Mapa de aprendizaje de la competencia comunicativa	402
Tabla 24. Variables de la investigación, dimensiones, subdimensiones e indicadores de desempeño	425
Tabla 25. Variables de la investigación, dimensiones e indicadores de desempeño, ítems, instrumentos y escala de medición	426
Tabla 26. Cálculo de la muestra de la investigación	429
Tabla 27. Relación edad y sexo de los estudiantes, en frecuencias y porcentajes	431
Tabla 28. Relación de año de egresado de la Educación Básica y sexo de los estudiantes, en frecuencias y porcentajes	432
Tabla 29. Departamento de procedencia de la Institución Educativa en	432

donde los estudiantes terminaron secundaria

Tabla 30. Organización de las técnicas de recogida de información según etapas, objetivos y resultados de la investigación	434
Tabla 31. Estructura del cuestionario 01 “Percepción de los estudiantes sobre el nivel de desarrollo de su Competencia Comunicativo-Investigativa”	437
Tabla 32. Estructura del cuestionario 02. Prueba de entrada y salida	439
Tabla 33. Estructura del cuestionario 03. Evaluación de la Redacción Académica en Talleres Formativos	441
Tabla 34. Estructura del cuestionario 04. Evaluación del Plan de Investigación Formativa	442
Tabla 35. Estructura del cuestionario 05. Evaluación del Discurso Académico	443
Tabla 36. Estructura del cuestionario 06. Evaluación del sílabo del PFID	444
Tabla 37. Estructura del cuestionario 07. Evaluación de la asignatura y grado de satisfacción con el PFID	445
Tabla 38. Alfa de Cronbach de los instrumentos del PFID	447
Tabla 39. Varianza del Cuestionario 01	448
Tabla 40. Correlaciones de Pearson del Cuestionario 01	450
Tabla 41. Variación del Alfa de Cronbach si se elimina un elemento en el Cuestionario 01	451
Tabla 42. Varianza del Cuestionario 02 Prueba de entrada y salida del PFID	452
Tabla 43. Correlaciones de Pearson del cuestionario 02 Prueba de entrada y salida del PFID	453
Tabla 44. Variación del Alfa de Cronbach si se elimina un elemento en el Cuestionario 02 Prueba de entrada y salida del PFID	453
Tabla 45. Varianza total explicada del Cuestionario 02 Prueba de entrada y salida del PFID	454
Tabla 46. Varianza del Cuestionario 03 Sílabo del PFID	454
Tabla 47. Correlaciones de Pearson del cuestionario 03 Sílabo del PFID	456

Tabla 48. Variación del Alfa de Cronbach si se elimina un elemento en el Cuestionario 03 Sílabo del PFID	457
Tabla 49. Varianza del Cuestionario 04 Evaluación de la Redacción Académica	458
Tabla 50. Correlaciones de Pearson del Cuestionario 04 Evaluación de la Redacción Académica	460
Tabla 51. Variación del Alfa de Cronbach si se elimina un elemento en el Cuestionario 04 Evaluación de la Redacción Académica	461
Tabla 52. Varianza del cuestionario 05 Evaluación del PIF	460
Tabla 53. Correlaciones de Pearson del Cuestionario 05 Evaluación del PIF	463
Tabla 54. Variación del Alfa de Cronbach si se elimina un elemento en el Cuestionario 05 Evaluación del PIF	464
Tabla 55. Varianza del Cuestionario 06 Evaluación del DA	464
Tabla 56. Correlaciones de Pearson del Cuestionario 06 Evaluación del DA	466
Tabla 57. Variación del Alfa de Cronbach si se elimina un elemento en el Cuestionario 06 Evaluación del DA	467
Tabla 58. Varianza del Cuestionario 07. Evaluación de la asignatura y grado de satisfacción con el PFID	468
Tabla 59. Correlaciones de Pearson del Cuestionario 07. Evaluación de la asignatura y grado de satisfacción con el PFID	470
Tabla 60. Variación del Alfa de Cronbach si se elimina un elemento en el Cuestionario 07. Evaluación de la asignatura y grado de satisfacción con el PFID	471
Tabla 61. Organización de los resultados de la investigación, en relación con sus diferentes etapas y objetivos	476
Tabla 62. Organización de los resultados de la investigación según el Objetivo 1, de la Etapa 01: Entrada	475
Tabla 63. Estadísticos de la percepción global de los estudiantes sobre su competencia comunicativo-investigativa, en el proceso	496

de entrada, en porcentajes	
Tabla 64. Propuestas del estudiante para desarrollar la asignatura	498
Tabla 65. Organización de los resultados de la investigación según el Objetivo 2, de la Etapa 02: Plan de Acción	512
Tabla 66. Nominaciones de las asignaturas responsables del desarrollo de la Competencia Comunicativa en la USAT	515
Tabla 67. Estructura del Instrumento de Evaluación del sílabo	516
Tabla 68. Opinión de los profesores sobre la formulación de los datos informativos del sílabo, en frecuencias y porcentajes	517
Tabla 69. Opinión de los profesores sobre la formulación de la fundamentación del sílabo, en frecuencias y porcentajes	519
Tabla 70. Opinión de los profesores sobre la formulación de las competencias genéricas y específicas e indicadores de desempeño del sílabo, en frecuencias y porcentajes	523
Tabla 71. Opinión de los profesores sobre la formulación de los criterios de desempeño, en frecuencias y porcentajes	525
Tabla 72. . Opinión de los profesores sobre la formulación de los contenidos o saberes del sílabo, en frecuencias y porcentajes	529
Tabla 73 Opinión de los profesores sobre la formulación de las estrategias metodológicas del sílabo, en frecuencias y porcentajes	531
Tabla 74. Opinión de los profesores sobre la formulación de la evaluación del sílabo, en frecuencias y porcentajes	535
Tabla 75. Opinión de los profesores sobre la formulación de las referencias bibliográficas del sílabo, en frecuencias y porcentajes	537
Tabla 76 Enunciación de la competencia comunicativo-investigativa, desde la socioformación	543
Tabla 77. Mapa del Proceso de Comprensión Discursiva y sus criterios de desempeño	544

Tabla 78. Mapa del Proceso de Producción Discursiva y sus criterios de desempeño	544
Tabla 79. Mapa del Proceso de la Investigación Formativa y sus criterios de desempeño	545
Tabla 80. Mapa de la Competencia Comunicativo-Investigativa, sus criterios de desempeño, evidencias y proyecto formativo.	546
Tabla 81. Mapa de la Competencia Comunicativo-Investigativa, sus criterios de desempeño, evidencias y proyecto formativo	547
Tabla 82. Mapa de la Competencia Comunicativo-Investigativa, sus criterios de desempeño, evidencias y proyecto formativo	551
Tabla 83. Evidencias y su relación con los criterios de desempeño de la Competencia Comunicativa	558
Tabla 84. Ponderado final de las evidencias de desempeño de la Competencia Comunicativa	559
Tabla 85. Cuadro comparativo del Programa de Lenguaje y Comunicación I oficial y el Programa Formativo de Innovación Didáctica (PFID	560
Tabla 86. Comentario del estudiante sobre el contenido del sílabo	563
Tabla 87. Sugerencias de los estudiantes sobre mejorar, agregar o quitar en el sílabo	563
Tabla 88. . Expectativas generales de los estudiantes	564
Tabla 89 Expectativas específicas de los estudiantes	564
Tabla 90. Contenidos para reforzar o trabajar en el desarrollo del sílabo	565
Tabla 91. . Contenidos para quitar o considerados innecesarios en el desarrollo del sílabo por los estudiantes	566
Tabla 92 Metodología o estrategias que sugieren los estudiantes para el desarrollo del PFID	566
Tabla 93. Formas de evaluación sugeridas por los estudiantes en el desarrollo del PFID	567
Tabla 94. Organización de los resultados de la investigación de la Etapa 04: Salida	569

Tabla 95. Estructura de la Encuesta de Evaluación del nivel de satisfacción de los estudiantes con el PFID de Lenguaje y Comunicación I 581

Índice de Gráficos

	Pág.
Gráfico 01. Población de la investigación, en frecuencia y porcentaje	428
Gráfico 02. Participantes por Escuelas Profesionales, en porcentajes	430
Gráfico 03. Percepción de los estudiantes sobre su comprensión discursiva, en el proceso de entrada, en porcentajes	479
Gráfico 04. Percepción de los estudiantes sobre su producción discursiva, en el proceso de entrada, en porcentajes	481
Gráfico 05. Percepción de los estudiantes sobre la investigación formativa, en el proceso de entrada, en porcentajes	483
Gráfico 06. Percepción de los estudiantes sobre su proceso de evaluación de la competencia comunicativa, en el proceso de entrada, en porcentajes	483
Gráfico 07. Percepción global de los estudiantes sobre su competencia comunicativo-investigativa, en el proceso de entrada, en porcentajes	484
Gráfico 08. Percepción de los estudiantes sobre sus capacidades de la competencia comunicativa, en el proceso de entrada, en porcentajes	485
Gráfico 09. Percepción de los estudiantes sobre sus capacidades pragmáticas o socioculturales, en porcentajes.	486
Gráfico 10. Percepción de los estudiantes sobre nivel de elaboración	488

de párrafos y secuencias y sobre su nivel fonológico-ortográfico, en frecuencias y porcentajes.

Gráfico 11. Percepción de los estudiantes sobre su producción discursiva, en porcentajes	489
Gráfico 12. Percepción de los estudiantes sobre su redacción académica, capacidades de coherencia, cohesión e intertextualización, en el proceso de entrada, en porcentajes	491
Gráfico 13. Percepción de los estudiantes sobre sus capacidades de socialización de discursos, en el procesos de entrada, en porcentajes	492
Gráfico 14. Percepción de los estudiantes sobre sus capacidades investigativas, en porcentajes	493
Gráfico 15. Percepción de los estudiantes sobre sus capacidades investigativas de uso de tics, problematización, trabajo en equipo, ética y calidad investigativa, en el proceso de entrada, en porcentajes	494
Gráfico 16. Comparación de la competencia comunicativo-investigativa de los estudiantes según los indicadores de desempeño y las capacidades, en el proceso de entrada, en porcentajes	495
Gráfico 17. Percepción global de los estudiantes sobre su competencia comunicativo-investigativa, en el proceso de entrada, en porcentajes	495
Gráfico 18. Nivel de análisis de discursos, en sus dimensiones comunicativas y cognitivas, durante el momento de entrada, en frecuencias y porcentajes	500
Gráfico 19. Nivel de interpretación de discursos, en sus dimensiones comunicativas y cognitivas, durante el momento de entrada, en frecuencias y porcentajes	502
Gráfico 20. Nivel de valoración crítica de discursos, en su dimensión	503

sociocultural, durante el momento de entrada, en frecuencias y porcentajes

- Gráfico 21. Nivel de comprensión discursiva, en sus dimensiones cognitivas, comunicativas y socioculturales, durante el momento de entrada, en frecuencias y porcentajes 504
- Gráfico 22. Nivel de planificación de la producción discursiva, en su dimensión cognitiva, comunicativa y sociocultural, durante el momento de entrada, en frecuencia y porcentajes 506
- Gráfico 23. Nivel de textualización de la producción discursiva, en su dimensión cognitiva, comunicativa y sociocultural, durante el momento de entrada, en frecuencia y porcentajes 507
- Gráfico 24. Nivel de autoevaluación de los discursos producidos, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, durante el momento de entrada, en frecuencias y porcentajes 508
- Gráfico 25. Nivel de producción discursiva, en sus dimensiones cognitivas, comunicativas y socioculturales, durante el momento de entrada, en frecuencias y porcentajes 509
- Gráfico 26. Nivel de competencia comunicativa, en su dimensión cognitiva, comunicativa y sociocultural, según sus procesos de comprensión y producción discursiva, de los estudiantes del Ciclo I, 2013-I, de la USAT, durante el momento de entrada, en frecuencia porcentajes 510
- Gráfico 27. Comparación del nivel de análisis de discursos, en sus dimensiones comunicativa y cognitiva, en los momentos de entrada y salida, en porcentajes 571
- Gráfico 28. Comparación del nivel de interpretación de discursos, en sus dimensiones comunicativa y cognitiva, en los momentos de entrada y salida, en porcentajes 572

Gráfico 29. Comparación del nivel de valoración crítica de discursos, en su dimensión sociocultural, en los momentos de entrada y salida, en porcentajes	573
Gráfico 30. Comparación del nivel de comprensión discursiva, en su dimensión cognitiva, comunicativa y sociocultural, de los estudiantes del Ciclo I, 2013-I, de la USAT, en los momentos de entrada y salida, en porcentajes	574
Gráfico 31. Nivel global de la comprensión discursiva de los estudiantes del Ciclo I, 2013-I, de la USAT, al finalizar el PFID, en frecuencia y porcentajes	574
Gráfico 32. Comparación del nivel de planificación de la producción discursiva, en su dimensión cognitiva, comunicativa y sociocultural, en los momentos de entrada y salida, en porcentajes	575
Gráfico 33. Comparación del nivel de textualización de la producción discursiva, en su dimensión cognitiva, comunicativa y sociocultural, en los momentos de entrada y salida, en porcentajes	576
Gráfico 34. Comparación del nivel de autoevaluación de los discursos producidos, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, en los momentos de entrada y salida, en porcentajes	577
Gráfico 35. Comparación del nivel de producción discursiva, en su dimensión cognitiva, comunicativa y sociocultural, de los estudiantes del Ciclo I, 2013-I, de la USAT, en los momentos de entrada y salida, en porcentajes	578
Gráfico 36. Nivel global de la producción discursiva de los estudiantes del Ciclo I, 2013-I, de la USAT, al finalizar el PFID, en frecuencia y porcentajes	579
Gráfico 37. Comparación del nivel de competencia comunicativa, en su dimensión cognitiva, comunicativa y sociocultural,	580

según sus procesos de comprensión y producción discursiva, de los estudiantes del Ciclo I, 2013-I, de la USAT, en los momentos de entrada y salida, en porcentajes

Gráfico 38. Percepción de los estudiantes de la calidad global del sílabo de Lenguaje y Comunicación I, en frecuencias y porcentajes	583
Gráfico 39. Percepción de los estudiantes de la calidad del sílabo de Lenguaje y Comunicación I, en porcentajes	584
Gráfico 40. Percepción de la calidad del sílabo de Lenguaje y Comunicación I, en porcentajes	585
Gráfico 41. Percepción del desarrollo de la competencia comunicativa, en porcentajes	586
Gráfico 42. Percepción del desarrollo de la competencia investigativa, en porcentajes	586
Gráfico 43. Percepción de la calidad de los saberes del programa socioformativo, en porcentajes	587
Gráfico 44. Percepción de la calidad de la metodología utilizada en el programa socioformativo, en porcentajes	588
Gráfico 45. Percepción de la calidad de la evaluación utilizada en el programa socioformativo, en porcentajes	589
Gráfico 46. Percepción de la calidad profesional del profesor del programa socioformativo, en porcentajes	590
Gráfico 47. Percepción de la calidad profesional del profesor del programa, en frecuencias y porcentajes	591
Gráfico 48. Percepción del nivel de satisfacción del estudiante sobre el apoyo que brindó el programa socioformativo al desarrollo de la competencia comunicativa, en porcentajes	591
Gráfico 49. Percepción del nivel de satisfacción general con la asignatura, en frecuencias y porcentajes	592

INTRODUCCIÓN

El contexto sociocultural y educativo del problema

El lenguaje es lo que hace del hombre un ser cultural. Sirve como mediador de la comunicación humana y como estigma de la naturaleza social del individuo. El lenguaje nos hace humanos. Construye y autodefine al hombre y permite que este construya y defina a los demás en su mundo sociocultural. Es el principal y primario instrumento de transformación del conocimiento; el mediador de la comprensión, procesamiento, sistematización, organización y producción de la información que obtiene del mundo en donde vive y que le sirve para interactuar. En esta interacción humana, se expresa desplegando su competencia comunicativa en el intercambio discursivo multiforme y heteróclito con multisistemas de comunicación. Su desarrollo implica la permanente enseñanza estratégica en diversas situaciones y contextos de interacción humana, tanto formales (institución educativa) como no formales (casa y la sociedad).

Hay tres tipos de contexto: cultural, social y cognitivo (Lomas et al, 2003). El contexto cultural se refiere a aquellas visiones del mundo que comparten los interlocutores de una determinada situación comunicativa; el contexto social son todos los conocimientos convencionales que permiten explicar aquellas presuposiciones e inferencias en las que se basan la producción y comprensión discursiva; y el contexto cognitivo, a las experiencias acumuladas en la memoria de los individuos que conforman una determinada comunidad lingüística. En esto se basa la comprensión, producción y socialización discursivas. En consecuencia, se abordará el problema de investigación analizando, interpretando y enjuiciando estos tres contextos, tratando de describir las variables del problema, sus causas y consecuencias en la cultura académica.

La sociedad liberal capitalista y la globalización, como fenómenos económicos, han configurado la compleja sociedad post moderna de la información, su desarrollo tecnológico en la cultura de la diversidad, el reconocimiento del otro, la secularización y el nuevo escenario de la Educación Superior en Europa y América Latina caracterizado por la sobreproducción de

conocimiento, la ruptura de los centrismos, la crisis sociocultural y económica, el cambio vertiginoso en todos los órdenes de la vida y la necesidad de respuesta inmediatas y efectivas a dichos cambios. El proceso de globalización ha transformado estructuralmente la cultura y todos los aspectos del desarrollo social, científico y tecnológico. Ha ubicado la Universidad frente a nuevos problemas y retos como la masificación, la diversificación, la aceptación y respeto de la multiculturalidad, la articulación sociedad-empresa-Universidad, el desarrollo, promoción y financiamiento de la investigación, la internacionalización, la innovación y la calidad educativa.

La incorporación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación a la educación y la economía están causando un impacto importante en los procesos de enseñanza-aprendizaje a tal punto de permitir el surgimiento de Universidades virtuales que incorporan a estudiantes de diferentes nacionalidades.

Frente a ello, la Universidad representa una de las principales respuestas a la adecuación, transformación, aplicación e innovación del saber humanístico, social, científico y tecnológico. Esta responsabilidad le ha exigido la reformulación de sus enfoques pedagógico-curriculares y la implementación de un nuevo paradigma de formación académica y profesional, basado en las necesidades y problemas reales del contexto, en el desarrollo de competencias y en la investigación formativa como estrategia didáctica para resolver dichas carencias y problemas. En pocas palabras, la Universidad debe cumplir con su viejo rol: articular efectivamente docencia, investigación y desarrollo social.

Así lo demuestran las diversas formas de cómo han reaccionado las instituciones educativas a dichos fenómenos, tanto a nivel de suprasistemas (Espacio Europeo de Educación Superior; Proyecto Tuning para América Latina; Consejo Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa de la Educación Superior Universitaria), macrosistemas (USAT, Facultad de Humanidades, Escuela Profesional) y microsistemas (aula).

En ese escenario, la cultura y la sociedad exigen a la Universidad que desarrolle en su comunidad competencias comunicativas e investigativas y valores a través de problemas reales que articulen la ciencia conceptual con la ciencia técnica y la realidad. Es decir, le requiere un estudiante, profesor o administrativo que no solamente hable, escuche, lea y escriba bien (competencia lingüística), sino que sepa usar también otros códigos y medios de comunicación no lingüísticos (redes sociales, internet, blogs, etc.) en contextos comunicativos plurales y situaciones comunicativas diversas (competencia comunicativa); además de que sea capaz de buscar, seleccionar, procesar, organizar, sistematizar y expresar por diversos medios y códigos la información que necesita para resolver problemas (competencia investigativa).

En el campo educativo, las diferentes instituciones universitarias han reaccionado en forma positiva y con consensos importantes frente a las demandas socioculturales y económicas. Casi todas ellas han coincidido en que el modelo pedagógico apropiado para una formación profesional humanístico debe ser por competencias. En ese sentido, la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el Proyecto Tuning para América Latina, el Consejo Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa de la Educación Superior Universitaria (CONEAU) y el diseño e implementación del Modelo Educativo USAT han abierto una gama de posibilidades para la constante renovación, adaptación, cooperación e intercambio (USAT, 2011). En consecuencia, el contexto exige nuevas tendencias, nuevos modelos educativos a nivel macro y micro currículo y de gestión en la Educación Superior Universitaria.

Por otro lado, la brecha que existe entre la cultura escolar y la cultura universitaria ha generado interpretaciones erróneas y distorsionadas del nivel de dominio de su competencia comunicativa que tienen los estudiantes que ingresan a la Universidad. Se ha pretendido evaluar el nivel de logro de competencias básicas para la vida universitaria de los egresados de Educación Básica con instrumentos y discursos universitarios. Se ha confundido las prácticas sociales o situaciones comunicativas.

En esa dirección, el modelo de formación por competencias ha sido el más adecuado y ha reemplazado al modelo de formación por contenidos. Una corriente importante de gestión universitaria ha replanteado las prácticas educativas en sus instituciones, e inclusive se han formado redes y programas de acuerdo a sus intereses comunes. Claro ejemplo de ello son Erasmus, el Acuerdo de Bolonia, los modelos pedagógicos de las Universidades que forman parte del Proyecto Tuning en Europa y América Latina, las de Inglaterra, Australia, México, Chile y Argentina, por citar algunos ejemplos. Esto ha obligado a que muchas innovaciones pedagógico-curriculares y didácticas se propongan dar nuevas interpretaciones sobre el *para qué enseñar, qué enseñar, cómo enseñar, cómo aprender y cómo evaluar*, tomando como referente los problemas y demandas del mercado laboral, del contexto sociocultural, educativo, económico y social, las características personales de los estudiantes (estructuras cognitivas, conocimientos previos, expectativas, intereses, motivaciones, estilos de aprendizaje, competencias, habilidades, etc.), y el desarrollo de la investigación formativa desde el aula como estrategia nueva de hacer enseñanza (actividad docente centrada en el aprendizaje y en la investigación). En consecuencia, nuevos modelos pedagógicos, basados en la formación por competencias, se han abierto paso entre los anteriores modelos conductistas y constructivistas y han permitido cambiar una Educación Superior basada en el estructuralismo, en el segmentismo y el aislacionismo de las disciplinas y asignaturas, por una Educación Superior por competencias, multisistémica, holística y sociocultural basada en la interdisciplinariedad y el pensamiento complejo.

Este nuevo paradigma de la Educación Superior exige una comunidad académica proactiva¹ y con competencias metacognitivas; estudiosos capaces de interactuar en la acción educativa modelando y desarrollando sus competencias en beneficio de su perfectibilidad humana, profesional y del desarrollo social; investigadores con alta formación humanista y científica, capaces de sentir las necesidades socioculturales, de comprender sus problemas a través de las ciencias,

¹ Véase Covey, Stephen (1996). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*. México: Paidós.

de actuar creando nuevas formas y nuevas tecnologías para resolverlos, en relación con la formación ética del hombre; profesionales que puedan producir y comunicar sus aportes científicos, sociales y culturales a través de diferentes medios de expresión. Así, el éxito en la vida universitaria y profesional se valora por el dominio de competencias genéricas: instrumentales (capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas), interpersonales (capacidades individuales como las habilidades sociales) y sistemáticas (capacidades y habilidades relativas a todos los sistemas).

Entre las competencias que se desarrollan en Educación Superior destacan la comunicativa, la investigativa y la tecnológica (véase Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico-OCDE, 2005; Proyecto Tuning para América Latina, 2007; Cano, 2009; García-San Pedro, 2009; Tobón, 2010a; Villa & Poblete, 2010; Restrepo, 1996, 2000, 2003a, 2003b, 2004, 2005; entre otros). La competencia comunicativa implica el dominio de los procesos de comprensión, producción y socialización discursiva; permite la interacción humana, el modelamiento cultural, el intercambio efectivo de diferentes géneros y tipos de textos, el desarrollo de diversas prácticas discursivas en el espacio sociocultural académico. La competencia investigativa permite formar con los problemas de la realidad, relacionar los discursos con sus contextos socioculturales, como expresión de la cultura que los produce y plantear soluciones a las necesidades de comunicación eficiente. Comprende abstraer, analizar, interpretar, inferenciar, sintetizar, valorar y aplicar los conocimientos en la práctica; gestionar la información (buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas); detectar y formular problemas, plantear hipótesis, elaborar bases teóricas y conclusiones; saber planificar una investigación, implementarla, evaluarla y comunicarla; además del uso de diversos métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas para recoger datos y valorar esa realidad. La competencia tecnológica implica cómo usar las herramientas de información y comunicación; el uso de recursos informáticos y redes sociales que apoyen al desarrollo de las dos anteriores competencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estas tres competencias se desarrollan en Educación Superior, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier disciplina de una Escuela profesional, directa o indirectamente, intencional o fortuitamente, en forma independiente o transversal, en todos los ciclos de estudio. Su problemática tiene que ser planteada en forma interdisciplinar, holística y en las dimensiones específicas que cada una de dichas competencias comprende.

En la práctica didáctica actual, el profesor de Educación Superior está transformando, aunque con mucha lentitud y timidez, su rol de simple transmisor de información por el de mediador del conocimiento científico con la realidad. Una de las formas más efectivas para lograr esto ha sido integrar la investigación (formativa y científica) como estrategia de enseñanza-aprendizaje en la formación profesional.

Este desplazamiento de la práctica didáctica de balbuceador, parafraseador de libros, al de intérprete, crítico, innovador, creador de teorías y metodologías, le ha exigido comprometerse con el proceso de construcción de los saberes del sujeto que aprende y a la vez configurar en la Institución Educativa un nuevo tipo de estudiante capaz de: 1) *aprender a aprender en contextos reales* con problemas reales; 2) interiorizar sistemas de procedimientos que le permitan construir, controlar, dirigir y evaluar de forma consciente e intencional su propio conocimiento; 3) buscar, comprender, seleccionar, sistematizar, organizar y comunicar información científica, en forma crítica y creativa, a través de diversos géneros y tipos discursivos, especialmente el académico (resúmenes, monografías, ensayos, informes, narraciones de vida, películas, documentales, etc.); 4) identificar y plantear problemas y desarrollar procesos de investigación para resolverlos; 5) articular su aprendizaje a un proyecto ético de vida.

Por tanto, un estudiante capaz de desarrollar sus competencias personales, profesionales y académicas a través de la investigación formativa como estrategia didáctica, sin ser ésta la única ni exclusiva forma de aprender. Al respecto, afirma Tobón (2010):

La *formación basada en competencias* constituye una propuesta que parte del aprendizaje significativo y se orienta a la formación humana integral como condición esencial de todo proyecto pedagógico; integra la teoría con la práctica en las diversas actividades; promueve la continuidad entre todos los niveles educativos y entre éstos y los procesos laborales y de convivencia; fomenta la construcción del aprendizaje autónomo; orienta la formación y el afianzamiento del *proyecto ético de vida*, busca el desarrollo del espíritu emprendedor como base del crecimiento personal y del desarrollo socioeconómico; y fundamenta la organización curricular con base en proyectos y problemas, trascendiendo de esta manera el currículo basado en asignaturas compartimentadas (p. 19).

En resumen, el contexto sociocultural y educativo de la enseñanza del lenguaje en Educación Superior exige que la formación de los estudiantes se dé según el modelo pedagógico por competencias; porque permite que se aborden los problemas reales en situaciones reales. Esto se logrará integrando la investigación como estrategia didáctica de enseñanza y aprendizaje.

El contexto lingüístico-comunicativo y cognitivo-estratégico del problema

En anteriores líneas, se ha precisado que una de las competencias básicas más importantes, necesaria para todo aprendizaje en Educación Superior y para el desempeño profesional, es la competencia comunicativa, expresada en sus procesos de comprensión, producción y socialización de discursos, especialmente del discurso académico. Esta competencia se integra a otras competencias del currículo, tanto básicas como específicas, para contribuir con el desarrollo articulado del perfil profesional. Por las exigencias del contexto sociocultural, profesional y educativo, por la naturaleza de la formación universitaria y por el modelo educativo institucional es necesario, desde los primeros ciclos de la vida

universitaria, integrar esta competencia con la competencia investigativa en una macrocompetencia básica transversal denominada *comunicativo-investigativa*.

Pero ¿Qué significa desarrollar la competencia comunicativa en Educación Superior? ¿Qué problemas enfrenta el lenguaje como medio educativo? Significa lograr que el estudiante use el lenguaje con eficiencia, efectividad y eficacia en todas las prácticas discursivas de su cultura académica y profesional. Que se apropie de los diversos discursos, académicos o no; que los comprenda críticamente utilizando diversas estrategias cognitivas y socioculturales de lectura; que los interprete y valore como expresión de su sociedad. Como consecuencia de lo anterior, que los estudiantes sean capaces de producir estratégicamente esos discursos, adecuándolos a las múltiples situaciones lingüístico-comunicativas, a los procesos cognitivos de redacción (planificación, textualización, evaluación, socialización), a las propiedades lingüístico-textuales de cada discurso específico, a las variedades, normas y estilos del contexto sociocultural (en este caso del académico) que le servirán de mediador. Y por último, significa que sean capaz de socializar los discursos en espacios dialógicos y de respeto a la opinión del otro, utilizando diversos medios y recursos de expresión: virtual e impreso (facebook, aula virtual, google drive, dropbox, etc.).

Caldera y Bermúdez (2007) señalan que en instituciones de Educación Superior la lectura y escritura presentan como problemas el que sus actividades habituales se caracterizan por la memorización, exposición, reproducción y acumulación de conocimiento. Esto produce que los estudiantes presenten poco dominio de las estrategias lingüísticas, cognitivas, metacognitivas y socioculturales de producción de textos escritos; situación que retrasa su proceso de aprendizaje, disminuye su uso eficaz del lenguaje y, en consecuencia, contribuye poco a desarrollar su literacidad.

Cassany y Morales (2008) por su parte sostienen que asumir que el estudiante que ingresa a la Universidad ya sabe leer y escribir es tomar una postura errónea dado que, desde la visión sociocultural, leer y escribir son tareas culturales imbricadas en el contexto que varían a lo largo del espacio y del tiempo.

Cada comunidad cultural, cada disciplina del saber, desarrollan prácticas letradas particulares, con rasgos distintivos. Al margen de que puedan existir unas destrezas cognitivas generales, empleadas por todos los usuarios en cualquier contexto.

La cultura universitaria le exige al estudiante comunicarse a través de discursos académico-científicos. Los discursos predominantes que se producen en los diversos procesos de intervención didáctica de las diferentes asignaturas de Educación Superior tienen una naturaleza muy formal a nivel de las propiedades lingüísticas de coherencia, cohesión, intertextualización y adecuación. Son altamente normalizados por los principios de la redacción académica, las normas y estilos internacionales de redacción científica, las normas gramaticales y ortográficas de la Real Academia Española. Sin embargo, y a pesar de su importancia de la comunicación profesional, de este tipo de discursos no se ocupa formalmente ni la educación básica regular ni la superior, salvo en casos muy excepcionales en algunas Universidades o escuelas profesionales en donde existen las asignaturas de Redacción Científica y Redacción Académica. Los cursos destinados a desarrollar la competencia comunicativa (llámese *Lengua y Comunicación*, *Comunicación*, *Competencia Comunicativa* u otro afín) terminan siendo una especie de cursos de reforzamiento porque de una u otra manera repiten saberes y contenidos propios de la Educación Secundaria.

En otras palabras, los estudiantes que ingresan a la Universidad necesitan apropiarse de nuevas prácticas letradas, según la naturaleza y propósito de cada nueva disciplina que desarrollen. Esto lo logrará con la insistencia en la enseñanza de la lectura como de la escritura. Lo cual implica, a decir de Carlino (2013, 2009a, 2009b, 2006, 2005a, 2005b, 2004a, 2004b, 2004c, 2003a, 2003b, 2002), que existe una relación intrínseca entre desarrollo de la cultura escrita y la función social de la Universidad. Pues, este espacio institucional está obligado a crear una cultura de la literacidad crítica; a facilitar a los estudiantes el acceso a las culturas académicas escritas de las diversas disciplinas que conforman su plan curricular de formación

profesional; y a promover el pensamiento claro a través de la palabra escrita a fin de lograr la alfabetización académica de los estudiantes.

Desde una posición lingüístico-textual, se puede afirmar que los estudiantes universitarios al realizar estas prácticas letradas tienen problemas de coherencia, cohesión, intertextualización y adecuación discursiva. A nivel de coherencia discursiva, presentan dificultades para localizar y discriminar las ideas temáticas (nucleares) de las remáticas (de desarrollo, información o garantía); para establecer relaciones y jerarquías entre ellas; para analizar e inferir la superestructura y estructura textual, las secuencias y macrosecuencias o apartados; para identificar las lógicas de pensamiento y estrategias discursivas empleadas por el destinador en la construcción del texto.

A nivel de cohesión, las dificultades se presentan más en el dominio del código escrito, de sus normas académicas y de estilo internacional de redacción científica, expresadas en deficiencias léxicas (dominio lingüístico y vocabulario), ortográficas (tildación de palabras, puntuación, uso de letras) y de redacción (mal uso de conectores discursivos, oraciones y párrafos con poca concordancia gramatical, etc.). Esto significa que los estudiantes no se han apropiado del nivel básico de la competencia lingüística, de sus variedades normativas necesarias e indispensables, ni, mucho menos, han tenido reiterativas prácticas discursivas con la variedad lingüística académica de la cultura universitaria.

Desde una posición cognitiva, los estudiantes universitarios realizan la lectura y la escritura como prácticas aisladas, con poca motivación y sin estrategias adecuadas. En el mejor de los casos, para leer solo utilizan la técnica del subrayado semántico. Por exigencia personal, no elaboran organizadores de la información que les permitan comprender mejor y expresar su comprensión en forma dialógica; solo leen la información literal, sin analizar ni hacer inferencias, mucho menos relacionar la información con su conocimiento previo, con el contexto y situación comunicativa, o con la cultura y la sociedad en que se produce el acto de lectura. En el evento escrito, está ausente la planificación de la producción discursiva; generalmente se textualiza sin ninguna idea orientadora (“como vienen

las ideas o conforme se va leyendo se escribe”), mucho menos se revisa el escrito en sus dimensiones lingüístico-textuales y socioculturales antes de presentarlo o socializarlo. La metacognición es deficiente.

Desde una visión sociocultural y pragmática de las prácticas letradas, se puede afirmar que en la Universidad la literacidad crítica es casi inexistente. Los discursos que producen o comprenden los estudiantes son generalmente de naturaleza descriptiva, explicativa o expositiva (resúmenes, monografías, manuales, libros, etc.). La socialización de estos discursos en el aula es de naturaleza repetitiva. La argumentación (expresada en ensayos, artículos científicos, comentarios, debates, etc.) es una práctica deficiente.

Además, tanto en la escritura como en la lectura, los estudiantes tienen grandes dificultades para situar el discurso en su contexto de producción y de recepción; de identificar sus voces, su propósito comunicativo, intencionalidad y posición a partir del cual se enuncia; de relacionar su contenido con sus modos, géneros, estrategias discursivas y características socioculturales; de valorar su información y sus propiedades lingüístico-textuales, sus efectos semántico-pragmáticos; de intertextualizarlo y dialogarlo con otros discursos e integrar las diferentes interpretaciones.

Los estudiantes universitarios no son capaces de detectar las ideologías que subyacen en los discursos, de descubrir sus tautologías e incoherencias, de tomar conciencia del contexto desde el que se escribieron o a partir del cual escriben, de darse cuenta de las opiniones propuestas, rechazadas o ignoradas por el autor en el discurso, de la actualización que hace este de unas determinadas convenciones de género o del origen especializado de determinados términos y conceptos, además de identificar los usos lingüísticos particulares que utiliza para conseguir sus propósitos. En síntesis, no desarrollan ese grado muy exigente de comprensión que demanda “de unas capacidades sofisticadas de procesamiento receptivo del discurso, pero que sin duda son las armas que debemos esperar que tengan los ciudadanos del presente y del futuro, en una comunidad democrática, plurilingüe y

pluricultural, científica y electrónica” (Cassany, 2004, p. 22), especialmente inmersa en la cultura universitaria.

En este contexto lingüístico-comunicativo y cognitivo-estratégico problemático se actualiza el concepto de *alfabetización académica* aplicado a la apropiación de la complejidad de la cultura académica, a su heterogeneidad y singularidad en relación a cada campo de conocimiento. Pues, una de las formas de manifestación o de uso de la competencia comunicativa, especialmente en el nivel superior, es la comunicación académica. Este proceso pedagógico-didáctico de enseñanza de este tipo de uso y el proceso de adquisición de estas nuevas características de la competencia comunicativa ha sido denominado como “alfabetización académica” o “alfabetización universitaria” (Creme & Lea, 2000; Narvaja de Arnoux et al., 2002; Carlino, 2002, 2003a, 2005, 2006; Cassany & Morales, 2008; Arnáez, 2009; entre otros); pues, existe la necesidad de que el usuario de una lengua, una vez que ha adquirido los principios básicos de la lectura y de la escritura, se adecue a las nuevas situaciones y contextos que le impone la enseñanza universitaria y el desarrollo profesional:

“...los estudiantes universitarios, a partir de las competencias lectoras y escritoras que poseen, deben adentrarse en el tratamiento de determinados géneros discursivos que requieren de los usuarios nuevas competencias. Esto es lo que Narvaja de Arnoux (2002) denomina “letrismo académico” y Carlino (2005) “alfabetización académica”.

Tanto en lectura como en escritura, las prácticas discursivas que debe afrontar el estudiante universitario ofrecen un amplio y complejo abanico de posibilidades y, en consecuencia, el espacio universitario también requiere de una atención especial a la hora de enfrentar los procesos de lectura y escritura, pues las exigencias académicas universitarias son distintas a las requeridas en los niveles y etapas anteriores” (Arnáez, 2009, p. 10).

Parten, no sin razón, del supuesto que lo que se desarrolla es la competencia comunicativa pero ya no como competencia básica sino genérica; es decir, importan especialmente la lectura, la escritura y la comunicación de discursos académicos que sirven para el intercambio de significados y sentidos en la vida universitaria y profesional. Así la “alfabetización académica”, como área de estudios, responde a la tendencia mundial de dar herramientas de escritura, lectura y comunicación a los estudiantes universitarios en el marco de sus disciplinas de estudio; pues, estas en la Educación Superior corresponden a habilidades altamente específicas y propias de las disciplinas que cursan los alumnos.

Cuando un estudiante ingresa a la Universidad tiene que adaptarse rápidamente a una serie de cambios tanto en la forma de aprender y relacionarse como en los nuevos tipos textuales y recursos informáticos. Por la escasa atención que se le da en la enseñanza Básica y Superior, la comunicación académica, por la presencia de una cultura audiovisual que dificulta el uso de la lectura y la escritura como fuentes de conocimiento y de comunicación entre las personas, por las características propias de sus procesos, por la naturaleza compleja del texto que sirve como mediador, el lenguaje y la variedad lingüística muy formales, por la ausencia de una metodología específica para la enseñanza de este tipo de textos, por la diversidad de teorías, organismos y normas internacionales de redacción, los procesos de la competencia comunicativa de producción (escritura), comunicación y comprensión (lectura) han presentado dificultades y deficiencias destacables.

En esa dirección, diversos estudiosos, investigadores y profesores de lenguaje han llamado la atención. García (2004), alude que las dificultades que experimentan los alumnos en España para asimilar la tarea de elaboración de un ensayo pueden ser una de las razones por la que una buena parte de los ensayos producidos no satisfacen las expectativas de los docentes. El problema podría radicar en que los textos producidos no guardan relación con las nociones y conceptos que los docentes tienen del ensayo. Esto se refleja en las observaciones

que ellos escriben en los textos y, probablemente, en las bajas calificaciones, lo que se traduce, a posteriori, en bajo rendimiento académico. Caldera y Bermúdez (2007), por su parte, expresan que los estudiantes universitarios de América Latina manifiestan poco dominio de estrategias de comprensión y producción de textos escritos. Estos problemas generan reprobación de asignaturas, poca participación e integración en las discusiones en clase, actitud pasiva y no crítica, ausencia de autonomía en el aprendizaje, poca disposición para la investigación, alumnos sólo receptores, etc. Esta situación retrasa el proceso de aprendizaje y disminuye la autonomía del individuo en el uso eficaz del lenguaje como medio de comunicación.

Alfabetizar académicamente no significa resolver los problemas de competencia comunicativa heredados por la educación básica; implica que cada una de las asignaturas o cursos que articulan el currículo de formación universitaria permitan que los estudiantes provenientes de otras culturas lingüísticas y comunicativas ingresen a la cultura de la disciplina que enseña a través del leer y escribir. Esto implica seguir desarrollando en los estudiantes sus prácticas letradas y habilidades discursivas básicas en nuevos contextos y situaciones propios de la vida universitaria. Estas prácticas letradas “forman parte del quehacer profesional/ académico y porque elaborar y comprender escritos son los medios ineludibles para aprender los contenidos conceptuales de las disciplinas que estos estudiantes deben conocer” (Carlino, 2009, p. 5).

Lo dicho podría explicar en gran parte las causas del problema de la lectura y la escritura académica en Educación Superior. Estas son prácticas letradas sociales que desarrollan profesores y estudiantes en situaciones y contextos del espacio sociocultural de la Educación Superior a través de discursos muy específicos, cuyo género y tipo responden al discurso académico. Este tipo de discurso toma forma de la cultura discursiva de la comunidad institucional (científica y/o profesional, de las disciplinas o asignaturas) en la que sirve de expresión y de las actividades de producción y comprensión de textos requeridas para aprender en el espacio educativo Superior (Carlino, 2005a, 2005b, 2007,

2009). Requiere de eventos y estrategias específicos del ámbito académico propios de su naturaleza, propósito, intencionalidad, sentido, modos discursivos y destinatarios.

En ese sentido, un estudiante habituado a las prácticas discursivas socioculturales y a las prácticas letradas de la educación básica, en cuyo espacio el discurso académico tiene una tibia presencia y una escasa funcionalidad comunicativa, tendrá problemas de lenguaje al utilizar este medio discursivo de comunicación. Por ello:

Actualmente se ha comenzado a hablar de las alfabetizaciones ya que, existen distintas culturas en torno de lo escrito y la cultura académica es sólo una de ellas. Se trata de una cultura compleja, que suele permanecer implícita en las aulas universitarias. El problema con la cultura académica es que tampoco es homogénea. La especialización de cada campo de estudio ha llevado a que los esquemas de pensamiento, que adquieren forma a través de lo escrito, sean distintos de un dominio a otro (Carlino, 2009, pp. 4-5).

Ahora bien, en teoría, lectura y escritura son procesos de la competencia comunicativa que implican una serie de capacidades y habilidades que deben ser desarrolladas (las primeras) y adquiridas (las segundas) durante la alfabetización inicial en las primeras etapas del sistema educativo (inicial y primaria), fortalecidas en la secundaria a través de prácticas discursivas y textuales diversas e interdisciplinarias y especializadas en la Educación Superior con los discursos propios de cada área científica. Sin embargo, los estudiantes ingresan a la Universidad con serias deficiencias para leer y redactar textos, especialmente académicos, tanto en cantidad como en calidad. Esto se debe a que la Educación Básica no los ha preparado para comunicarse con discursos propios de la vida universitaria; la alfabetización inicial no ha logrado consolidar sus propósitos y objetivos, ha resultado ser insuficiente e ineficiente en la formación del estudiante para enfrentar las exigencias académicas de la Educación Superior.

Diferentes organismos internacionales, entre los que se puede destacar a la OCDE, a la UNESCO y el BID, han manifestado que, en la educación, la lectura y escritura constituyen los pilares estratégicos del desarrollo de las naciones y es un indicador importante del desarrollo humano de sus habitantes y, por consiguiente, es una excelente posibilidad de aspirar a una vida mejor por parte de los ciudadanos. Así, la UNESCO (2002, citado en Gutiérrez y Montes de Oca, 1996) al abordar la problemática mundial de la lectura y producción de textos, ha señalado que los libros y el acto de leer constituyen los pilares de la educación. Destaca que Japón tiene el primer lugar mundial con el 91% de la población que ha desarrollado el hábito de la lectura, comprensión y producción de textos; le sigue Alemania con un 67% y Corea con un 65% de su población. Es decir, sus estudiantes reconocen que saber leer y escribir constituyen capacidades necesarias, esenciales y son la base de otras aptitudes vitales. Es por ello que en los últimos años la preocupación por evaluar la competencia comunicativa ha sido creciente.

En el Perú, catorce años de escolaridad no han contribuido a que el estudiante domine sus procesos de comprensión y producción discursiva; de aprendizaje autónomo y proactivo; de ser capaz ante una tarea académica de implementar por sí mismo procesos de búsqueda, organización, sistematización y comunicación de la información. En ese sentido, la alfabetización académica, correspondiente a un particular ámbito disciplinar y a un estilo de lectura y escritura, no ha tenido el sostén necesario y fundamental de la alfabetización inicial para consolidarse y servir al estudiante en sus procesos de comprensión y producción de textos especiales, propios del nivel universitario.

Otra competencia dramáticamente postergada en la formación universitaria es la investigativa, a pesar de que desde el 9 de diciembre de 1983 en que el entonces Presidente de la República Fernando Belaunde Terry promulgó la Ley Universitaria N° 23733, se destacaron como funciones naturales de la Universidad el estudio, la investigación, la docencia y la extensión y proyección (Art. 1. Ley Universitaria N° 23733). Entre los fines de la Universidad peruana resaltan cuatro:

uno, la conservación, enriquecimiento y transmisión de la cultura universal con sentido crítico y creativo afirmando preferentemente los valores nacionales; dos, realizar investigación en humanidades, ciencias y tecnologías y fomentar la creación intelectual y artística; tres, formar humanistas, científicos y profesionales de alta calidad académica, de acuerdo con las necesidades del país, los valores éticos y cívicos, la solidaridad nacional y la integración nacional, latinoamericana y universal; y cuatro, extender su acción y sus servicios a la comunidad y promover su desarrollo integral (Art. 2. Ley Universitaria N° 23733). En consecuencia, dicha Ley señalaba que en la Universidad *se debe* estudiar e investigar para detectar e interpretar problemas de la realidad, actuar sobre ella a través de la innovación y generar el cambio y el desarrollo de la sociedad.

Sin embargo, en términos generales, la función priorizada por las diferentes administraciones universitarias ha sido la docencia, y el modelo pedagógico dominante ha sido el conductista inspirado en el paradigma positivista. El conocimiento conceptual, de baja calidad y cantidad, ha sido el centro de atención y la preocupación de la enseñanza. El “dictado de clases”, la “clase magistral o modelo”, ha sido la metodología dominante, caracterizadora de una práctica didáctica acrítica, a creativa, descontextualizada y centrada en el ego docente. El procesamiento del conocimiento ha sido responsabilidad solo del profesor quien tiene que “facilitar” el conocimiento digerido al estudiante. Esta problemática cruza toda la estructura de la Universidad, al menos en el caso peruano. La investigación para el desarrollo profesional y social no existe en la práctica; lo que sí existe es el “dictado de clases”.

En conclusión, en respuesta a las preguntas ¿qué significa desarrollar la competencia comunicativa en Educación Superior? y ¿qué problemas enfrenta el lenguaje como medio educativo? En su contexto lingüístico-comunicativo y cognitivo-estratégico se puede decir que implica desarrollar un proceso de alfabetización académica en donde se integre tanto la competencia comunicativa como la investigativa en prácticas discursivas propias de esta cultura académica y profesional, para resolver problemas de su contexto y situación comunicativa.

Estos problemas son de comprensión, producción y socialización de los diversos discursos, especialmente académico-científicos. Para ello, debe apropiarse de diversas estrategias cognitivas y socioculturales, adecuadas a las múltiples situaciones lingüístico-comunicativas, a los procesos cognitivos de redacción (planificación, textualización, evaluación, socialización), a sus propiedades lingüístico-textuales, a sus variedades, normas y estilos del contexto sociocultural (en este caso del académico) que le servirán de mediador, además de socializar los discursos en espacios dialógicos y de respeto a la opinión del otro, utilizando diversos medios y recursos de expresión tecnológico-lingüísticos, virtuales (facebook, aula virtual, google drive, dropbox, prezi, slideshare, jotform, etc.) e impresos.

El contexto didáctico del problema. La enseñanza del lenguaje en Educación Superior

El desarrollo de la competencia comunicativa básica es responsabilidad del nivel escolar (inicial, primaria y secundaria); mientras que el de la competencia comunicativa específica, es del nivel superior, pues escribir y comunicarse en la Universidad exige un nuevo lenguaje, otros metalenguajes y unas formas más diferenciadas de abordar el discurso en consonancia con las necesidades académicas de su área de conocimiento. Teóricamente, esta afirmación se sustenta en los principios de la lingüística textual y el análisis del discurso y en postulados como el de Hymes (1979), Bajtin (1982), Van Dijk (2000) y Calsamiglia y Tusón (2001). Estos autores coinciden en que en cada tipo de discurso encontramos un ser particular que implica unas condiciones textuales y contextuales propias que los diferencian entre sí a la hora de elaborarlos; que cada producción escrita viene condicionada por el tema, el interlocutor, la superestructura, la intencionalidad, el propósito comunicativo y los modos de elaboración; y que cada escritura, aun tratándose del mismo tipo de texto -por ejemplo un resumen, un comentario, una monografía o un ensayo- tiene necesidades propias de producción en los distintos campos del saber; pues el derecho, la ingeniería, la educación, la literatura, la administración, la medicina o la filosofía tienen requerimientos y particularidades

que de alguna manera el destinador (hablante o escritor) debe tomar en consideración.

Partiendo de la dimensión epistemológica-disciplinar, el punto de vista optado por el profesor sobre la enseñanza del lenguaje deja su huella en su práctica metodológica o didáctica. Los postulados teóricos que respondan a ¿para qué enseñar lenguaje o comunicación? determinarán el ¿qué enseñar? y el ¿cómo enseñar? De igual forma, el punto de vista que se opte para delimitar o definir ¿qué es texto o discurso? ¿cuál es su naturaleza, estructura, tipologías y propiedades? ¿qué es leer y escribir? ¿cuáles son sus propósitos? ¿cómo se puede comprender y producir textos con eficacia y eficiencia? permitirán entender de una manera la lectura y escritura, y definir los procesos instruccionales en el aula (Arnao, 2010).

En su dimensión pedagógico-didáctica del problema, la enseñanza de la lengua ha priorizado una didáctica basada en una propuesta disciplinar y en un enfoque por objetivos y contenidos lingüísticos, aislados y básicamente gramaticales. Si bien desde el 2004, en el Perú, se viene proponiendo en la Educación Básica un currículo por capacidades (constructivista), en la acción didáctica se desarticula el contenido conceptual, con su relevancia práctica, y se trabaja por objetivos disfrazados de capacidades y no por competencias. Es decir, se sigue trabajando con los modelos conductistas a pesar de que las propuestas actuales priorizan un enfoque por competencias.

En las aulas universitarias se sigue la tradición de la enseñanza Básica: se ha priorizado la enseñanza del lenguaje como sistema en desmedro del lenguaje como uso. Eso explica las horas dedicadas a la enseñanza aislada de la ortografía (representación del sistema fonológico) y de la gramática oracional (reconocimiento de oraciones, tipos, concordancia gramatical, etc.). En otras palabras, se enseña con la oración y no con el discurso. Aún en los modelos pedagógicos por capacidades, estas se trabajan en forma segmentadas, desarticuladas, aisladas y entregadas a una asignatura: se ha responsabilizado al curso de Lenguaje y Comunicación la eficiencia o deficiencia del desarrollo de la competencia comunicativa y a otras asignaturas como Metodología del Trabajo

Intelectual o Metodología de la Investigación Científica el de la competencia investigativa, por ejemplo.

Si se analiza el problema didáctico en su dimensión educativo-social, se encuentra que hay desarticulación entre el conocimiento cotidiano, empírico y vulgar y el contenido académico y científico; entre los conocimientos, habilidades y actitudes que el estudiante necesita desarrollar y lo que la Universidad le da como formación; entre su formación, el desarrollo de sus competencias comunicativas e investigativas, y la solución de problemas de su contexto a través de procesos de investigación. Por un lado, la situación comunicativa de los estudiantes es que necesitan un *hacer* y un *saber*: leer y producir discursos académico-científicos, según normas internacionales de redacción científica y ciertas condiciones o formatos que cada institución determina en la presentación de este tipo de texto. Por otro lado, el contexto comunicativo exige que el estudiante universitario y el profesional implemente procesos de comprensión, sistematización y síntesis y presente estos escritos en revistas de divulgación. Sin embargo, la Universidad no está desarrollando en el estudiante estas competencias.

La enseñanza de las prácticas letradas en la Universidad se desarrollan con una visión lingüístico-psicologista. La lectura y escritura se centra en situaciones básicamente cognitivas, aisladas y repetitivas de la información. Es una enseñanza desarticulada tanto de los aspectos disciplinares e interdisciplinares, como de la investigación formativa, de la interacción interpersonal, de la comprensión y producción socializadora, de los contextos y situaciones comunicativas y de las prácticas socioculturales.

Esto se debe, entre otros factores, a que la perspectiva o enfoque de enseñanza del lenguaje y la comunicación ha ido en paralelo al desarrollo de la sociedad (modernidad, postmodernidad), de la lingüística (tradicionalismo, estructuralismo, postestructuralismo) y de las ciencias en las que se apoya (filosofía, psicología, sociología, neurociencia, etc.). Como asignatura ha pasado por diferentes denominaciones en el Perú, las cuales han respondidos a contextos

culturales, disciplinares y epistemológicos concretos. La mayor influencia en los cambios curriculares ha sido de los modelos españoles.

En los años 70, se enseñaba el lenguaje en la asignatura titulaba *Lengua*. Su sello epistemológico-disciplinar estaba marcado por el conductismo-estructuralismo y su finalidad era la enseñanza gramaticalista y fonológica del código lingüístico. Importaba el dominio conceptual de los diferentes elementos y unidades de la lengua.

En los 80, se denominó *Lengua y Literatura* y su intencionalidad radicaba en el aprendizaje racional y conductista del código lingüístico dissociado de la literatura. Es decir, lengua y literatura eran vistas como dos formas distintas de lenguaje. Aportó mucho a esta separación los principios del formalismo ruso y el desarrollo de las diferentes teorías literarias que veían a la literatura como un código especial cuya característica específica era la literariedad y la lengua comenzó a enseñarse desde un punto de vista funcional.

Ya a principios de los 90, la asignatura pasó a denominarse *Lenguaje y Comunicación* y su finalidad era estudiar no solo el código lingüístico sino también otras manifestaciones del lenguaje y del proceso que permite la interacción humana. La psicolingüística, la lingüística cognitiva y el desarrollo de las teorías sobre habilidades del pensamiento, de las ciencias de la comunicación y de la semiótica permitió enfocar la enseñanza del lenguaje como facultad humana y como instrumento de comunicación, tomando como centro el texto en el proceso de comprensión y producción textual.

A mediados de los 90 hasta la actualidad, y gracias al aporte del constructivismo, de la gramática generativa, la sociolingüística y de la pragmática se toma el significado del lenguaje en uso como objeto de la enseñanza (Reyes, 2002, p. 23). Por ello, se centra el interés en la competencia comunicativa y en los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, “las condiciones que determinan tanto el empleo de un enunciado concreto por parte de un hablante concreto en una situación comunicativa concreta, como su

interpretación por parte del destinatario”, con lo que se convierte en “una disciplina que toma en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje”. (Escandell Vidal, 1996, pp. 13-14). Es en este momento que la asignatura se convierte en un área denominada *Comunicación*, y se estructura a partir de capacidades y logros de aprendizaje. En el nivel Básico, el gobierno anterior realizó modificatorias que han hecho incomprensibles ciertos conceptos. Por ejemplo, considera semánticamente idéntico “logro de aprendizaje” con “competencia” y diferencia “expresión” de “producción de textos”.

En Educación Superior, el proceso de adecuación a las nuevas tendencias de la enseñanza del lenguaje –a incorporar los aportes disciplinares de la lingüística, la psicología cognitiva y la sociolingüística- ha sido mucho más lento que en la educación Básica. Si observamos una muestra de programas, propuestos en diferentes países hispanohablantes, nos encontramos con dos claras tendencias de la enseñanza del lenguaje y de la comunicación. Una, centrada en la lengua como sistema, de tendencia estructuralista, conductista y basada en objetivos que insiste en el saber conceptual gramaticalista, lexical y fonológico de la lengua, como por ejemplo los de la Universidad Rey Juan Carlos (2012), Universitat de Barcelona (2012) en España; la Universidad Santo Toribio de Mogrovejo (2010) y la Universidad San Martín de Porras (2012), en Perú. Otra, centrada en la comunicación como proceso intersubjetivo que se da a través de algún tipo de texto, de tendencia funcional, discursiva, pragmática, cognitiva, sociolingüística y basada en competencias, que insiste en el desarrollo de capacidades y habilidades para comprender, producir textos y socializar discursos no solo de la cultura académica sino también del contexto sociocultural del estudiante, como por ejemplo lo que se aprecia en la I.E.S. “Al-Ándalus” de Arahal (2012) en España; la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Lima) y la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo (Lambayeque) en Perú.

De allí la necesidad de replantear en la enseñanza del lenguaje en Educación Superior el propósito, la orientación, los saberes, las estrategias didácticas y la evaluación. El propósito (¿para qué?) debe ser desarrollar la competencia

comunicativa integrada a la competencia investigativa, por la naturaleza misma de la enseñanza universitaria, a fin de lograr que el estudiante pueda comunicarse con eficacia, eficiencia y efectividad en diferentes situaciones y contextos comunicativos de su cultura universitaria y profesional. Esto le dará la orientación a la enseñanza: partir de problemas socioculturales de dicho contexto y situación comunicativa. Los saberes o contenidos (¿qué?) integran el ser-hacer-conocer; deben ser los adecuados a las nuevas necesidades de formación por competencias, y se centran en el texto y el discurso, especialmente el académico-científico, su naturaleza, tipología, funcionalidad como mediador de la comunicación.

Las estrategias didácticas (¿cómo?) deben desarrollar los procesos de lectura (comprensión), escritura (producción) y socialización de discursos académico-científicos, básicamente. Estas deben articular técnicas para la apropiación, organización y procesamiento cultural de la información académica. De allí que se deba integrar la investigación formativa, especialmente la documental y el estudio de caso, como estrategia de aprendizaje y la investigación acción como estrategia de enseñanza.

La evaluación debe ser de los actos (entrada-proceso-salida) de desarrollo de las competencias y no de los contenidos temáticos. Se debe realizar con el mapa de aprendizaje a través de las evidencias de desempeño y con instrumentos básicamente cualitativos (escalas de Likert, lista de cotejos, rúbricas, por ejemplo). Además debe hacer partícipe al estudiante de su evaluación a través de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

En conclusión, aprender una asignatura es apropiarse metacognitivamente de sus géneros y tipos discursivos, de las relaciones y procedimientos específicos de comprensión y producción de esos discursos. De darse esto, los estudiantes podrán seguir aprendiendo de forma independiente a lo largo de la vida posterior a sus estudios Superiores. Entonces, la didáctica de cualquier asignatura en el nivel Superior debe incluir la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura tanto de los discursos socioculturales y académicos del espacio Universitario como de los del propio dominio disciplinar. Porque es responsabilidad de cada una de ellas

orientar a sus estudiantes en aquello que la mayoría no sabe hacer autónomamente: leer y escribir integrando las formas cognitivas (estratégicas), socioculturales y comunicativas.

El contexto institucional del problema. Necesidades y demandas de la formación universitaria en la USAT

La Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo (USAT) es una institución patrocinada por la Iglesia Católica. Fundada por Monseñor Ignacio María de Orbegozo y Goicochea a iniciativa del Obispado de Chiclayo hace 16 años y erigida sobre el prestigio del Instituto Superior Pedagógico Santo Toribio de Mogrovejo, institución que diseñó y financió el estudio y la elaboración del proyecto para el funcionamiento de la USAT. Como institución educativa tiene el propósito de una formación integral “personal y profesional con exigencia académica y con sentido ético” (USAT, 2011, p. 8).

Su funcionamiento fue autorizado por el CONAFU (Consejo Nacional para la Autorización y Funcionamiento de Universidades) el 14 de octubre de 1998 a través de la Resolución N° 474- 98. El 19 de diciembre de ese mismo año, Monseñor Jesús Moliné Labarta, sucesor de Monseñor Ignacio, en su condición de Gran Canciller de la Universidad puso en marcha esta casa de estudios. El 14 de abril de 1999 se iniciaron las actividades académicas con las siguientes carreras profesionales: Educación Primaria, Lengua y Literatura, Matemática y Computación, Administración de Empresas y Contabilidad. Un año después, contaba con las carreras de Derecho, Ingeniería de Sistemas y Enfermería. Actualmente cuenta con veintidós carreras profesionales incluyendo Ingeniería Industrial, Medicina, Ingeniería Civil y Ambiental, Comunicación, Ingeniería Naval, Arquitectura, Economía, Ingeniería Mecánica Eléctrica, Odontología, Ingeniería Energética, Psicología y Administración Hotelera y de Servicios. En el año 2014 cuenta con una población de más de seis mil quinientos estudiantes.

Ha firmado convenios para promover la investigación y el intercambio de profesores, estudiantes de pre-grado y postgrado a nivel internacional, con Universidades europeas, norteamericanas y latinoamericanas, y nacional. En el contexto nacional, regional y local, la USAT tiene convenios de cooperación con instituciones públicas y privadas, no sólo para el ejercicio de las prácticas pre-profesionales de los estudiantes, sino también para el desarrollo de investigaciones en la comunidad.

En cuanto a lo pedagógico-curricular, en la USAT la situación de la formación educativa ha devenido de un modelo de investigación formativa desde las aulas (años 2003 al 2008) a una propuesta escolarizada de “dictado de clases” (hasta la actualidad), de un modelo educativo basado en competencias a un modelo conductista basado en objetivos; de una evaluación de procesos y saberes integrados a una evaluación de contenidos conceptuales (por temas). Un correo, entre varios que se pueden tomar, enviado vía intranet por un Director a todos los profesores de su Departamento el 15 de febrero de 2013, con motivo de un curso de formación para tutores USAT, ejemplifica claramente esta tendencia:

Es política de la Universidad que dentro de las 40 horas que tenemos los Profesores a tiempo completo, la mayor parte de nuestro tiempo debe estar asignado a cumplir las siguientes prioridades: el dictado de horas de clase y la tutoría (...).

Por otro lado expreso, que dentro del Perfil del docente que se viene elaborando existen tres características esenciales a cumplir: competencia para el dictado de horas de clase y el desarrollo de la labor de tutoría y manejo adecuado de las TICs.

Todo esto para hacerles recordar que en el campus esta el curso de Gestión del aula virtual en el cual todos debemos participar para obtener la certificación respectiva.

La Universidad está asumiendo su responsabilidad en *capacitar al docente en las exigencias del Perfil del docente*.

En este texto, expresiones como “*es política de la Universidad*”, “*prioridades*”, “*Perfil del docente*”, “*tres características esenciales a cumplir*”, “*capacitar al docente en las exigencias del Perfil del docente*” descubren con claridad cómo desde la máxima estructura intelectual y académica de la Universidad se impone un modelo pedagógico conductista centrado en la acción docente, el “dictado de clases”. Semióticamente, se dice que las ausencias son presencias que significan; pues, en dicho texto las grandes actividades ausentes, y que sin embargo son las exigidas por el contexto legal, social y cultural, son la investigación, la proyección y la extensión universitaria.

Ahora bien, si analizamos estas expresiones en el contexto educativo de la propia Universidad, la situación se muestra más que preocupante. Pues, escasas Universidades de las 131 que existen en el Perú tienen aprobado un Modelo Educativo por Competencias como lo tiene la USAT. El 3 de diciembre del año 2010, Rectorado de la USAT aprueba por Resolución N° 097-2010-USAT-R el *Modelo Educativo USAT*, en “respuesta a los problemas, demandas y tendencias de la sociedad y de la educación universitaria” (USAT, 2011, p. 08) cuyos ejes son: 1) formación humana y cristiana; 2) investigación e innovación para el desarrollo; y 3) creación del conocimiento, la producción y el desarrollo sostenible. Los componentes del modelo son de carácter pedagógico, curricular y didáctico, los cuales conceptualizan la formación humana, la integración de la docencia, la investigación, la responsabilidad social universitaria y el currículo basado en competencias. La aprobación de este modelo implicaba realizar un proceso orgánico y planificado de profundos cambios en el diseño, rediseño e implementación del mesocurrículo, microcurrículo, de la didáctica universitaria y de la capacitación y formación continua de los profesores de la USAT.

Se esperaba que después de la construcción modélica, una vez oficializado el Modelo Educativo USAT, se iniciaría la fase de concreción o intervención (ejecución) en todas las escuelas profesionales, con respeto a la autonomía de

cátedra y de las prácticas pedagógicas de cada docente. Han transcurrido algo más de tres años y, a pesar de los esfuerzos del Instituto de Investigación Pedagógica (IIP) por difundir, capacitar y liderar su implementación, hasta hoy solo se ha logrado obtener algunas experiencias didácticas aisladas realizadas por profesores del Departamento de Humanidades y las Escuelas de Educación y Derecho.

La gestión curricular actualmente plantea incongruencias, desconcierto y versiones encontradas. Por un lado, se sigue autorizando la capacitación en formación por competencias, especialmente a los docentes que ingresan a laborar a la Universidad; por otro lado, se escucha decir a varios directivos de Escuelas y Departamentos que no hay autorización oficial para trabajar por competencias o que en la USAT nadie trabaja por competencias sino que se “dictan clases”. Y si a esto le sumamos el hecho que varios de ellos se encuentran desinformados o no alcanzan aún a entender la importancia que tiene la implementación del Modelo Educativo por Competencias en el actual contexto nacional y mundial, el problema se hace aún mayor.

En respuesta a este problema, profesores del Departamento de Humanidades han ido organizando e implementando experiencias didácticas a partir de la investigación acción según el *Modelo Educativo USAT* en alguna asignaturas o Escuelas Profesionales. Estas han contribuido a dar rutas de trabajo para el desarrollo de experiencias similares en otras asignaturas y así han abierto espacios de discusión para el impulso de la innovación didáctica en ese nuevo contexto educativo. A pesar de ello, la política universitaria no ha apoyado abiertamente estas propuestas, muy por el contrario ha tratado de minimizarlas y desconocerlas.

En cuanto a la asignatura de *Lenguaje y Comunicación*, el análisis interno realizado a través de un focus group y un FOLA con profesores y estudiantes (2013) resume los siguientes datos:

- ✎ *Fortalezas.* Sus profesores son titulados en Lenguaje y Comunicación con estudios de maestría en educación y/o investigación. Solo cuatro de 15

profesores tienen estudios de especialización en Lingüística y Literatura. Sobre el desarrollo de la asignatura, existe una corriente, aunque débil, de profesores que están programando e implementado la acción didáctica por competencias y con el enfoque comunicativo de la enseñanza del lenguaje. En el aula se trabaja la comprensión y producción de textos académicos y científicos. También están diseñando instrumentos de evaluación a través de la investigación acción entre profesores y estudiantes.

- ✎ *Limitaciones.* Son pocos profesores que tienen formación especializada y con estudios de post grado en lingüística, comunicación, literatura y pedagogía y didáctica del Lenguaje. Hay una gran sobrecarga académica y administrativa. Los horarios son muy inadecuados para la coordinación, la investigación y el trabajo en equipo. Hay escasa capacidad para el diálogo académico-científico y la investigación curricular y didáctica. Si hay propuestas innovadoras. Estas son dejadas de lado porque se tiene que hacer caso a “los de arriba”. En ese sentido, se trabaja para cumplir con las tareas encomendadas y no para desarrollar programas de mediano y largo plazo. En relación al desarrollo de la asignatura, se ha impuesto el modelo gramaticalista de la enseñanza del lenguaje; aunque en el escrito se dice trabajar por competencias, en la práctica se pone énfasis en los conceptos y conocimientos y no en los usos y desempeños lingüísticos.

La asignatura *Lenguaje y Comunicación* se desarrolla en los dos primeros ciclos de la Universidad. Sus estudiantes son egresados de la Educación Secundaria. De tal manera que si se quiere evaluar el perfil de ingreso de los estudiantes de esta asignatura, se deben tomar como referencias los indicadores del perfil de egreso de Educación Secundaria que plantea el Ministerio de Educación. Este perfil de egreso se encuentra en dos documentos oficiales del Ministerio de Educación del Perú: el *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular* (2012) y *Las rutas del aprendizaje* (2013).

Según el DCN (2012, pp. 11-14), las características que se espera tengan los estudiantes al concluir la Educación Básica se expresan en un conjunto de *logros educativos*. Al finalizar la EBR se espera que respetando la diversidad humana, los estudiantes muestren las siguientes características:

- ✎ *Ético y moral.* Que construye juicios de valor de manera reflexiva a la luz de valores universales, y actúa conforme a ellos con una actitud positiva frente a las diferencias culturales, ideológicas y filosóficas.
- ✎ *Democrático.* Que genera consensos y puede tomar decisiones con otros. Es respetuoso de las reglas básicas de convivencia y asume la democracia como participación activa y responsable en todos los espacios que requieran su presencia e iniciativa.
- ✎ *Crítico y reflexivo.* Que hace uso permanente del pensamiento divergente entendido como la capacidad de discrepar, cuestionar, afirmar y argumentar sus opiniones y analizar reflexivamente situaciones distintas.
- ✎ *Creativo.* Que es permanentemente innovador, promueve la producción de conocimientos en todos los campos del saber, el arte y la cultura. Busca soluciones, alternativas y estrategias originales a los problemas que enfrenta, orientándolas hacia el bien común e individual, en un marco de libertad.
- ✎ *Sensible y solidario.* Que integra sus afectos en su actuar cotidiano y en su pensamiento reflexivo y es capaz de reaccionar tanto ante la injusticia, el dolor, la pobreza, como ante la alegría, la belleza, los descubrimientos y el avance de la humanidad. Que respeta la vida y la naturaleza evitando su destrucción y defiende los derechos humanos de los más vulnerables.
- ✎ *Trascendente.* Que busca dar un sentido a su existencia y a su actuar, ubicándose como parte de una historia mayor de la humanidad.
- ✎ *Comunicativo.* Que expresa con libertad y en diferentes lenguajes y contextos lo que piensa y siente, que comprende mensajes e ideas

diversas, que es dialogante y capaz de escuchar a otros. Que interpreta diversos lenguajes simbólicos.

- ✗ *Empático y tolerante.* Que se pone en el lugar del otro para entender las motivaciones, intereses y puntos de vista distintos. Que asume como riqueza la diversidad.

Los *logros educativos* que exige la Educación Secundaria a sus egresados son (DCN, 2012, p. 16):

- ✗ Se reconoce como persona en pleno proceso de cambios biológicos y psicológicos y afianza su identidad y autoestima, afirmando sus intereses y aspiraciones de orden personal, familiar y social, actuando coherentemente a partir de una sólida escala de valores.
- ✗ Comunica asertiva y creativamente sus ideas, sentimientos, emociones, preferencias e inquietudes, mediante diversas formas de interacción y expresión artística, demostrando capacidad para resolver dilemas, escuchar, llegar a acuerdos, construir consensos.
- ✗ Pone en práctica un estilo de vida democrático, en pleno ejercicio de sus deberes y derechos, desarrollando actitudes de tolerancia, empatía y respeto a las diferencias, a la par que rechazando todo tipo de discriminación.
- ✗ Demuestra seguridad, dominio personal y confianza en la toma de decisiones para resolver situaciones cotidianas y de conflicto, actuando con decisión y autonomía para alcanzar mejores niveles de vida, para sí mismo y para los demás.
- ✗ Valora el trabajo individual y en equipo como parte de su desarrollo personal y social; demuestra actitud emprendedora ante el medio natural y el mundo laboral, aplicando sus capacidades y conocimientos en la formulación y ejecución de proyectos productivos sostenibles en el tiempo. Se interesa por los avances de la ciencia y la tecnología.

- ✎ Valora y practica un estilo de vida saludable y es responsable de su propia integridad, proponiendo alternativas de solución a los problemas ambientales que afectan a la comunidad local, nacional y mundial.
- ✎ Demuestra sus potencialidades, enfatizando su capacidad creativa y crítica para el cuidado de su entorno, construyendo su Proyecto de vida y país.
- ✎ Aprende a aprender reflexionando y analizando sus procesos cognitivos, socioafectivos y metacognitivos.

En el 2013, el Ministerio de Educación (MED), sobre la base del enfoque socioformativo, publica las “*rutas del aprendizaje*”. Estas son “un conjunto de herramientas que proponen orientaciones pedagógicas y sugerencias didácticas para la enseñanza efectiva de los Aprendizajes Fundamentales” (MED, 2014a, p. 51). A pesar de que son construidas a partir de los mapas de progreso que expresan los estándares de desempeño que debe lograr cada estudiante al término de cada ciclo de la educación Básica regular, las rutas del aprendizaje no dan recetas a seguir de manera ciega y rígida; por el contrario, ofrecen orientaciones en cada uno de los grados y ciclos de la Educación Básica que cada docente podrá adecuar a su realidad, haciendo uso de sus saberes pedagógicos y su creatividad a fin de alcanzar los estándares establecidos en los mapas de progreso al fin de cada ciclo. Esto le permitirá visualizar y comprender la articulación de los aprendizajes del grado anterior con los del grado actual, favoreciendo el tránsito de un ciclo a otro en la Educación Básica.

En el nivel didáctico, las Rutas del Aprendizaje permiten realizar una gestión curricular y pedagógica en aula, de cara al desarrollo de las competencias y el logro de los aprendizajes prioritarios y brindar orientaciones ejemplificadas a los docentes y directivos para desarrollar sus sesiones de aprendizaje. Es eso, les permite entender que las competencias son aprendizajes complejos que requiere de tiempo para ser logrados y consolidados; promover el uso de materiales y recursos educativos para el logro de esos aprendizajes; y orientar la evaluación de los aprendizajes, a partir de la identificación de indicadores, que evidencien el

desarrollo de las capacidades y el logro de las competencias durante el itinerario escolar de los estudiantes (MED, 2014a, p. 53).

En ese sentido, define ocho aprendizajes fundamentales que debe tener todo egresado de la educación Secundaria (MED, 2014a, p. 52):

1. Actúa demostrando seguridad y cuidado de sí mismo, valorando su identidad personal, social y cultural, en distintos escenarios y circunstancias.
2. Actúa en la vida social con plena conciencia de derechos y deberes, y con responsabilidad activa por el bien común.
3. Se relaciona armónicamente con la naturaleza y promueve el manejo sostenible de los recursos.
4. Se comunica eficazmente de manera oral y escrita con perspectiva intercultural, en su lengua materna, en castellano y en una lengua extranjera, siempre que sea posible.
5. Reconoce, aprecia y produce diferentes lenguajes artísticos con eficiencia y autenticidad.
6. Hace uso de saberes científicos y matemáticos para afrontar desafíos diversos, en contextos reales o plausibles, desde una perspectiva intercultural.
7. Utiliza, innova, genera conocimiento, produce tecnología en diferentes contextos para enfrentar desafíos.
8. Actúa con emprendimiento, haciendo uso de diversos conocimientos y manejo de tecnologías que le permite insertarse al mundo productivo.

Como se aprecia, en cuanto al perfil de egreso referido a la competencia comunicativa de los estudiantes, tanto el DCN como las *Rutas de aprendizaje* plantean lo siguiente:

Tabla N° 01

Competencia comunicativa en el Diseño Curricular Nacional 2012 y en las Rutas de Aprendizaje 2014

DCN 2012	Rutas del Aprendizaje 2014
<p>Comunica asertiva y creativamente sus ideas, sentimientos, emociones, preferencias e inquietudes, mediante diversas formas de interacción y expresión; expresa con libertad y en diferentes lenguajes y contextos lo que piensa y siente; comprende mensajes e ideas diversas; es dialogante y capaz de escuchar a otros; interpreta diversos lenguajes simbólicos; demuestra capacidad para resolver dilemas, escuchar, llegar a acuerdos, construir consensos.</p>	<p>Se comunica eficazmente de manera oral y escrita con perspectiva intercultural, en su lengua materna, en castellano y en una lengua extranjera, siempre que sea posible.</p>

Ahora bien, en el papel la competencia comunicativa en la educación Básica desarrolla procesos de comprensión y producción discursiva lingüística y no lingüística, en interrelación con otras competencias. En la Educación Superior, esta misma competencia debe desarrollarse a través de discursos específicos del contexto y situación comunicativa de la cultura académica. Además debe integrar otras competencias genéricas como la investigativa para desarrollar en forma holística las características personales y profesionales de los estudiantes. Pues, es la investigación la que le permite mediar la realidad con los saberes e interactuar a través de problemas reales del contexto.

En consecuencia, los principales problemas a resolver a partir de esta reflexión son: ¿es posible desarrollar en los estudiantes del primer ciclo de Educación Superior de la asignatura de Lenguaje y Comunicación las competencias comunicativa e investigativa en una macrocompetencia, integrando procesos de investigación formativa? ¿es posible integrar la investigación formativa como estrategia didáctica para el desarrollo de la competencia comunicativa en la asignatura de Comunicación de los primeros ciclos de Educación Superior? ¿cómo diseñar una propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia comunicativo-investigativa de los estudiantes del Ciclo I de Educación Superior que integre la investigación como estrategia de formación desde el aula? ¿Cómo

mejorar los procesos de comprensión, producción y socialización de discursos académicos en Educación Superior desarrollando la coherencia, cohesión e intertextualización discursiva adecuados a los propósitos, situaciones y contextos comunicativos de los estudiantes, según el grado de formalización lingüístico-textual, sociolingüístico, estratégico y discursivo y utilizando las tics?

Formulación del problema

En investigación-acción, indagar es un compromiso de aprender algo nuevo; significa plantear preguntas para las que uno no tiene respuestas a fin de conseguir un cambio, tanto en el mundo mental como en el práctico; es decir, que se está dispuesto a cambiar la propia comprensión y que se intenta asumir cambios prácticos fuera de la práctica. Por ello, una buena formulación de la pregunta de investigación acción es ¿Cómo puedo mejorar la calidad de mi práctica docente? porque supone un compromiso de mejorar la práctica a través de implementar acciones de mayor grado de calidad (Latorre, 2004).

Para la formulación del problema de esta investigación se plantearon las siguientes preguntas:

1. ¿Qué modelo pedagógico, curricular y didáctico es el más adecuado para atender las necesidades y demandas de formación en alfabetización académica universitaria y literacidad crítica en los primeros Ciclos de la Universidad? ¿Cuáles son sus principios?
2. ¿Cómo implementar un programa de innovación didáctica en alfabetización académica universitaria y literacidad crítica para el desarrollo de la competencia comunicativo-investigativa en los primeros Ciclos que integre el saber científico interdisciplinar sobre el lenguaje, la investigación formativa como estrategia didáctica de enseñanza-aprendizaje, las prácticas letradas de la cultura universitaria y del contexto sociocultural, y los saberes previos del dominio de la competencia lingüístico-comunicativa de los estudiantes?

3. ¿Cuál es la naturaleza de la competencia comunicativo-investigativa en Educación Superior? ¿cuáles son sus criterios de desempeño? ¿qué saberes (ser-hacer-conocer-convivir) son necesarios para desarrollarla? ¿con qué estrategias, procesos, actividades, recursos y acciones de gestión de la información (planificación, búsqueda, selección, sistematización, organización y socialización)? ¿Cómo integrar los discursos socioculturales, los discursos académicos, los códigos, medios tecnológicos y recursos tics? ¿Qué formas, tipos e instrumentos se pueden diseñar para evaluarla?
4. ¿Cómo mejorar los procesos de comprensión, producción y socialización de discursos académicos en Educación Superior, según el grado de formalización lingüístico-textual, sociolingüístico, estratégico y discursivo, adecuados a los propósitos, situaciones y contextos comunicativos de los estudiantes?
5. ¿Cómo desarrollar en el estudiante su autonomía, autorregulación, proactividad y autorreflexión en el uso eficaz del lenguaje como medio de comunicación e interacción humana y en la evaluación de sus procesos comunicativos?

Formulación de la hipótesis de acción

Para Latorre (2004), la hipótesis de acción o acción estratégica “es la formulación de la propuesta de cambio o mejora” (p. 45) frente a un problema educativo en una investigación-acción. En esta investigación, la hipótesis de acción se construyó de la siguiente manera:

Tabla N° 02

Formulación del problema, acción estratégica e hipótesis de acción de la investigación

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA (Pregunta)	ACCIÓN ESTRATÉGICA (Respuesta o Resultado esperado)
¿Cómo desarrollar la competencia comunicativo-investigativa de los estudiantes de los primeros ciclos de Educación Superior?	A través del diseño e implementación de un programa de innovación didáctica basado en la formación por competencias, con enfoques comunicativo-cognitivo-sociocultural y la investigación formativa, que integre la comunicación académica, las prácticas letradas de los estudiantes y la investigación como estrategia de formación desde el aula, especialmente la investigación documental, el estudio de caso y la investigación-acción.
HIPÓTESIS DE ACCIÓN	
Si se diseña e implementa un programa de innovación didáctica basado en la formación por competencias, con enfoques comunicativo-cognitivo-sociocultural y la investigación formativa, que integre la comunicación académica, las prácticas letradas de los estudiantes y la investigación desde el aula, especialmente la investigación documental, el estudio de caso y la investigación-acción, se puede desarrollar la competencia comunicativo-investigativa en los primeros ciclos de Educación Superior.	

El enunciado final de la hipótesis quedó así:

Si se elabora y aplica un programa de innovación didáctica basado en la formación por competencias, con enfoque comunicativo-cognitivo-sociocultural y la investigación formativa, se desarrollará la competencia comunicativo-investigativa en los primeros ciclos de Educación Superior.

En consecuencia, el propósito de esta investigación fue determinar el nivel de satisfacción de los estudiantes sobre el diseño e implementación de un Programa Formativo de Innovación Didáctica (PFID) basado en la formación por competencias, con enfoques comunicativo-cognitivo-sociocultural y la investigación formativa, para desarrollar la competencia comunicativo-investigativa en los primeros Ciclos de Educación Superior de la USAT. La propuesta didáctica integró la comunicación académica con las prácticas letradas de los estudiantes y la investigación, especialmente la investigación documental, como estrategia de formación desde el aula.

Objetivos de investigación

Para cumplir con el propósito de la investigación se formularon los siguientes objetivos:

1. Identificar el nivel de dominio de la competencia comunicativo-investigativa de los estudiantes ingresantes al I Ciclo de Educación Superior de la USAT.
2. Diseñar un programa de innovación didáctica (plan de acción) basado en la investigación formativa como estrategia didáctica para desarrollar la competencia comunicativo-investigativa de los estudiantes del I Ciclo de Educación Superior de la USAT.
3. Implementar y ejecutar el programa de innovación didáctica (plan de acción) basado en la investigación formativa como estrategia didáctica para desarrollar la competencia comunicativo-investigativa de los estudiantes del I Ciclo de Educación Superior de la USAT.
4. Evaluar el desarrollo de la competencia comunicativo-investigativa de los estudiantes del I Ciclo de Educación Superior de la USAT después de la aplicación del programa.
5. Determinar el nivel de satisfacción de los estudiantes del I Ciclo de Educación Superior en la aplicación del programa de innovación didáctica basado en la investigación formativa como estrategia didáctica para el desarrollo de competencia comunicativo-investigativa.

Tabla N° 03

Los problemas, las preguntas de acción y la hipótesis de acción

Problemas	Preguntas de acción	Hipótesis de acción
<p>Existen múltiples perspectivas, formas complejas y hasta contradictorias de concebir la competencia comunicativa en las ciencias lingüísticas, psicosociolingüísticas y pedagógicas. Sin indicadores de desempeño ni procesos comunicativos (comprensión, producción y socialización) claros las intervenciones curriculares y didácticas poca efectivas, improductivas y desorientadas. Por otro lado, la enseñanza en Educación Superior exige formar al estudiante para la acción investigativa, en forma holística, interdisciplinaria y multifacética.</p>	<p>1. ¿Qué modelo pedagógico, curricular y didáctico es el más adecuado para atender las necesidades y demandas de formación en alfabetización académica universitaria y literacidad crítica en los primeros Ciclos de la Universidad? ¿Cuáles son sus principios?</p> <p>2. ¿Cómo implementar un programa de innovación didáctica en alfabetización académica universitaria y literacidad crítica para el desarrollo de la competencia comunicativa en los primeros Ciclos que integre el saber científico interdisciplinar sobre el lenguaje, la investigación formativa como estrategia didáctica de enseñanza-aprendizaje, las prácticas letradas de la cultura universitaria y del contexto sociocultural, y los saberes previos del dominio de la competencia lingüístico-comunicativa de los estudiantes?</p>	<p>Si se elabora y aplica un programa de innovación didáctica basado en la formación por competencias, con enfoque comunicativo-cognitivo-sociocultural y la investigación formativa, se desarrollará la competencia comunicativo-investigativa en los primeros ciclos de Educación Superior.</p>
<p>El diseño curricular de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, I ciclo, de la USAT no responde a las necesidades y demandas del contexto de formación profesional. Se estructura sobre la base de la competencia lingüística, de enfoque gramaticalista y cognitivo. Por ello, repite saberes propios de la Educación Básica. No integra la investigación en el desarrollo de la competencia comunicativa ni considera en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y hasta las rechaza, las prácticas discursivas socioculturales propias de los estudiantes.</p>	<p>3. ¿Cuál es la naturaleza de la competencia comunicativo-investigativa en Educación Superior? ¿cuáles son sus criterios de desempeño? ¿qué saberes (ser-hacer-conocer-convivir) son necesarios para desarrollarla? ¿con qué estrategias, procesos, actividades, recursos y acciones de gestión de la información (planificación, búsqueda, selección, sistematización, organización y socialización)? ¿Cómo integrar los discursos socioculturales, los discursos académicos, los códigos, medios tecnológicos y recursos tics? ¿Qué formas, tipos e instrumentos se pueden diseñar para evaluarla?</p>	<p>1. Propuesta de acción: Si se elabora y aplica un programa de innovación didáctica basado en la formación por competencias, con enfoque comunicativo-cognitivo-sociocultural y la investigación formativa,</p>
<p>Los estudiantes ingresantes tienen prácticas letradas propias de su contexto sociocultural en las cuales son expertos; sin embargo, tienen dificultades para desarrollar procesos de autorregulación, de investigación, para utilizar los recursos tics en la gestión de la información y en la comprensión, producción y socialización de discursos académicos; pues, no han incorporado en sus prácticas letradas los modos o géneros discursivos que utiliza la cultura académica y profesional. Al no saber utilizar las normas y variedades lingüísticas (tecnolectos) propias de estos discursos académicos y científicos, sus procesos de comprensión, producción y socialización discursiva son muy bajos.</p>	<p>3. ¿Cómo mejorar los procesos de comprensión, producción y socialización de discursos académicos en Educación Superior, según el grado de formalización lingüístico-textual, sociolingüístico, estratégico y discursivo, adecuados a los propósitos, situaciones y contextos comunicativos de los estudiantes?</p> <p>4. ¿Cómo desarrollar en el estudiante su autonomía, autorregulación, proactividad y autorreflexión en el uso eficaz del lenguaje como medio de comunicación e interacción humana y en la evaluación de sus procesos comunicativos?</p>	<p>2. Resultado esperado: se desarrollará la competencia comunicativo-investigativa en los primeros Ciclos de Educación Superior.</p>

Tabla N° 04

Hipótesis de acción y objetivos de investigación

Hipótesis de acción	Objetivos de la investigación
<p>Si se diseña y aplica un programa de innovación didáctica basado en la formación por competencias, con enfoques comunicativo-cognitivo-sociocultural y la investigación formativa, se desarrollará la competencia comunicativo-investigativa en los primeros Ciclos de Educación Superior.</p> <p>1. <i>Propuesta de acción:</i> Si se elabora y aplica un programa de innovación didáctica basado en la formación por competencias, con enfoque comunicativo-cognitivo-sociocultural y la investigación formativa,</p> <p>2. <i>Resultado esperado:</i> se desarrollará la competencia comunicativo-investigativa en los primeros Ciclos de Educación Superior.</p>	<p>1. Identificar el nivel de dominio de la competencia comunicativo-investigativa de los estudiantes ingresantes al I Ciclo de Educación Superior de la USAT.</p>
	<p>2. Diseñar un programa de innovación didáctica (plan de acción) basado en la investigación formativa como estrategia didáctica para desarrollar la competencia comunicativo-investigativa de los estudiantes del I Ciclo de Educación Superior de la USAT.</p>
	<p>3. Implementar y ejecutar el programa de innovación didáctica (plan de acción) basado en la investigación formativa como estrategia didáctica para desarrollar la competencia comunicativo-investigativa de los estudiantes del I Ciclo de Educación Superior de la USAT.</p>
	<p>4. Evaluar el desarrollo de la competencia comunicativo-investigativa de los estudiantes del I Ciclo de Educación Superior de la USAT después de la aplicación del programa.</p>
	<p>5. Determinar el nivel de satisfacción de los estudiantes del I Ciclo de Educación Superior en la aplicación del programa de innovación didáctica basado en la investigación formativa como estrategia didáctica para el desarrollo de competencia comunicativo-investigativa.</p>

H₁: El programa de innovación didáctica basado en la formación por competencias, con enfoques comunicativo-cognitivo-sociocultural y la investigación formativa influye en el desarrollo la competencia comunicativo-investigativa en los primeros Ciclos de Educación Superior.

H₀: El programa de innovación didáctica basado en la formación por competencias, con enfoques comunicativo-cognitivo-sociocultural y la investigación formativa no influye en el desarrollo de la competencia comunicativo-investigativa en los primeros Ciclos de Educación Superior.

Justificación

La Universidad, como espacio de formación profesional y de creación de conocimientos y tecnología para el desarrollo social, exige que las experiencias didácticas utilicen la investigación como estrategia de enseñanza-aprendizaje transversal que integre los saberes de cada asignatura y de las asignaturas entre sí, desde el ingreso del estudiante hasta los estudios de post grado. Ello permitirá ir construyendo una cultura investigativa que comprenda, “como toda manifestación cultural, organizaciones, actitudes, valores, objetos, métodos y técnicas, todo en relación con la investigación, así como con la transmisión de la investigación o con la pedagogía de la misma” (Ávila 2007, p. 31). Así lo afirman González, Wagenaar y Beneitone (2004) al hablar del Proyecto Tuning para América Latina:

La creación, la elaboración, la transmisión y la difusión del conocimiento, así como las demás funciones tradicionales de las universidades de investigar, de enseñar y de difundir nuevos conocimientos, les ha otorgado un papel central en esta sociedad del conocimiento. Asimismo, se les reconoce cada vez más su carácter de foco de desarrollo social y económico en muchos ámbitos, sobre todo en la formación de personal cualificado. Para ocupar un lugar en la sociedad del conocimiento la formación de recursos humanos es de fundamental importancia, y el ajuste de las carreras a las necesidades de las sociedades a nivel local y global es un elemento de relevancia innegable (p. 153).

Esta cultura investigativa contribuye a la formación de las competencias que necesitan de los estudiantes para su desarrollo profesional de manera interdisciplinaria y abordando problemas reales de contexto. Transforma el propósito didáctico; pues, a través de la investigación se interpela permanentemente los saberes y conocimientos que circulan en la Universidad y los sucesos y avances socioculturales que influyen, necesariamente, en las distintas dinámicas de enseñanza y relaciones pedagógicas que tejen los actores entre sí. En especial, la investigación formativa es la enseñanza a través de la investigación o

una estrategia de enseñanza-aprendizaje o “de enseñar usando el método científico para comprender fenómenos y aplicarlos a modelos conceptuales que fundamentan la calidad de los pregraduados y mantengan activos a los docentes investigadores y sus grupos científicos” (De la Ossa, Pérez, Patiño, Montes, 2012, pp. 1-2) y constituye un elemento de fundamental importancia en el proceso formativo profesional que propicia el aprendizaje mediante la generación de nuevo conocimiento y es a su vez hilo conector entre el claustro y la sociedad.

Por ejemplo, la investigación-acción es una metodología de investigación orientada hacia el cambio educativo; es un proceso que se construye desde y para la práctica, pretende mejorar la práctica a través de su transformación, al mismo tiempo que procura comprenderla, demanda la participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas; exige una actuación grupal por la que los sujetos implicados colaboran coordinadamente en todas las fases del proceso de investigación; implica la realización de análisis crítico de las situaciones y se configura como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión. Al respecto, Bausela (s.f.) afirma:

La investigación-acción supone entender la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda. Conlleva entender el oficio docente, integrando la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa. Los problemas guían la acción, pero lo fundamental en la investigación-acción es la exploración reflexiva que el profesional hace de su práctica, no tanto por su contribución a la resolución de problemas, como por su capacidad para que cada profesional reflexione sobre su propia práctica, la planifique y sea capaz de introducir mejoras progresivas. En general, la investigación-acción cooperativa constituye una vía de reflexiones sistemática sobre la práctica con el fin de optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje (p. 1).

Esta investigación parte de la necesidad de articular la investigación con la formación profesional, de incorporar en la asignatura de Lenguaje y Comunicación saberes relacionados con los métodos de investigación en general para resolver problemas propios de la didáctica del lenguaje y del desarrollo de la competencia comunicativo-investigativa. Esto se sustenta en el hecho de que la investigación didáctica es connatural al quehacer universitario y tiene una función instrumental; pues “se trata de una investigación aplicada, de carácter práctico, orientada a ayudar a los profesores a mejorar la calidad de la enseñanza y a los estudiantes a optimizar los procesos de aprendizaje” (Parra, 2004, p. 62) lo cual genera un ambiente académico exigente y formativo.

En forma concreta, a través de la comprensión, producción y socialización de discursos académicos (monografías) con el enfoque de la investigación formativa se desarrolla la competencia comunicativo-investigativa, en las dimensiones interdisciplinarias, pedagógicas y didácticas. Las monografías como discursos académicos de la cultura universitaria son un verdadero ejercicio de investigación y un excelente medio para la formación investigativa y comunicativa; ya que tiene las características exigibles a un proyecto de investigación como los criterios de relevancia, pertinencia, viabilidad y rigor temático y metodológico, entendiéndose por rigor a “la aplicación de todos los pasos del proceso investigativo y no como la utilización arbitraria de un determinado método de investigación, al margen de su pertinencia y adecuación con el tema de estudio” (Parra, 2004, p. 76). Esta estrategia es muy propicia para el desarrollo del Programa de pregrado de Lenguaje y Comunicación porque permite “la apropiación autónoma y significativa de contenidos académicos, el desarrollo de procesos cognitivos complejos y la adquisición de competencias investigativas” (Parra, 2004, p. 77).

Por el lado de la competencia comunicativa, esta investigación intentó llenar un vacío importante en la normalización de la competencia comunicativa. Es decir, la definió desde las ciencias actuales del lenguaje, determinó sus procesos discursivos (comprensión, producción y socialización) y los indicadores de

desempeño de cada proceso. A partir de esto, se construyó un Programa Formativo de Innovación Didáctica (PFID) con las necesidades y problemas del contexto académico, seleccionó los saberes necesarios para el desarrollo de la competencia comunicativa desde los aportes de la lingüística textual, señalando las secuencias didácticas según cuatro propiedades importantes del discurso: coherencia, cohesión, adecuación e intertextualización. Articuló las estrategias didácticas en los ejes del taller formativo, la investigación formativa y las metodologías activas. Y para evaluar las evidencias de desempeño y los procesos de la competencia comunicativa se construyeron instrumentos cualitativos (escalas de Likert, lista de cotejos, rúbricas).

En consecuencia, se considera que la investigación aporta un Programa Formativo de Innovación Didáctica en la asignatura de Lenguaje y Comunicación que integra docencia investigativa ligada a la formación basada en competencias para desarrollar la competencia comunicativa y ayudar a la función investigativa propia de la Universidad.

Limitaciones

La investigación que se presenta en este informe como todas ha tenido sus limitaciones, las cuales podrían superarse en posteriores estudios a partir de las conclusiones y sugerencias de este.

Una de las primeras limitaciones que se puede mencionar ha sido las del bajo nivel de trabajo colaborativo del profesorado universitario en la asignatura de Lenguaje y Comunicación. Este curso lo desarrollan 10 profesores a tiempo completo y otros 10 de contrato por horas. Las diferencias en la formación profesional en cada uno de ellos, las concepciones que tienen sobre el lenguaje y su enseñanza, la falta de experiencia en el trabajo universitario en algunos casos, el nivel académico y la disponibilidad para el cambio son algunos de los factores que hacen difícil la tarea de discutir propuestas, de llegar a consensos y trazar planteamientos que se implementen a través de procesos investigativos. Sin

embargo, en los últimos años, poco a poco esta actitud está cambiando y va creciendo el grado de participación de los profesores.

Otra limitación importante fue la escasa importancia que se da a la investigación en la Universidad. Solo a los profesores que, además de sus apretadas actividades académicas, realizan investigación se les permite dedicar 3 de sus 40 horas semanales para este ejercicio. En la práctica, estas 3 horas se ocupan para otras actividades propias de la labor docente (elaboración de materiales, atención del estudiante, etc.). El profesor tiene que asignar horas extras, fuera de su carga laboral, a la investigación, y aprovecha generalmente el sábado o domingo para lograr sistematizar algo en un informe.

Una tercera limitación ha sido la elección de la muestra. Esta fue suficiente y representativa para la población objeto de estudio; pero, estuvo limitada por la zona geográfica en la que se ha llevado a cabo (Lambayeque), especialmente en la Universidad (USAT). Sin embargo, podría contar a favor el hecho que las características académicas y educativas, más no las socioculturales, del estudiante que ingresa a la Universidad son semejantes en todo el país, especialmente en lo referido al dominio del lenguaje, y que, además, esta propuesta ha tenido varios pilotos, pues si bien se viene implementando y mejorando desde el año 2008, estas experiencias no han sido registradas haciendo uso del método científico.

Una cuarta limitación de esta investigación se centra en el tema elegido. Tanto la idea de utilizar la investigación como estrategia didáctica en todas las asignaturas como los conceptos mismos de competencia comunicativa, discurso, texto, formación basada en competencias, entre otros, son demasiados conflictivos y responden a paradigmas epistemológicos, disciplinares, pedagógicos y didácticos muy diversos, divergentes y hasta contrapuestos. Realizar una sistematización y delimitación de ellos ha sido difícil y ha demandado un buen tiempo. Aún así, el significado de los mismos y su utilidad instrumental en esta investigación no deja de ser sesgada y desde unos puntos de vista elegidos. Esto no es del todo malo, pues permitirá abrir la investigación a otros puntos de vista en posteriores estudios a fin de confirmar los resultados expuestos, ampliar los conceptos,

complementar la propuesta, mejorar el Programa Formativo de Innovación Didáctica o rebatirlo.

Una quinta limitación ha sido la falta de incorporación de las tic a la investigación. Si bien se han utilizado algunos recursos para el recojo y procesamiento estadístico de los datos (aula virtual, Excel, google drive, etc.) y otros más para la implementación del Programa en el proceso de enseñanza-aprendizaje (word, power point, slideshare, youtube, etc.), ese uso no ha sido ni sistemático ni intencionalmente incorporado ni a la estructura de las estrategias y recursos de la investigación ni a las del Programa. Esta limitación abre una nueva línea de trabajo que puede estructurar en forma interdisciplinaria tres competencias en una macrocompetencia: la competencia comunicativa, la competencia investigativa y la competencia tic.

Presentación de los restantes apartados de la investigación

La lógica discursiva de toda la investigación es inductiva-deductiva. Por ese motivo, se estructura en cinco apartados, los cuales enfocan el problema y su solución desde lo genérico a lo específico y luego de lo específico a lo genérico.

La *Parte I* tiene dos (2) capítulos y corresponde a la *Introducción a la Investigación*. El *Capítulo I* se titula *La formación por competencias en el contexto sociocultural actual*. Explica el contexto postmoderno y de la sociedad de la comunicación que produce la necesidad de formar por competencias en Educación Superior. Se señalan las principales propuestas del Proyecto 6 X 4 UEALC, Proyecto Tuning y de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

En el *Capítulo II* explica la relación entre el espacio universitario, la alfabetización académica y el discurso. De allí su nombre: *Cultura académica y discurso*. Desarrolla especialmente la cultura escrita y las propuestas de alfabetización y literacidad crítica. En este contexto, se ubica la cultura investigativa como problema y posibilidad de desarrollo de competencias.

La *Parte II* está compuesta por cuatro (4) capítulos. Se titula *Fundamentación del Programa Formativo de Innovación Didáctica (PFID)*. Es la parte más extensa y es la que plantea las bases epistemológicas, pedagógicas, interdisciplinares y didácticas de la investigación. Sostiene el estado de la cuestión y fundamenta los tres modelos que de toda propuesta de innovación didáctica.

El *Capítulo III* habla de los *Antecedentes del problema*. En ese sentido, describe el estado del arte con investigaciones de Cassany, Carlino, Arnáez y Fumero, Lacón, Zanotto y Ortega, Flower y Hayes, Caldera y Bermúdez, entre muchos otros estudios. Recoge sus principales aportes y conclusiones, a partir de las cuales se presentan los principios de esta investigación.

El *Capítulo IV* desarrolla la concepción del *Modelo pedagógico-curricular* que subyace en la propuesta del PFID. Aquí se habla de las características de los diferentes modelos pedagógicos, desde los tradicionales, el conductista, el cognitivo-constructivista, el funcionalista hasta llegar al de formación por competencias. En este último toma posición la presente investigación. También desarrolla los diferentes modelos curriculares: academicista, tecnológico-positivista, el interpretativo-cultural y el modelo curricular de Gestión Sistémica de la Formación por Competencias (GesFOC), del cual recoge sus principales aportes y postulados. Desarrolla la investigación formativa desde el aula y describe cómo desarrollarla en la Educación Superior. Por último, desarrolla el modelo comunicativo de la enseñanza de la lengua, especialmente los fundamentos de su enfoque comunicativo, cognitivo y sociocultural.

El *Capítulo V* expone el *Modelo interdisciplinar* basado en las ciencias postmodernas que estudian el lenguaje. Así, este capítulo argumenta los aportes de la lingüística textual, la psicolingüística, la pragmática lingüística, la sociolingüística y el Análisis del Discurso en la construcción de una nueva didáctica para la enseñanza del lenguaje. Además se ocupa de la relación texto y discurso, sus tipos y géneros, sus dimensiones y propiedades textuales. Enfatiza en las cuatro propiedades que ayudarán a diseñar los diferentes instrumentos de esta investigación: coherencia, cohesión, adecuación e intertextualización. Termina este

capítulo con el discurso académico, objeto de estudio y elemento mediador de la propuesta didáctica aquí planteada.

El *Capítulo VI*, el más extenso, argumenta el *Modelo Didáctico* del PFID. Habla de la didáctica como la ciencia de enseñar, de sus diferentes modelos (transmisivo-tradicional tecnológico, espontaneísta-activistas y de los alternativos o integradores). A partir de este estudio, formula el *Programa Formativo de Innovación Didáctica (PFID) basado en la investigación formativa para el desarrollo de la competencia comunicativa en Educación Superior*. Establece sus principios pedagógicos, didácticos e interdisciplinares; construye sus procesos, y expone cada uno de los elementos del programa: las competencias y su formulación, los ejes procesuales, los criterios e indicadores de desempeño de la competencia, las evidencias, los saberes y actividades formativas, sus estrategias didácticas, el enfoque interdisciplinar, el proceso de investigación formativa como estrategia de enseñanza-aprendizaje a través del proyecto formativo, la evaluación, sus tipos e instrumentos cualitativo-cuantitativos, y por último, las secuencias didácticas.

La *Parte III* es el dedicado al *Estudio empírico de la investigación*. Tiene un solo capítulo, el *Capítulo VII Metodología de la Investigación*. En esta secuencia se explicita el tipo *mixto* de investigación, inspirado en el paradigma *sociocrítico*, y en el *diseño anidado o incrustado concurrente del modelo dominante (DIAC) pre experimental* de pre prueba/ pos prueba con un solo grupo y el aporte de la *investigación-acción*. A partir de los aportes de Eliot, Latorre, Mckernan, Nieto, Stenhouse, Cerda, Del Rincón y Arnal, Kerlinger, Tójar, Manayay, entre otros, se diseña los procesos o fases de la investigación en tres etapas: 1) Concreción empírica (diagnóstico); 2) Construcción modélica (diseño del plan de acción del PFID); 3) Concreción modélica (implementación e intervención); y 4) Evaluación del PFID. Además se plantea la hipótesis nula y la hipótesis de investigación, las variables e indicadores, la población y muestra, el diseño de técnicas de recogida de información y el proceso de elaboración y validación de los siete (7) instrumentos de la investigación.

La *Parte IV* expone la *Discusión de los resultados de la investigación*. Tiene un solo capítulo, el *Capítulo VIII*, construido en tres partes: la primera, corresponde al diagnóstico de la competencia comunicativo-investigativa a través de dos instrumentos; la segunda, explica la construcción del Programa Formativo de Innovación Didáctica (PFID); y la tercera, expone la implementación y Evaluación del PFID.

La *Parte V* corresponde a las *Discusión de los resultados de la investigación*. Tiene tres capítulos: el *Capítulo IX Conclusiones*, el *Capítulo X Limitaciones* y el *Capítulo XI Recomendaciones*.

La *Parte VI* presenta el *Capítulo XII Las referencias bibliográficas* utilizadas en la investigación, redactadas con el estilo APA. Estas referencias proceden de artículos científicos, ensayos, conferencias y textos teóricos de fuentes primarias en las dimensiones de los estudios culturales, investigación, lingüística discursivo-textual, pedagogía, currículo y didáctica. Proceden de formas impresas y virtuales (base de datos científicas, especialmente).

La *Parte VII* ordena los *Anexos*. Aquí se presentan los diferentes documentos que garantizan lo expuesto en el cuerpo del informe de investigación: instrumentos de investigación (07 cuestionarios), los programas de Lenguaje y Comunicación I oficiales, algunos resultados de los cuestionarios que no se han incluido en el corpus del trabajo por su extensión, etc. En el Anexo 01 se ubica el Cuestionario 01 Percepción de los Estudiantes sobre el nivel de desarrollo de su Competencia Comunicativo-Investigativa; en el Anexo 02, el Cuestionario 02 Prueba de entrada y salida; en el Anexo 03, el Cuestionario 03 Evaluación del Silabo del Programa Formativo de Innovación Didáctica de Lenguaje y Comunicación I (PFID); en el Anexo 04, el Cuestionario 04. Evaluación de la Redacción Académica en los Talleres formativos de las secuencias didácticas del PFID; en el Anexo 05, el Cuestionario 05 Evaluación del Plan de Investigación Formativa (PIF); en el Anexo 06, el Cuestionario 06 Evaluación del Discurso Académico (DA) y en el Anexo 07, el Cuestionario 07 Evaluación de la asignatura y grado de satisfacción con el PFID.

PARTE I

LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

CAPÍTULO I

LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS EN EL CONTEXTO SOCIOCULTURAL ACTUAL

1.1. LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

La globalización, la modernización, el crecimiento económico, la sostenibilidad ambiental y la prosperidad con la equidad social han creado un mundo cada vez más diverso, complejo e interconectado. Para comprender y actuar con eficacia, eficiencia y efectividad en él, las personas necesitan dominar las tecnologías cambiantes, socializarse adecuadamente y comprender enormes cantidades de información disponible. En estos contextos, las competencias que los individuos necesitan satisfacer para alcanzar sus metas se han ido haciendo más complejas, requiriendo de un mayor dominio de ciertas destrezas definidas estrechamente; pues, “el desarrollo sostenible y la cohesión social dependen críticamente de las competencias de toda nuestra población, con competencias que se entiende cubren el conocimiento, las destrezas, las actitudes y los valores” (OCDE, 2005, p. 3)

En respuesta a ello, tanto en América Latina como en Europa se están produciendo, desde los años 90, cambios educativos en la organización, estructura y propuesta pedagógica-curricular y didáctica de la Educación Superior, en espacios de discusión crítica permanente y de convergencia. En ese sentido, que la sociedad le reclama a la Educación Superior efectividad y competitividad. Estos

cambios en la formación universitaria se dan alrededor de tres conceptos claves: *convergencia, empleabilidad y competencia*.

La convergencia se está dando en todos los ámbitos de la vida cultural humana: social, económico, político, jurídico, educativo. Estas reformas traen como necesidad mayor la adecuación de la formación universitaria a las exigencias del mundo laboral. Pues, la Universidad siempre ha estado de espaldas de la sociedad, de sus problemas, necesidades y demandas socioculturales, económicas, educativas y laborales; de la profesionalización, capacitación y cualificación laboral permanente. Le exige ahora adaptar modelos pedagógico-curriculares y didácticos que contribuyan a enfrentar con éxito estos desafíos a través de la integración del conocimiento científico interdisciplinar y el desarrollo de competencias para la vida académica y laboral:

Si es necesaria una adecuación de las enseñanzas a las necesidades de la sociedad y el mercado laboral, dentro del contexto de un aumento de la profesionalización del estudiante, es necesaria una reorganización del currículo que deberá centrarse y desarrollarse a partir de perfiles profesionales e integrado por competencias de acción profesional donde combine una enseñanza científica junto a la formación de competencias transversales que el graduado necesita para adaptarse a las características del nuevo modelo de sociedad (Rodríguez, 2007, pp. 139-140).

En este contexto se sitúan la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el Proyecto 6 x 4 UEALC, los proyectos Tuning para Europa y América Latina, y las propuestas de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), entre otras.

1.2. PROYECTO 6 X 4 UEALC

El Proyecto 6x4 UEALC se concibió para la integración universitaria latinoamericana con el sistema universitario europeo. Promovió la construcción de

un espacio común de Educación Superior UEALC al sentar bases para la construcción de un modelo para la educación y la evaluación de las competencias en América Latina en base a la comparación de los aprendizajes individuales y el reconocimiento de los perfiles de egreso en las profesiones o carreras seleccionadas, y, además, permitir un mayor acercamiento regional e interregional entre profesores, investigadores y administradores de Universidades de trece países, quienes junto a expertos de asociaciones de Universidades, gobiernos y agencias de investigación y acreditación, participaron en el análisis de competencias profesionales, créditos académicos, evaluación y acreditación, y formación para la innovación y la investigación en las profesiones o carreras predefinidas. En ese sentido, fue, en noviembre de 2000, una respuesta concreta y efectiva a la Declaración de la Conferencia Ministerial de los países de la Unión Europea, de América Latina y el Caribe sobre la Enseñanza Superior dada en noviembre de 2000 en París (Malo, 2005).

Se refirió a seis profesiones (Administración, Ingeniería Electrónica o similar, Medicina, Química, Historia y Matemáticas) en cuatro ejes de análisis (Competencias profesionales, Créditos académicos, Evaluación y acreditación y Formación para la innovación y la investigación). UEALC es la relación entre la Unión Europea y América Latina y el Caribe. El proyecto se construyó sobre la base de los logros y redes creadas a través de ALFA y de otros programas de la Unión Europea, como la European Research Area, Tuning y TEEP; y de las experiencias de ALC como MERCOSUR, CSUCA y RIACES, entre otras. La base del diseño del proyecto fue la participación activa de los académicos y las instituciones educativas, porque la calidad y transformación de la Educación Superior requiere de la contribución y compromiso de los actores clave en todos los niveles.

La intención fue colaborar con programas ya existentes y con nuevas iniciativas dirigidas al fortalecimiento de una comunidad de Educación Superior en ALC y al desarrollo del espacio de Educación Superior UEALC. Por ello, la necesidad de estrechar la cooperación y facilitar la movilidad entre los sistemas de Educación Superior en América Latina fue el punto de partida para promover la

transformación de estos últimos y responder al propósito principal de la Declaración de la Conferencia Ministerial de los países de la Unión Europea, de América Latina y el Caribe sobre la Enseñanza Superior, que fue la construcción de un espacio común de Educación Superior UEALC.

Los aspectos clave del proyecto fueron el desarrollo de un acercamiento a la evaluación y reconocimiento de los resultados del aprendizaje, expresados en términos de competencias, y el fortalecimiento de la pertinencia y de los vínculos de la Educación Superior y la investigación con la sociedad en el marco de la colaboración entre países y regiones. Se puso especial atención en el desarrollo de mecanismos para facilitar el reconocimiento de las calificaciones y competencias de las personas, tanto para continuar con sus estudios y su vida laboral como para incrementar la movilidad académica. Por ello, definió los referentes para la formación y evaluación de las capacidades para la innovación y la investigación en los individuos que egresan de la Educación Superior, y se formularon estrategias de organización académica de las Universidades. Con ello, se buscaba que las instituciones educativas de la región, se fortalezcan con la cooperación de ellas con los sectores productivos de la sociedad.

El Proyecto planteó dos ejes de trabajo: 1) una propuesta sobre un sistema regional de créditos para facilitar la flexibilidad curricular, la transferencia y movilidad estudiantil entre las Universidades latinoamericanas, y 2) abrió el camino para el intercambio con las Universidades europeas. Esto permitió la actualización y el cambio curricular, el mejoramiento de la calidad en la formación y la pertinencia en el desempeño laboral.

En ese sentido, era responsabilidad inmediata de las Universidades latinoamericanas y peruanas cambiar sus antiguos modelos pedagógicos por el modelo de formación por competencias, impulsar la investigación e innovación educativa en todos los niveles y asignaturas, promover el trabajo inter y transdisciplinario y evaluar sobre la base de evidencias de desempeño. Además de desarrollar competencias para uso de los recursos tecnológicos y el dominio de otros idiomas, distintos al materno.

1.3. PROYECTO TUNING

En inglés, *tune* es sintonizar una frecuencia determinada en la radio o, también, afinación de los distintos instrumentos de una orquesta, de modo que los intérpretes puedan interpretar a música sin disonancias.

El Proyecto Tuning, América Latina 2004–2007, aparece en un contexto de intensa reflexión sobre la Educación Superior tanto a nivel regional como internacional. Fue una idea intercontinental, un proyecto que se ha nutrido de los aportes de académicos tanto europeos como latinoamericanos. Se inicia en el año 2001 como experiencia piloto en Europa, con la participación de más de 175 Universidades europeas que buscan crear el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) como respuesta al desafío planteado por la Declaración de Bolonia. Esto implicó un gran reto para las instituciones de Educación Superior y permitió la creación de un entorno de trabajo académico europeo para llegar a puntos de referencia, comprensión y confluencia para afinar las estructuras educativas sobre las titulaciones, de manera que estas pudieran ser comprendidas, comparadas y reconocidas en el área común europea (Proyecto Tuning, 2007).

En América Latina, el proyecto Tuning surge como una iniciativa de las Universidades para las Universidades latinoamericanas, durante la IV Reunión de Seguimiento del Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y el Caribe (UEALC) en la ciudad de Córdoba (España) en Octubre de 2002. A finales de octubre de 2003, se presentó la propuesta por un grupo de Universidades europeas y latinoamericanas a la Comisión Europea. Buscó iniciar un dialogo para intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de Educación Superior, favoreciendo el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia. Participan más de 180 instituciones de Educación Superior de los 18 países latinoamericanos participantes, y al igual que el Tuning

europeo, se espera que los logros alcanzados tiendan los puentes necesarios para el reconocimiento de las titulaciones en la región y con otras regiones del planeta.

1.4. ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (OCDE)

Los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, por sus siglas en inglés y OCDE, en español), en 1997 lanzaron el *Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes* (PISA, por sus siglas en inglés). Desde su creación, este programa ha buscado orientar políticas de gobierno, con métodos de diseño y presentación de informes determinados. Para ello, plantea su concepto innovador de “competencia” basado en la capacidad de los estudiantes para analizar, razonar y comunicarse efectivamente conforme se presentan, resuelven e interpretan problemas en una variedad de áreas. Su relevancia para un aprendizaje para la vida, no limita que PISA evalúe las competencias curriculares transversales; también pide reportar su motivación para aprender, sus creencias acerca de sí mismos y las estrategias de aprendizaje; y su regularidad, que permite a los países monitorear su progreso en alcanzar los objetivos clave de aprendizaje:

El objetivo de PISA es monitorear cómo los estudiantes que se encuentran al final de la escolaridad obligatoria han adquirido los conocimientos y las destrezas necesarios para su completa participación en la sociedad (OCDE, 2005, p. 2).

A través del proyecto DeSeCo, la OCDE ha identificado un conjunto pequeño de competencias clave; pues considera que hacer una lista larga no sería adecuado ni técnico: “los individuos necesitan de un amplio rango de competencias para enfrentar los complejos desafíos del mundo de hoy, pero producir listas muy largas de todo lo que pueden necesitar hacer en diversos contextos en determinado momento de sus vidas sería de un valor práctico muy limitado” (OCDE, 2005, p. 3).

Cada una de estas competencias clave deberán contribuir a resultados valiosos para sociedades e individuos; ayudar a los individuos a enfrentar importantes demandas en una amplia variedad de contextos; y ser relevantes tanto para los especialistas como para todos los individuos. En esa línea de reflexión, el marco conceptual del Proyecto DeSeCo para competencias clave clasifica dichas competencias en tres amplias categorías interrelacionadas con sus respectivas capacidades, según se aprecia en la siguiente tabla:

Tabla N° 05

Clasificación de las competencias clave según el Proyecto DeSeCo

Competencias clave	Capacidades
1. Actuar de manera autónoma	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para defender y afirmar derechos, intereses y responsabilidades. • Capacidad de concebir y de realizar proyectos de vida y proyectos personales. • Capacidad de actuar en el conjunto de la situación / gran contexto.
2. Utilizar herramientas o recursos de manera interactiva	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de uso del lenguaje, los símbolos y los textos de modo interactivo. • Capacidad de utilizar el saber y la información de manera interactiva. • Capacidad de usar la (nueva) tecnología de manera interactiva.
3. Funcionar en grupos socialmente heterogéneos	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de mantener buenas relaciones con los demás. • Capacidad de cooperación. • Capacidad de gestionar y resolver conflictos.

El mundo actual exige que los individuos sean responsables de manejar sus propias vidas; de situarlas en un contexto social más amplio y actuar de manera autónoma. Además, deben poder comprender, usar y adaptar un amplio rango de herramientas físicas, tecnológicas y socioculturales (el lenguaje) para interactuar efectivamente con el ambiente de manera interactiva.

Los individuos descubren el mundo a través de herramientas cognitivas, socioculturales y físicas. Estos encuentros, a su vez, establecen la forma como entienden y se hacen competentes en el mundo, enfrentan la transformación y el cambio, y responden a los desafíos de largo plazo. Al usar herramientas de manera interactiva

se abren nuevas posibilidades en la forma como los individuos perciben y se relacionan con el mundo (OCDE, 2005, p. 9).

Por último, en sociedades diversas y heterogéneas, los individuos necesitan poder comunicarse e interactuar con los otros, en un mundo cada vez más interdependiente. En este marco de competencias, es necesario además que los individuos piensen y actúen reflexivamente. Es pues fundamental; indicar que “la reflexión involucra no sólo la habilidad de aplicar de forma rutinaria una fórmula o método para confrontar una situación, también la capacidad de adaptarse al cambio, aprender de las experiencias y pensar y actuar con actitud crítica” (OCDE, 2005, p. 4).

CAPÍTULO II

CULTURA ACADÉMICA Y DISCURSO

2.1. CULTURA ACADÉMICA

La cultura es un megasistema textual complejo en donde los grupos sociales interaccionan a través de diversas formas, tipos y géneros discursivos. Estos discursos no son homogéneos ni se construyen con la misma perspectiva y toma de posición, sus sistemas fóricos o axiológicos pueden ser convergentes, divergentes, contrarios o antagónicos. De allí que en una cultura determinada se instituya un discurso de poder que rige y regula a los demás. En ese sentido, la cultura sería un sistema semiótico ordenado de comunicación que sirve para transmitir información, por lo que se convierte en la información o memoria no hereditaria expresada en un determinado sistema de obligaciones y prescripciones que recogen, conservan y transmiten las sociedades humanas, entendida la memoria como “la facultad de determinados sistemas de conservar y acumular informaciones. Información, comunicación, memoria, son los grandes ejes que caracterizan el desarrollo de las sociedades humanas” (Lotman, 1979, p. 21).

La cultura está constituida por los valores, ideas, motivaciones, normas y contenidos ético-morales, modos de pensamiento y comportamiento aprendidos y dominantes en un sistema social, además de las instituciones por las que se rigen los hombres. Es “el modo socialmente aprendido de vida que se encuentra en las sociedades humanas y que abarca todos los aspectos de la vida social” (Harris,

2000, p. 17). Estos aspectos de la vida social se expresan a través de discursos por lo que “los problemas de la sociedad no deben explicarse en lo sucesivo en función del modo de producción, sino del modo de discurso, y la generación de conocimiento se considera más importante que la producción de bienes o servicios” (Harris, 2000, p. 156). Sea como fuere, la cultura es un mecanismo que crea un conjunto de textos y se representa a través de ellos. Los textos son la realización material de la cultura.

Hablar de cultura académica es tan complicado como intentar delimitar el concepto de alfabetización. Más aún cuando en el espacio de la Universidad convergen individuos provenientes de diversos grupos sociales y geográficos y, a la vez, la Universidad crea en su interior formas culturales propias de cada facultad o escuela profesional las cuales se expresan en géneros y tipos discursivos particulares. La existencia de culturas profesionales influye en los modos de pensamiento y acción de estudiantes y docentes, en los criterios axiológicos y de deontológicos de su actuación académica, profesional y personal, y en las formas discursivas mediadoras de la comunicación de sus miembros en dichas culturas profesionales. Es decir:

Esta cultura profesional, unida a la cultura propia de la facultad en donde están insertos, dan lugar a una cultura académica que es la primera con la que toman contacto todos los profesionales en formación que después serán profesores universitarios en ésta y otras facultades. Los estudiantes que ingresan a una carrera, de inmediato comienzan el proceso de inserción en dicha cultura académica o enculturación, que les lleva a abrazar las costumbres, tradiciones, normas, valores y creencias profesionales del grupo, generalmente de forma acrítica con escasa justificación racional y contrastación con otras posibilidades alternativas (Milicic, Sanjosé, Utges & Salinas, 2007, p. 264).

De allí la importancia de estudiar, comprender, interpretar, criticar, producir y evaluar los discursos de una cultura profesional determinada al interior

de la macrocultura universitaria y su relación con el contexto sociocultural en donde servirán de instrumentos no sólo de comunicación sino también de incomunicación. El uso de estos discursos permitirá crear una identidad propia.

2.2. LA CULTURA ESCRITA

La lengua escrita siempre ha estado vinculada con el progreso, el orden, la transformación y el control. A lo largo del siglo pasado la lectura y escritura fueron actividades claves para la consolidación de la democracia, la estabilidad y crecimiento económicos, la armonía social y, más recientemente, para la competitividad en los mercados mundiales, asumiendo que saber leer y escribir va con el desarrollo económico, social y político, inalcanzable mediante otros métodos. Saber leer y escribir, desde el siglo pasado, le ha dado a una persona el estatus de “alfabetizada”, lo que equivale a desarrollo social y económico, a desarrollo de capacidades complejas y habilidades necesarias para el mercado laboral, además de asociar la cultura escrita con el desarrollo de la conciencia y la construcción de una población social y políticamente más consciente (Freire, 1970).

La cultura escrita –o “culturas escritas”, según Kalman (2008)- es un fenómeno contextualizado y social que se expresa discursivamente, tanto en sus multiformes textos como en sus prácticas. Los eventos de la cultura escrita ocurren en escenarios institucionales y sociales específicos, en el *contexto* de las relaciones de poder e involucran la circulación de distintas tradiciones discursivas. De allí que, leer y escribir se logren también mediante formas diversas y heterogéneas, en un contexto de interacción social. En otras palabras, la cultura escrita “es un complejo de prácticas de lenguaje incrustado en las complejidades de la vida social y no una variable independiente, aislada de otros factores económicos, políticos, sociales y culturales” (Graff, 2008, citado por Kalman, 2008, pp. 118).

La noción de *contexto* está asociada con el concepto de *participación* y las *distintas formas de intervención en una circunstancia determinada*, incluyendo

situaciones en las que el aprendizaje se lleva a cabo. Se define en términos de la situación de uso e incluye la dinámica interactiva que ocurre entre los participantes dentro de un evento comunicativo determinado:

Los eventos comunicativos no tienen lugar en espacios vacíos de significados culturales y sociales: cada hablante, escritor/ lector, aporta su propia visión del mundo, prácticas de lenguaje, historia y experiencia con los otros participantes a un evento comunicativo determinado (Kalman, 2008, pp. 115-116).

Participación y formas de intervención en una situación comunicativa permiten distinguir: 1) el *acceso a la cultura escrita*, referido a las condiciones sociales para su aprendizaje y uso; 2) *disponibilidad*, es decir, la presencia física de materiales de lectura y escritura, así como de infraestructura. En otras palabras, enseñar a escribir en un espacio académico o institucional es tener en cuenta las relaciones de los géneros y tipos discursivos con el contexto cultural académico que lo genera e interpreta, la situación comunicativa en donde se da el aprendizaje, las condiciones socioculturales de los interlocutores y los procesos y recursos que participan de la interacción comunicativa (redes sociales, ordenador, televisión, papel, libros, oralidad, etc.).

El propósito de la escritura en una cultura determinada se presenta de distintas formas: básica, funcional, liberadora y crítica. Cada una de estas posiciones, “así como el enfoque y la complejidad que se le atribuye a la cultura escrita, tiene implicaciones al momento de conceptualizar lo que significan leer y escribir, y cómo se aprende” (Kalman, 2008, p. 20). Como *escritura básica*, se refiere a la decodificación o a la creación de significado. Como *escritura funcional*, enfatiza la adaptación de individuos a las exigencias sociales y precisa por qué (propósito comunicativo) y para qué (intencionalidad) se lee y se escribe. Como *escritura liberadora*, insiste en el uso de la lectura y escritura como medio para entender las relaciones sociales que constituyen el mundo social al considerar que la cultura escrita otorga poder, ve hasta qué punto lo hace, y cómo se relaciona a contextos más amplios al campo social. Como *escritura crítica*, parte de las

nociones de la escritura emancipadora para el escrutinio de las lecturas y escrituras como prácticas sociales y como posicionamientos en la cultura. La sociedad tiene un proyecto político que conecta profundamente lo individual con los intereses públicos al buscar controlar y hacer converger las prácticas interpretativas y los contenidos discursivos de sus integrantes. En la cultura escrita crítica, la preocupación central de la educación es “interrumpir y darle nombre a ese proyecto, encontrando maneras de enseñar cómo lograr una apreciación ideológica productiva de la organización social, la conducta humana y el lenguaje” (Freebody, 2008, citado por Kalman, 2008, 120).

Desde las perspectivas socioculturales, que miran a la comunidad y las situaciones colectivas para entender las oportunidades y los contextos en donde se da el proceso de apropiación de la cultura escrita, el aprendizaje de la escritura está en el exterior del individuo, en los espacios sociales donde los participantes comparten su conocimiento y pensamiento a través de la interacción. La escritura como práctica social situada se logra cuando es introducida en el marco de la interacción social, en situación de uso, la cual ocurre entre los participantes dentro de un evento comunicativo determinado. Toma en cuenta lo que hacemos con la lectura y escritura además de lo que opinamos al respecto. Las creencias que se tienen sobre la cultura escrita influyen sobre nuestro uso de la lectura y escritura, cómo la enseñamos a los demás y nuestras expectativas sobre sus resultados (Barton, 1994).

La cultura escrita es una construcción múltiple, puesto que leer y escribir se logran mediante formas diversas y heterogéneas. Las prácticas del lenguaje escrito están inmersas en la comunicación oral, donde el habla puede incluir o invocar textos escritos; los eventos de la cultura escrita ocurren en escenarios institucionales y sociales específicos, en el contexto de las relaciones de poder e involucran la circulación de distintas tradiciones discursivas. En otras palabras, el acceso a la cultura escrita solo es posible mediante la interacción con otros en torno a discursos de la cultura escrita que conduce a la comprensión, producción y respuesta a los mismos. Así, aprender a leer y escribir va más allá de la adquisición

mecánica del código escrito. Exige el acceso a discursos sociales, representaciones de significado y formas de significar, y de diseñar respuestas apropiadas. Requiere la oportunidad de interactuar con otros lectores y escritores, de platicar sobre textos escritos, de insertar su uso en situaciones y contextos múltiples, y usar el lenguaje con fines propios para entender su relación con procesos y configuraciones históricas y políticas.

En ese sentido, la cultura escrita no solo sería el conjunto de prácticas de lenguaje incrustado en las complejidades de la vida social, sino que define o posiciona al letrado y al mediador de los discursos. El letrado se refiere a la posibilidad de usar el lenguaje escrito para participar en el mundo social. Es quien tiene competencia en utilizar deliberadamente la escritura –géneros de texto, significados, discursos, palabras y letras– para participar en el mundo social. Ha aprendido a usar el lenguaje escrito en forma intencional y con un propósito comunicativo para participar en eventos culturales valorados y como forma de relacionarse con otros” (Dyson, 1997; Brice Heath, 1983, citado por Kalman, 2008, p. 123-124). El mediador de la cultura escrita es una figura importante en la comunidad o cultura. Cumple diversos roles (profesores, expertos, padres, autoridades, líderes, abogados, bibliotecarios, etc.). Ayudan a los demás a lograr el aprendizaje de la lectura y escritura en una variedad de contextos y para propósitos múltiples:

2.2.1 Alfabetización y literacidad crítica

Cuando se enuncia un discurso se denuncia la toma de posición de la enunciación. Describir, definir o calificar un objeto o un suceso no es hablar de dicho objeto o suceso sino de su representación que “alguien” hace a partir de un punto de vista, una posición enunciativa y una intencionalidad comunicativa. Esto se debe a que los discursos transmiten no solo la información sino también la ideología, los significados culturales y el sentido. Por ejemplo, “términos como «analfabeto» (que no sabe leer y escribir), «ágrafo» (hablante de una lengua que no tiene escritura), «semi alfabetizado» (casi alfabetizado), y «alfabetizado» (lector y

escritor) son las maneras en que aquellos que saben leer y escribir representan a aquellos que no, de acuerdo con sus estándares particulares (Mace, 1992, citado por Kalman, 2008, p. 120).

Antiguamente, *alfabetización* solo se refería a saber leer y escribir; es decir, a lograr vínculos confiables entre las letras de un texto escrito y los sonidos del habla. Ahora, además de ser uno de los pilares del desarrollo social y económico, la lectura y escritura son claves para la interacción social. En ese sentido, el término *alfabetización* ha sido definido como la adquisición de niveles básicos de lectura y escritura. LAMP (2005) identifica cinco niveles de alfabetización entre los individuos:

Nivel 1. Personas que tienen habilidades muy pobres y no pueden, por ejemplo, determinar la dosis correcta de medicina para administrar a un niño leyendo el prospecto de un producto.

Nivel 2. Quienes son capaces de interactuar con material de lectura sencillo y tareas no demasiado complejas, es decir que leen pero dan cuenta de ello de manera muy pobre. Pueden haber desarrollado habilidades de adaptación para manejar las demandas diarias de alfabetización pero se les dificulta enfrentar nuevos retos como, por ejemplo, la adquisición de habilidades para el trabajo.

Nivel 3. Personas que poseen un mínimo recomendable de competencias para adaptarse a las demandas de la vida diaria y el trabajo en una sociedad compleja. Este nivel de habilidad, en el que existe la capacidad de integrar varias fuentes de la información y de solucionar problemas más complicados, es requerido, generalmente, para terminar con éxito la educación media y media superior y para entrar a la Universidad.

Niveles 4 y 5. Quienes demuestran fluidez en la habilidad de procesar información de alta complejidad.

Otros tipos de alfabetismo es el funcional, de emancipación y el crítico. El alfabetismo funcional enfatiza la adaptación de individuos a las exigencias sociales y se relaciona con el uso de capacidades en la vida diaria. Es el “conocimiento y las capacidades de lectura que posibilitan que una persona participe en todas aquellas actividades en las que el uso de la alfabetización se asume como normal en su cultura o grupo” (Harris & Hodges, 1995, p. 90, citado en Kalman, 2008, p. 119). El alfabetismo, como herramienta de emancipación, ve en la educación en general, y en la lectura y escritura en particular, una forma de «leer el mundo» Freire (1970). Insiste en el uso de la lectura y escritura como medio para entender las relaciones sociales que constituyen el mundo social.

Un nuevo tipo de alfabetización que debemos tener en cuenta en los procesos de lectura y escritura es la que se realiza a través del ordenador, agendas electrónicas, de los ambientes digitales, redes sociales, multimodalidad, Internet, interconectividad y otros recursos TICs. Algunos han denominado a este tipo como *alfabetización tecnológica*, sin considerar que toda la cultura escrita, cualquiera que sea su soporte (papel, sonoridad, relieve, etc.), es tecnológica, distinguiendo cuatro formas: 1) *Tecnología para la alfabetización*, que implica aplicar las tecnologías de la información y comunicación (TIC) a la enseñanza de la cultura y escritura; 2) *Alfabetización para la tecnología*, considera la habilidad para operar tecnología por medio de prácticas de alfabetización (leer un manual o, por ejemplo, pedir información al «soporte técnico»); 3) *La alfabetización como tecnología*, resalta el reconocimiento de herramientas y técnicas históricamente desarrolladas para lograr el aprendizaje de la lectura y escritura; y 4) *Tecnología como alfabetización*, que es el conocimiento y uso de la tecnología. Al respecto Kalman (2008) refiere que “el propósito del uso de la tecnología no es inherente al equipo en sí, sino a los lectores y escritores que están frente a la pantalla o aquellos responsables de la creación de textos digitales” (p. 127) y que el auge del uso de las TIC ha hecho posible la necesidad de *new literacies* (nuevas alfabetizaciones) al abordar “la tecnología desde la perspectiva de su inserción en configuraciones sociales, en relaciones de poder asimétricas y el potencial que ofrecen como espacio para la representación y expresión de significados” (p. 127). Estas nuevas

formas de escribir han creado nuevas formas de cultura escrita y nuevas relaciones a partir de espacios conectados por medio de la tecnología. En consecuencia, han creado nuevas necesidades y oportunidades para el aprendizaje y el conocimiento, más allá de la educación formal:

Aprendemos el lenguaje que nos rodea, incluido el lenguaje escrito y sus usos. Por esta razón, aprender a leer y escribir es también una cuestión de conexión humana. Depende de la interacción con otros lectores y escritores; nuestro conocimiento acerca de los usos múltiples del lenguaje escrito surge de las oportunidades que tengamos para participar en eventos comunicativos en los cuales se usa la cultura escrita. Además, las prácticas de lectura y escritura siempre ocurren en un contexto de relaciones sociales que, al mismo tiempo, permean las maneras en que leemos, escribimos y formamos parte de estas prácticas. Para concretar estos conceptos los creadores de políticas y los educadores tendrán que ir cambiando su enfoque del aprendiz individual y del dominio de capacidades, hacia la construcción de una interacción social significativa orientada al apoyo del aprendizaje (Kalman, 2008, p. 129).

La cultura escrita implica una serie de prácticas sociales complejas e incluye diferentes modos de representación. En la lógica de los discursos escritos, la escritura es una representación lineal del significado; en los discursos multimodales, comúnmente ubicados en ambientes digitales, la imagen se rige por la representación simultánea del significado. Entender un discurso (en papel o pantalla) es completamente distinto a la creación de significado a partir de representaciones multimodales de imagen, sonido, texto y movimiento que se encuentran regularmente en espacios digitales. Entonces, los diseñadores de políticas y programas tendrán en cuenta:

1. En la medida en que las TIC estén cada día más presentes, de qué manera van a usar las tecnologías digitales como herramientas para que

los alumnos representen su conocimiento, diseñen con fines específicos y expandan sus prácticas y comprensión existentes.

2. Que las acciones de educación deben considerar el contexto en el que los alumnos viven y desarrollan sus actividades diarias.
3. El punto de arranque para las intervenciones educativas debe situarse en los conocimientos existentes en el estudiante.
4. Los proyectos educativos deben reconocer y responder a la heterogeneidad de los estudiantes.
5. Contemplar prácticas de alfabetización local y encontrar formas para ir más allá de lo inmediato. Pero esto no puede ser logrado si las formas vernáculas no son tomadas en cuenta.
6. Es necesario entender cómo el contexto local está inmerso en arreglos sociales más vastos: relaciones de poder asimétricas, instituciones, y configuraciones históricas. Esto es deseable no solo para promover o estudiar prácticas de alfabetización, sino también es crucial para la noción de la cultura escrita que articula el desarrollo de programas.

La cultura académica ha intentado asignar a esta complejidad de la cultura escrita con el término “literacidad” o *literacy* en inglés (Kalman, 2008), empleándola no solo para hacer referencia a los aspectos rudimentarios de la lectura y escritura tales como decodificar textos escritos y codificar el habla, sino también a la habilidad de usar deliberadamente el lenguaje en un contexto y situaciones comunicativas diversas, y de manera más general, para referirse a conocimientos en términos de alfabetización informática, mediática, médica, matemática y demás.

El concepto *literacidad crítica* se conciben en el ámbito de “la lectura y la escritura como una práctica, como actos socioculturales a través de los que los ciudadanos desarrollamos nuestra actividad vital en una comunidad letrada” (Cassany, 2009, p. 94); es decir; se refiere a la competencia comunicativa, al conjunto de saberes producidos por el uso cultural y social del código escrito. En concreto, son “todos los conocimientos, habilidades y actitudes y valores derivados

del uso generalizado, histórico, individual y social del código escrito” (Cassany, 2009b, p. 89): código escrito, los géneros discursivos, los roles autor/ lector, la organización social, los valores, representaciones y formas de pensamiento.

La literacidad —equivalente al *literacy* inglés— refiere conjunto de conocimientos, valores y comportamientos implicados en el ejercicio de las prácticas letradas de comprensión y producción (Cassany, 2008); es decir, es el un conjunto de prácticas sociales, que podemos inferir a partir de los hechos de escritura, que a su vez están mediatizados por textos escritos. Esto significa que la literacidad está situada históricamente; que existen diferentes formas de literacidad asociadas a diferentes ámbitos de la vida; que las prácticas de literacidad están gestionadas u organizadas por instituciones sociales y relaciones de poder, de manera que algunas son más dominantes, visibles e influyentes que otras; que las prácticas de literacidad cumplen propósitos específicos y forman parte de objetivos sociales y prácticas culturales más amplias; que las prácticas de literacidad cambian y sus nuevas formas se adquieren a menudo a partir de procesos de aprendizaje informal y de atribución de significado. Así lo expresan Barton y Hamilton (2000, citado Perry, 2012, p. 8), quienes han perfilado seis proposiciones sobre la naturaleza de la literacidad:

1. Literacy is best understood as a set of social practices; these can be inferred from events which are mediated by written texts.
2. There are different literacies associated with different domains of life.
3. Literacy practices are patterned by social institutions and power relationships, and some literacies become more dominant, visible and influential than others.
4. Literacy practices are purposeful and embedded in broader social goals and cultural practices.
5. Literacy is historically situated.
6. Literacy practices change, and new ones are frequently acquired through processes of informal learning and sense making.

Leer un periódico, sostener una conversación en facebook, recibir un SMS en el celular, consultar el menú en un restaurante, leer en voz alta un poema de César Vallejo, leer un artículo científico, consultar información en Internet, comprender una conversación, elaborar un resumen, un ensayo, etc., relacionar un tema en diferentes géneros discursivos, son formas de literacidad. Esto de alguna manera nos hace alfabetos para unos discursos y analfabetos para otros. Según Cassany (2009):

Cada una de las maneras recurrentes y habituales de usar los artefactos letrados en nuestra comunidad constituye una *práctica letrada*, un tipo de lectura y escritura particular... Cada una de estas prácticas usa artefactos distintos, que encontramos en contextos alejados y que permiten alcanzar finalidades diversas. En cada una de esas prácticas manejamos lenguajes diferentes, de modo distinto; tratamos con textos, vocabularios y estructuras retóricas distintas, que leemos y comprendemos de manera particular en cada caso.

Precisamente porque cada práctica lectora es distinta, nadie sabe comprender e interpretar todos los textos de una comunidad. Todos somos analfabetos con los artefactos y las prácticas que no usamos en nuestro día a día.

Aprender a leer requiere aprender a leer el texto que aportan los artefactos letrados, pero también aprender a usar estos artefactos en el momento y el lugar adecuado, a insertarlos en las prácticas sociales del día a día... leer es un verbo transitivo (p. 6).

En consecuencia, el aprendizaje de la lectura y la escritura va mucho más allá que la adquisición mecánica y repetitiva de códigos escritos, o que la asociación de significantes a significados en la lectura; requiere de la interacción entre lectores y escritores dispuestos a compartir sus experiencias en situaciones y contextos múltiples mediados por los discursos escritos; de usar el lenguaje con fines propios para entender su relación con procesos y configuraciones históricas y

políticas. Y sobre todo, exige el acceso a múltiples formas discursivas y a representaciones de significación apropiadas a dichos contextos y culturas escritas.

Desde el punto de vista pedagógico, para el desarrollo eficaz de las prácticas de alfabetización académica y la cultura escrita se debe articular en el currículo programas adecuados que fomenten el óptimo desarrollo de las competencias comunicativas del aprendiz, de tal manera que permitan que este logre leer materiales nuevos, entender, sintetizar, comprender y usar información, así como producir documentos escritos propios de su cultura. Según la perspectiva comunicativa, la lectura y escritura no es solo estratégica (cognitiva) o lingüístico-textual (comunicativa), sino que abarca estas dos y la sociocultura; de ahí que ser competente en el espacio universitario es interactuar con eficacia, eficiencia y efectividad en esa cultura académica a través de los diferentes tipos y géneros discursivos que sirven de mediadores para la comunicación.

Por último, en un espacio de interacción educativa, que genera su propia cultura escrita con sus discursos particulares, cumple un rol fundamental el profesor o mediador de dichos discursos. Él puede optar por plantear una didáctica del lenguaje en espacios y recursos comunicativos naturales, a través de discursos propios de la cultura escrita que tienen los estudiantes para interactuar entre ellos (chat, facebook, whatsApp, skype, etc.) o imponer la cultura del discurso académico con sus formalidades y normativas rígidas y complejas. Ambas experiencias resultarían frustrantes e insuficientes para la formación profesional. Buscar un equilibrio sería lo más sensato y humano.

2.2.2 Cultura, alfabetización y literacidad crítica universitarias

La Universidad es un espacio sociocultural cuyas prácticas letradas utilizan ciertos tipos y géneros discursivos específicos y complejos para la comunicación académica formal, a través de diversos soportes: oralidad, escritura, redes sociales, TICs, etc. En este espacio, los interlocutores, en múltiples contextos y situaciones

comunicativas, interactúan a través de procesos elevados de comprensión, producción y socialización. En consecuencia, los individuos que ingresan a esta cultura Universidad necesitan apropiarse de estas nuevas prácticas letradas a través de un nuevo proceso de alfabetización denominado *académico* o de *literacidad crítica*.

Para Carlino (2005a), alfabetización académica es una noción que tiene dos significados: uno sincrónico, que se refiere a las prácticas y representaciones características de una determinada comunidad; y otro diacrónico, que atañe al modo a través del que se logra ingresar como miembro de ella. Ambos significados están contenidos en el término *literacy*. Así entendida, *la* alfabetización académica señala las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior; es decir, es el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la Universidad. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso.

Caldera y Bermúdez (2007), desde una posición cognitiva, definen la alfabetización académica como “las actividades y estrategias de lectura y escritura propias de las prácticas discursivas con las que cada disciplina elabora el conocimiento” (p. 247) en la Educación Superior, especialmente en el ámbito universitario. Esto supone: a) conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas; b) actividades de comprensión y producción de textos requeridos para aprender en la Universidad; c) papel del lenguaje en la producción, posesión y presentación del conocimiento; y d) modos de leer y escribir diferentes según el área de conocimiento.

A través de estos nuevos procesos de comprensión, producción y socialización discursiva se adquieren, seleccionan, procesan, elaboran, organizan y critican la información de los discursos académicos, se transmite y se toma posición frente a su ideología, posicionamiento e intencionalidad y se crean nuevos

discursos. Esto se da en el lugar en donde se desarrolla una asignatura o en el espacio general de la Universidad a través de actividades de extensión, investigación, proyección, etc. En ese sentido, en la Universidad un saber disciplinar o interdisciplinar genera un campo de estudios con discursos propios de la cultura escrita específica; es decir, un espacio conceptual y discursivo que requiere del estudiante un nuevo desarrollo de su competencia comunicativa.

Por ello, aunque un estudiante llegue a la Universidad con un alto nivel de su competencia comunicativa, tendrá ciertas dificultades para adecuarse a las normas socioculturales de dicha Universidad y de desarrollar las prácticas letradas particulares de cada disciplina de su carrera profesional. Para lograr esto, es necesario desarrollar una nueva alfabetización académica, una nueva literacidad crítica en los estudiantes universitarios, en todas las asignaturas o cursos, especialmente en donde se enseña lenguaje y comunicación. En ella, los estudiantes deben apropiarse del conjunto de saberes producidos por el uso cultural y social del código escrito académico, deben desarrollar las capacidades y habilidades discursivas en los nuevos contextos y situaciones propios de la vida universitaria y de sus prácticas letradas.

La literacidad es un conjunto de prácticas sociales que podemos inferir a partir de los hechos de escritura, que a su vez están mediatizados por textos escritos. Está situada históricamente y existen diferentes formas de ella asociadas a diferentes ámbitos de la vida. Las prácticas de literacidad están gestionadas u organizadas por instituciones sociales, en nuestro caso la Universidad, y relaciones de poder, de manera que algunas son más dominantes, visibles e influyentes que otras. Cumplen propósitos específicos y forman parte de objetivos sociales y prácticas culturales más amplias; cambian y sus nuevas formas se adquieren a menudo a partir de procesos de aprendizaje informal y de atribución de significado. Así lo expresan Barton y Hamilton (2000, citado Perry, 2012, p. 8), quienes han perfilado seis proposiciones sobre la naturaleza de la literacidad:

La lectura y escritura académica son prácticas letradas sociales que desarrollan profesores y estudiantes en la Universidad. Toman forma de la cultura

institucional en la que se expresan, de la cultura discursiva de la comunidad científica y/o profesional de las disciplinas o asignaturas y de las actividades de producción y comprensión de textos requeridas para aprender en la Universidad (Carlino, 2009). Requieren de eventos y estrategias específicos del ámbito académico propios de su naturaleza, propósito, intencionalidad, sentido modos discursivos y destinatarios. Acevedo y Díaz (2009), al respecto, sostienen:

La comprensión de lectura y la escritura permiten el acercamiento de los estudiantes a los contenidos de las asignaturas o núcleos temáticos de cada campo disciplinar. A partir de ello el estudiante desarrolla estrategias que le permiten entre otras cosas interpretar, comprender y transferir información para generar conocimiento. Estas tareas forman parte importante de la cultura académica de la Universidad, pero se convierten en obligaciones que el estudiante rechaza y que limitan su aprendizaje. Para ello es necesario que leer y escribir forme parte de los programas curriculares y reciban especial atención por parte de los profesores (...). Enseñar a leer en textos propios de la disciplina podría ser un factor determinante de motivación para desarrollar los hábitos de lectura (p. 110).

El análisis de la cultura académica universitaria permite a Cardinale (2007, p. 3) sistematizar algunos principios importantes para una pedagogía y didáctica del lenguaje en Educación Superior:

1. La alfabetización académica o aprender a leer y escribir en Educación Superior exige que los estudiantes se apropien de los discursos tipos de cada disciplina científica, enfrentar las prácticas de comprensión, producción y socialización discursivas, por parte de quienes la dominan y participan de estas prácticas; pues, la naturaleza de lo que debe ser aprendido exige un abordaje dentro del contexto propio de cada materia.

2. Aprender una disciplina científica implica apropiarse de sus sistemas conceptuales y metodológicos, como de sus prácticas discursivas características.
3. Para apropiarse (aprender) los alumnos deben “reconstruirlo” y la lectura y escritura son herramientas fundamentales en la tarea de asimilación y transformación del conocimiento. Los estudiantes necesitan leer y escribir para aprender.
4. Los modos de lectura y escritura no son iguales en todos los ámbitos. Entre el nivel medio y la Universidad hay culturas particulares y que tienen que ver con métodos y prototipos particulares de pensar y escribir.
5. La lectura no es una habilidad básica que se adquiere de una vez y para siempre y que sirve para entender cualquier texto (esto está naturalizado en los docentes). Al ingresar a la Universidad se le exige un cambio en su identidad como pensadores y analizadores de textos. Deben comprender que los textos no fueron escritos para ellos sino para conocedores de las líneas de pensamiento y de las polémicas internas del campo.
6. Es el carácter implícito de la situación planteada en el punto anterior, lo que constituye un obstáculo para el desempeño de muchos estudiantes. Se le exige pero no se le enseña a leer como miembro de la comunidad discursiva.
7. La naturaleza de lo que debe ser aprendido exige un abordaje dentro del contexto propio de cada materia, y es por ello que la lectura y escritura no es un asunto concluido al ingreso al nivel superior.
8. Escribir no es sólo un canal para expresar lo que se piensa y transmitir el conocimiento (error del sentido común y por eso no se enseña). Las investigaciones demuestran el potencial epistémico de la escritura: instrumento para desarrollar, revisar y transformar el propio saber.

De allí la necesidad de replantear la pedagogía y didáctica de la enseñanza del lenguaje en Educación Superior desde una lectura más sociocultural, la cual permitirá salir de los esquemas gramaticales y cognitivos con los cuales se enseña a leer y escribir. Pues, muchas de las nuevas situaciones comunicativas, de las estrategias didácticas de lectura y escritura o de las características del discurso académico no se abordan en las actuales asignaturas. La cultura universitaria ha impuesto sus tipos y géneros discursivos y sus normas de composición; ha obviado las formas discursivas que traen los estudiantes de la escuela y de la sociedad en donde viven, y que son los reales medios por los cuales ellos se comunican. No se trata de adaptar los estudiantes a la Universidad sino de partir de sus formas discursivas para llevarlos a comprender, producir y socializar discursos más complejos y normalizados de la cultura académica. Sin olvidar que es sobre la base de la lengua que traen los estudiantes de casa que sobre la que se construyen todas las formas discursivas, incluyendo los que circulan en el espacio universitario.

2.3. LA CULTURA INVESTIGATIVA

La investigación es la columna vertebral y eje medular del trabajo universitario; es la misión fundamental y función principal de la Universidad. Si se le ha asignado a la Universidad la responsabilidad de la docencia, la investigación y la extensión como tres grandes procesos que debe cumplir para alcanzar su misión. (Tamayo & Restrepo, s.f., p. 19), aquella que se jacte de ofrecer una enseñanza de calidad debe abordar y resolver problemas de la sociedad utilizando la investigación como estrategia de aprendizaje desde sus aulas; es decir, debe promover el desarrollo de una cultura investigativa teniendo como marco de aprendizaje los problemas humanos, sociales y tecnológicos. De ahí que la investigación debe entenderse y concretarse como eje fundamental de la Universidad; porque es la que establece la conexión entre el saber y la realidad social; es la que conserva, transmite, acrecienta, renueva y crea conocimiento humano (Tamayo & Restrepo, s.f., p. 10). En suma, la docencia universitaria y los programas de servicio a la sociedad deben realizarse alrededor de la investigación, lo cual ayudará a consolidar y desarrollar la formación investigativa y la cultura

investigativa. No se concibe una asignatura o curso en donde no se investigue, ni un profesor de este espacio académico dedicado solamente a la docencia o a la transmisión de conocimientos.

Una formación investigativa desarrolla una cultura investigativa, la metacognición, el pensamiento autónomo analítico-reflexivo-crítico-creativo, la autorregulación y la proactividad, los cuales permiten a estudiantes y profesores acceder a nuevos desarrollos del saber (conocimientos, habilidades y actitudes) y a conectarse consigo mismo, con la Universidad y con la sociedad en la solución de sus problemas. Constituye un parámetro de calidad de la Educación Superior, exigible y obligatoria en los procesos de calificación y acreditación de alta calidad de los programas académicos. Se refiere, además, a hacer investigación en la Universidad y a utilizarla adecuadamente en el proceso de formación preparando a los estudiantes y profesores para valerse de ella y para realizar ellos mismos investigación. En otras palabras, la formación investigativa se concreta en procesos de investigación formativa e investigación propiamente dicha, y representa el “conjunto de actividades y de ambientes de trabajo orientados al desarrollo de competencias para la búsqueda, análisis y sistematización del conocimiento, así como a la apropiación de técnicas, métodos y protocolos propios de la actividad investigativa” (Jiménez, 2006, 37).

De hecho, la cultura investigativa guarda relación estrecha con la forma cómo los miembros de una comunidad académica responden a los problemas y retos del contexto sociocultural. En el ideal, una cultura investigativa está en el seno de una comunidad académica dedicada a la formación de personas, y hace que sus miembros, en todos los ámbitos y momentos del quehacer institucional, descubran los problemas o necesidades de su contexto sociocultural, empresarial, tecnológico y pedagógico-didáctico, sus causas y posibles consecuencias, los analicen y describan en espacios de discusión originados en el aula y contrastados en la realidad, a fin de plantearse respuestas posibles de cómo solucionarlos, y organizar a partir de programas innovadores. Forma parte imprescindible del proyecto de desarrollo personal de todos los miembros de dicha comunidad; pues,

compromete sus vidas, deseos, energías y pasión, y en el verdadero investigador “va generando transformaciones en lo personal, en lo profesional y en lo cognitivo” (Agudelo, 2004, p. 6).

Dicho esto, se puede afirmar que la investigación contribuye significativamente a desarrollar las competencias integradas y es la única garantía de la construcción de evidencias tangibles con las cuales se pueden evaluar dichas competencias. Así pues, la formación profesional en la Universidad requiere no solo del cúmulo de conocimientos sobre diversas materias, sino también del dominio sobre dicho conocimiento, que lo amplíe, transforme y genere. De ahí que la Universidad debe asumir la investigación como un eje medular que rija sus planes de estudio; que articule en un ciclo académico proyectos formativos sobre situaciones problemáticas del contexto; y que promueva, desarrolle, fortalezca y ejecute proyectos interdisciplinarios con impacto en la sociedad.

Así pues, la cultura investigativa le proporciona el perfil crítico-creativo-transformador al quehacer universitario; supera las fronteras del quehacer universitario tradicional, libresco y cotidiano al ampliar los campos de análisis, valoración y reflexión de la praxis de la sociedad; y se erige como motor del cambio y desarrollo, no solo académico, sino también social. El espíritu investigativo y la competencia para investigar se cultiva desde la infancia, en forma siempre creciente y cada vez más comprometida con el saber, de tal manera que cuando el individuo llega “a los niveles más altos de la educación formal, a la Universidad concretamente, y en particular a los llamados estudios de postgrados, el enfrentamiento con el saber ha de ser encuentro luminoso del estudioso con el conocimiento para escudriñarlo, ampliarlo y transformarlo (Tamayo & Restrepo, s.f., p.15).

Siendo así, la práctica de la cultura investigativa debe empezar a entenderse como una actividad articulada en la cotidianidad de la acción pedagógica y del enfoque curricular que desarrolle la competencia comunicativa. Para ello, requiere de la existencia de mecanismos administrativos y reglamentarios que permitan relacionar la investigación en los currículos formales de forma interdisciplinaria;

así como del desarrollo de estrategias que promuevan la investigación tanto en docentes como en estudiantes, desde la escuela básica y se consoliden en la Universidad. Resulta importante crear una serie de “condiciones que, desde el mismo inicio de la formación del niño, estimulen la actividad investigativa, entendiéndola como un elemento constitutivo de la formación y no como una acción «agregada» y desarticulada de la docencia y la extensión” (Tamayo & Restrepo, s.f., p. 22), orientada a forjar competencias investigativas en los estudiantes desde el mismo proceso pedagógico de trabajo dentro y fuera del aula, hasta los niveles superiores.

Por otro lado, la investigación que comienza en el aula se proyecta a la Universidad a través de grupos y semilleros de investigación conformada por profesores y estudiantes de una misma línea de investigación o de líneas de investigación que confluyen en un haz de problemas comunes. Abordar de manera integral la realidad requiere conjuntar diversas perspectivas para comprender el mismo campo temático o problema nuclear. En la actualidad, los planes curriculares universitarios han optado por el enfoque de formación por competencias. Han insistido en la necesidad de desarrollar las competencias investigativas y comunicativas; porque, el desarrollo de competencias investigativas genera múltiples beneficios tanto en educandos como educadores, tal como lo afirman Tamayo y Restrepo (s.f.):

La tarea de indagar nuevos puntos de vista y buscar maneras más eficaces de plantear y orientar las experiencias de aprendizaje, permite al profesor incrementar y desarrollar su propio potencial y le proporciona la satisfacción que siempre brinda el ejercicio mental y la conciencia de haber logrado un alto nivel de competencia profesional. Además, el profesor desempeña un importante papel en lo que respecta a llevar a la práctica los resultados de la investigación educacional (p.15).

En cuanto a la competencia investigativa, esta se relaciona con el saber y “la cultura investigativa constituye el hábito de los individuos a intervenir, de manera

colaborativa, para construir su propio conocimiento, resolviendo situaciones problemáticas de su entorno social” (Pulido, 2012, p. 6). De ahí que el desarrollo de competencias y de la cultura investigativa tienen como propósito “desarrollar y fortalecer en el estudiante competencias investigativas que le permitan elaborar trabajos escritos con apoyo de la información existente [...]; adquirir habilidades y destrezas para establecer criterios que le permitan organizar, clasificar, utilizar fuentes digitales e intercambiar visiones y experiencias con sus compañeros de estudio” (Pulido, 2012, p. 4).

Ahora bien, desarrollar esta cultura investigativa requiere un docente investigador proactivo que proyecte su principal actividad, la investigación científica, en sus propios estudiantes y en la vida universitaria. Por tanto, el desarrollo de las competencias investigativas en los estudiantes requiere en primer lugar de un cuerpo de profesores altamente cualificados, cuya dedicación y pericia permitan desarrollar actividades significativas en investigación. Por otro lado, los cursos que integran el currículum deben orientarse de tal forma que contribuyan al desarrollo de dicha competencia. Por ese motivo, “es necesario que cada profesor conciba su curso como un proceso investigativo, y espere de su curso resultados de investigación, lo cual acaba con las clases magistrales, prototipo de la Universidad tradicional” (Tamayo & Restrepo, s.f., p. 17).

Se necesita, además, implementar políticas de desarrollo de la cultura investigativa que haga que profesores y estudiantes aprendan desde el aula resolviendo problemas reales del contexto. Esto permitirá salir del subdesarrollo académico al convertir un profesor universitario-pasivo y reciclador de información en un docente-investigador activo que logre, a su vez, transformar al estudiante-oyente-pasivo en un estudiante-coinvestigador activo. Así pues, “una Universidad que no investigue está condenada a desaparecer, porque carece del principio vital que es la creatividad científica, esencial e indispensable en el profesorado, que es el responsable de hacer fomentar la ciencia” (Tamayo & Restrepo, s.f., p.12).

A pesar que no es nada nuevo el modelo de Universidad investigativa, en la cual el proceso investigativo es consustancial a la educación, (nace en Europa con el enfoque humboltiano en el siglo XIX), en Latinoamérica y el Perú han prevalecido hasta ahora las Universidades profesionalizantes o tradicionales, en donde se privilegia la función de docencia en la formación del egresado. En la mayoría de las instituciones peruanas no se tiene claro el papel que juega la investigación en los procesos de formación y transformación del futuro profesional y de la sociedad. Lamentablemente, la cultura académica en estas instituciones solo se desarrolla en el espacio del aula; hay escasez de docentes competentes que dominen, orienten y promuevan la actividad investigativa con calidad, libertad y democracia; pues, esta se reduce a la repetición y memorización de conocimientos en asignaturas como Metodología del trabajo intelectual, Metodología de la Investigación Científica, Seminario de Tesis, que por lo demás aparecen sin conexión entre sí ni con las otras asignaturas del currículo y no responden a problemas concretos de forma interdisciplinaria.

Ahora ¿cómo resolver este problema? Aprendiendo, implementando y adecuando las experiencias de países latinoamericanos y europeos en donde se ha fortalecido la investigación en el nivel superior al llevar los problemas sociales (que causan malestar e inconformidad), a problemas científicos. Por ejemplo, en Colombia la Ley 30/92 estableció el marco de la formación investigativa, la cual ha ido creando una fuerte cultura investigativa. Aplicó y evaluó políticas de investigación formativa y científico-tecnológica. El primer tipo de investigación se desarrolla concomitantemente con los programas de formación profesional como los pregrados y las especializaciones; el segundo tipo de investigación estableció “que todas las Universidades deben tener investigación de alto nivel; es decir, investigación en sentido estricto, mediante procesos generadores de nuevo conocimiento (investigación científica y tecnológica)” (Jiménez, 2006, p. 37), la cual se concreta en los programas de Maestría y Doctorado.

PARTE II

FUNDAMENTACIÓN DEL PROGRAMA FORMATIVO DE INNOVACIÓN DIDÁCTICA (PFID)

CAPÍTULO III

ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

3.1. ESTADO DEL ARTE

En todas las culturas y sociedades, el discurso es el artefacto mediador de las relaciones intersubjetivas del ser humano en cualquier tipo de comunicación. Es el centro de preocupación de la educación formal (básica y superior) exteriorizado en el desarrollo de la competencia comunicativa y sus procesos de comprensión, producción y socialización textual en diferentes situaciones y propósitos comunicativos. Muchas investigaciones se han realizado sobre el discurso, la competencia comunicativa y sus procesos. La mayoría de ellas han pretendido resolver las siguientes preguntas: ¿qué es competencia comunicativa? ¿Cuál es su naturaleza, dimensiones e indicadores de desempeño? ¿Cómo desarrollarla integrada a otras competencias? ¿Qué modelo pedagógico y didáctico sería más adecuado para desarrollar competencias en Educación Superior? ¿Qué tipos discursivos se utilizan en la cultura universitaria? ¿Cuáles son sus normas y procesos de comprensión, producción y socialización? ¿Cómo puede el estudiante apropiarse de esos discursos, especialmente el académico-científico, y utilizarlos con eficiencia en la comunicación universitaria? ¿Cómo condiciona la naturaleza de cada disciplina o titulación el proceso de apropiación de sus discursos propios.

Sobre las investigaciones de literacidad crítica en la Universidad o alfabetización académica, se pueden mencionar, entre otros, a Cassany, Carlino,

Arnáez y Fumero. En esta sección se hará un comentario de los principales antecedentes que han servido para esta investigación, tratando de responder a las preguntas anteriores.

Lacón y Ortega (s.f.) señalan que el fracaso de los alumnos, en su paso por la educación media y universitaria, se evidencia en las evaluaciones de ingreso a los estudios universitarios. Esto se debe a la concepción estrecha que se ha tenido de los usos de la lengua, especialmente de la escritura. Lectura y escritura no se han abordado de forma sistemática, estratégica e interdisciplinaria en la comprensión y producción de distintos tipos de textos. Al señalar las posibles causas del problema y sus soluciones, se focalizan en los aspectos cognitivos, metacognitivos y pedagógico-didácticos y descuidan los aspectos socioculturales: ausencia de una metodología específica para la enseñanza de la lengua escrita, la escasa colaboración del profesorado de otras áreas, el desaliento que produce el lento desarrollo de las capacidades escritas a consecuencia de las desigualdades de partida de los alumnos la cultura audiovisual que dificulta el uso de la lectura y la escritura como fuentes de conocimiento y de comunicación entre las personas. De allí que, entre las soluciones que se proponen solo se prioricen las estrategias a aplicar para comprender y producir un buen escrito:

A fin de responder a la tarea encomendada, diseñamos un módulo de enseñanza-aprendizaje en el que incluimos junto a los aspectos teóricos con respecto a los modelos cognitivos de producción escrita y a las estrategias implicadas en los mismos, reflexiones sobre la incidencia de la metacognición en la escritura. También abordamos la problemática de la tipología textual e incluimos actividades teórico- prácticas cíclicas y flexibles como apoyo y aplicación de la teoría de base. Asimismo presentamos nuestra propuesta de modelo didáctico de producción escrita y pautas para su evaluación. Este trabajo se concretó en la publicación por parte de la editorial universitaria, del libro *Producción de textos escritos* que fue entregado a todos los docentes que asistieron al curso de

capacitación. El libro incluye propuestas de actividades mediadas pedagógicamente para facilitar la resolución de las mismas a distancia (pp. 1-3).

Figuroa (s.f.) desarrolla una investigación-acción sobre el proceso de aprendizaje de la lengua, en Santa Ana, departamento de la Zona Occidental de El Salvador. El objetivo principal de la investigación fue “desarrollar hábitos de lectura y escritura en los estudiantes de Ingeniería del Ciclo I, que ellos sientan placer al leer, y descubran que al leer se transportan a un complejo mundo de ideas que les permite crecer a través de la escritura, pues es sabido que para poder escribir se debe tener antes un léxico amplio con el que puedan expresar sus sentimientos, conocimientos y emociones” (p. 401). Con ese propósito la investigación desarrolló tres acciones importantes: 1) Descubrir las causas de porque los estudiantes nos les gustaba leer ni hacer ejercicios de escritura. 2) Crear un plan estratégico para fomentar la lectura y escritura en los estudiantes, fortaleciendo las habilidades y estrategias para optimizar su proceso de estudio. Y 3) Reflexionar sobre el proceso metodológico que como docentes desarrollamos, y proponer de ser necesario; estrategias para fortalecer el proceso educativo. Las siguientes fueron las interrogantes: ¿Qué hacer para construir una didáctica de la lectura y escritura en los estudiantes? ¿Qué características debe tener la persona para trabajar en esta área? ¿Qué estrategias metodológicas utilizar? ¿Por qué el estudiante le tiene aberración a la lectura? ¿Será que realmente al estudiante no le gusta leer y escribir o está desmotivado? ¿Somos los maestros los responsables de este problema? ¿Carece el docente del conocimiento de un método que produzca resultados aceptables en la enseñanza de la lectoescritura? ¿Cómo motivar a los estudiantes para desarrollar hábitos de lectura y escritura?

Entre las principales conclusiones a la que llega la investigadora se menciona el hecho de que hay muchos factores que distraen ahora a los estudiantes y, en consecuencia, dedican poco tiempo a la lectura y escritura. Estas actividades permiten incrementar no solo la cultura y el conocimiento de quien la practica asiduamente, sino también formar capacidades académicas, profesionales

y sociales y ser más tolerantes con las diferentes representaciones socioculturales. En consecuencia, “toda institución sin importar el nivel educativo, debe crear y llevar a cabo proyectos que permitan el conocimiento, desarrollo y puesta en práctica de las estrategias de aprendizaje, especialmente fomentar el hábito a la lectura y escritura, que son los principales factores para desarrollar otras habilidades en todos los agentes que pertenecen al sistema educativo (Figueroa, s.f., pp. 444-445)

Berkenkotter, Huckin y Yackerman (1989) estudiaron los textos socialmente contruidos en contexto sociales específicos como la cultura académica universitaria de post grado, así como los problemas que enfrenta un estudiante de posgrado en la cultura universitaria. El estudio se llevó a cabo en el Carnegie Mellon durante el año académico 1984-1985. Se hizo seguimiento a las producciones discursivas en los trabajos de investigación durante el primer año (introducciones de los trabajos) de un adulto hábil, Nate, quien ingresó al programa de doctorado (comunidad de discurso). Estas introducciones evidencian el proceso de socialización del escritor en esta comunidad en particular, y proporcionan información valiosa sobre la capacidad del escritor para crear instancias en el texto con las "normas institucionalizadas". Los supuestos teóricos y metodológicos en que se basó el estudio se derivan de la sociolingüística y de la investigación en la sociología de la ciencia.

Uno de los autores (CB) fue un observador participante en el Programa de Retórica: asistió a clases con los estudiantes, entrevistó a profesores y estudiantes, recolectó datos del estudio de caso de dos estudiantes de doctorado del primer año. Estos datos, que consistía en autoinformes escritos de Nate, entrevistas grabadas, copias de documentos que los estudiantes escribieron, así como Notas de campo CBS, relatan sus experiencias semanales en el programa y se tradujeron en una narrativa para observar el progreso de Nate como escritor durante su primer año. Esta parte del análisis de los datos se llevó a cabo por CB y JA. El autor restante (TH), usando una serie de las medidas lingüísticas, analizó de forma

independiente los documentos que Nate escribió entre septiembre de 1984 y noviembre de 1985.

Berkenkotter, Huckin y Yackerman que investigadores como Norte, McCarthy, Herrington, Faigley y Hansen consideran las disciplinas académicas como comunidades discursivas, no necesariamente situadas en entornos físicos específicos, cuyas existencias se expresa a través de los discursos que los miembros de una subespecialidad disciplinaria intercambian en los diversos procesos comunicativos. Estos discursos definen la comunidad y es su producto también. En consecuencia, sugieren que los estudiantes que ingresan a ellas necesitan una alfabetización especializada que consiste en capacitarlos para utilizar las convenciones retóricas y lingüísticas específicas de la disciplina para servir a sus propósitos como escritores:

Academic or professional discourse communities are not necessarily located in specific physical settings, but rather their existence can be inferred from the discourse that members of a disciplinary subspecialty use to communicate with each other. In this sense, the discourse that one group of like-minded people use defines the community and is its product as well (Berkenkotter, Huckin & Yackerman, 1989, p. 191).

Por otro lado, subrayan el hecho de que las conductas lingüísticas se derivan a partir del contexto de la comunidad; que los componentes cognitivos de la adquisición del lenguaje se desarrollan en la comunidad cultural; y que la aplicación de este conocimiento constituye la “competencia comunicativa”:

The ways in which linguistic behaviors are derived from community context has also been documented by another group of researchers studying the development of school literacy in young children (Dyson; Heath; Schultz, Florio, and Erickson). These studies suggest that the cognitive components of language acquisition are developed within and therefore are intimately connected to the language user's home (i.e., cultural community) environment. As language users travel from

one community context to another—from home to public (or private) school, from high school to college, from college to graduate or professional training, from graduate school to the work force- they must master new ways of speaking, reading, and writing, ways that are appropriate within each community. The application of this knowledge constitutes what Dell Hymes has called “communicative competence” (Berkenkotter, Huckin & Yackerman, 1989, pp. 192-193).

Los autores llegan a las conclusiones siguientes: primero, que es difícil el pasaje de una cultura académica a otra; segundo, que el desarrollo de la competencia comunicativa requiere el dominio de nuevas formas de hablar, leer y escribir propias de la nueva cultura; y tercero, que el desarrollo académico de la competencia comunicativa (o alfabetización académica) implica la capacidad de adaptación del discurso de uno como la situación lo requiere. Agregan además que la apropiación y adaptación a esa nueva forma de hablar, leer y escribir es un proceso, lento, progresivo y de acuerdo a las exigencias del contexto comunicativo y pedagógico-didáctico; sin embargo, los estudiantes terminan apropiándose de las nuevas formas discursivas para alcanzar sus fines sociales, profesionales e intelectuales sin abandonar sus prácticas discursivas anteriores:

In this study we saw a writer struggling in his first assignments to use a comfortable voice and style to address an uncomfortable and unfamiliar writing assignment. As his training progressed, he learned through exposure, practice and reinforcement to use a different voice and style. Some theorists have proposed that similar struggles characterize undergraduates writing instruction and experiences (Bartholomae). How much information regarding the discourses and expectations of those who teach, write, and read in the sciences, the social sciences, and the various humanities needs to be made explicit to students in their undergraduate and graduate curricula? At what level of sophistication should such information be presented? In what instructional contexts should it be provided?

Terminan planteándose algunas cuestiones pedagógicas como: ¿Cómo implican cognitivamente y socialmente en los estudiantes de pregrado el aprendizaje de los múltiples registros y códigos de las diversas comunidades académicas? ¿Cómo funciona el proceso de alfabetización especializada y cómo afecta la visión del mundo del escritor de posgrado, o su identidad étnica y de género? ¿Qué significa para el estudiante de pregrado o de postgrado convertirse en un "sensibilizado" a un canon distinto del que práctica lingüística social (científico, literario, de las muchas subespecialidades de investigación, etc.).

García (2004) en su investigación sobre el análisis discursivo de ensayos estudiantiles señala dos problemas en referencia a la escritura. Uno, que la relación comunicativa entre profesores y estudiantes en torno a las actividades de escritura presentan dificultades relativas a lo que unos y otros esperan. Esas dificultades suelen atribuirse solo a los estudiantes, quienes tienen problemas en la construcción de los textos académicos que se solicitan; los textos que producen los estudiantes no responden a las expectativas de los profesores. Pero, ¿cuáles son esas expectativas?. No es fácil saber cuáles son las expectativas de los profesores, señala.

Con frecuencia, docentes y alumnos expresan públicamente sus insatisfacciones y comentarios negativos sobre la escritura en el ámbito universitario. Los primeros, después del proceso de evaluación, afirman que los alumnos no están suficientemente preparados o que no tienen la motivación necesaria para estudiar y superar las dificultades. Los segundos, tanto en el proceso de producción como en el de evaluación, comentan que los profesores no los comprenden, no los ayudan, son demasiados exigentes, son difíciles de entender:

La constatació de les dificultats dels estudiants en la producció escrita és a l'origen de l'interés que la recerca en les àrees relacionades amb l'ensenyament del llenguatge dediquen a aquest aspecte. Les dificultats de redacció no són exclusives dels estudiants de l'escola primària o secundària, sinó que fins i tot els alumnes dels primers cursos de la

universitat mostren problemes greus en les seves produccions escrites. Aquests problemes es manifesten en els textos produïts, que no responen a les expectatives dels professors. A més, sembla que les costoses correccions que aquests hi fan tenen molt poca incidència en el millorament posterior de la competència escrita dels estudiants (Camps, 1994, citado por García, 2004, p. 1).

El otro problema se refiere a las convenciones de la escritura académica que un estudiante universitario debe conocer. Estas no se enseñan explícitamente, y se encuentran enmarañadas por los diferentes estilos de redacción científica. En ese sentido, la investigación se inserta en el campo de la lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua materna; pues, el propósito fue describir los problemas lingüísticos (competencia lingüística) que se presentan en la prosa estudiantil, reflexionando sobre la dimensión social del lenguaje (competencia comunicativa), es decir, sobre los géneros como construcciones culturales circunscritas e insertadas en un contexto de interacción que les asigna sentido, para aportar un modelo explicativo para el análisis y evaluación de textos académicos, que permita hacer la descripción, tanto cualitativa como cuantitativa, de los recursos utilizados en el empleo de los discursos, los marcadores y el metadiscurso en ensayos argumentativos.

El marco metodológico se sustentó en el análisis del discurso y sus diferentes enfoques metodológicos (textual, metadiscursivo, crítico, conversacional, etc.). La metodología empleada parte de la recogida de ensayos en la Universidad de Los Andes-Táchira (Venezuela), específicamente, con dos grupos de alumnos del primer y cuarto año de la carrera de Comunicación social. La investigadora solicitó a los profesores que colaboraran con la recogida del corpus. Cada docente debía solicitar la colaboración a un grupo de sus alumnos para que éstos elaboraran un ensayo sobre el tema de la objetividad en los medios de comunicación con la finalidad de servir de muestra para una investigación. Con el objeto de estimular la generación de ideas sobre el tema, debía entregarles previamente un fragmento del libro de Miguel Ángel, *El blanco móvil (2001)*. Los

ensayos del primer año se recolectaron en el Taller de competencias comunicativas 10 y los del cuarto año, en la cátedra de Comunicación y desarrollo. En ambas cátedras, los docentes normalmente demandan a sus alumnos la elaboración de ensayos con fines evaluativos, por lo que la solicitud de este tipo de texto no era extraña a las actividades de escritura de los estudiantes. Asimismo se usaron datos cuantitativos, cualitativos, diccionarios y manuales de literatura y periodismo. Para este trabajo se seleccionó una muestra de veinte ensayos. El procedimiento seguido en el análisis de los datos se basa en tres aspectos discursivos, a saber: las personas del discurso, los marcadores y el metadiscurso.

El autor ultima que la representación del ensayo en el discurso de autoridad (profesores y especialistas) se encuentra influenciada por diversos factores, entre ellos el contexto de la producción, la disciplina, las prácticas de escritura personales y profesionales, la concepción de objetividad y subjetividad, el conocimiento sobre los recursos lingüísticos que usará para construir un texto académico, entre otros. Esto implica que es de gran utilidad para un estudiante conocer qué mecanismos ha utilizado dicho autor para ubicar en escena a los participantes de su texto, así como cuáles en particular le dan un carácter de reflexión personal, característica esencial del ensayo. Por ello, sugiere la necesidad de realizar investigaciones relacionadas con algunos de los aspectos socioculturales de las situaciones de escritura en el aula como: la caracterización de los tipos de textos escritos más solicitados según la disciplina científica y las expectativas de los docentes; el análisis de los recursos lingüístico-retóricos utilizados para argumentar y persuadir en sus textos; estudios sobre la escritura académica, la competencia comunicativa y los géneros discursivos propios del contexto universitario; y estudios sobre las intervenciones pedagógicas, su relación con los géneros discursivos propios del espacio universitario y las diferencias con los otros. Pues, “no conviene trasladar modelos de escritura de una cultura a otra (...), es necesario elaborar materiales didácticos tanto para docentes como para estudiantes, que contribuyan a explicitar las convenciones de la escritura académica en relación con la producción de la gama de textos académicos solicitados en las diferentes carreras universitarias. En suma, son muchas las

variables que deben considerarse en el análisis de la prosa estudiantil, no solo lingüísticas sino también socioculturales” (García, 2004, pp. 329-330).

Zanotto (2007) realizó una investigación sobre estrategias de lectura en lectores expertos para la producción de textos académicos desde dos puntos de vista: uno, cognitiva; otra, contextual. Se propuso describir y analizar las estrategias de lectura llevadas a cabo por lectores expertos, a fin de aportar información sobre cómo se sistematizan las distintas actividades relacionadas con un proceso de lectura académica desarrolladas en un contexto situacional y conocer el alcance que puede representar una gestión estratégica del proceso de lectura en un contexto situacional de dichas características. Para ello, se lograron los siguientes objetivos: (a) analizar la representación de la tarea; (b) identificar las operaciones estratégicas que vinculan a los procesos de lectura y escritura; (c) identificar los objetivos planteados durante el transcurso de la lectura; (d) identificar y categorizar los tipos de problemas que plantean los expertos con respecto al texto leído, así como las soluciones que proponen a los mismos; (e) identificar, describir y analizar el abordaje estratégico global de la tarea efectuado por los lectores.

El contexto de la comunidad académica, entendido como una comunidad discursiva, ejerce influencia en las características de los textos y configuran su naturaleza. El género académico encierra textos de diferentes características, entre ellos los escritos de investigación, cuya estructura se encuentra presente con variaciones mínimas- en otros textos, tales como las tesis y trabajos para la obtención del DEA. En ese sentido, la investigación aborda dos contextos distintos de lectura académica con la finalidad de establecer un contraste entre los distintos objetivos que se ponen en juego en estas diferentes situaciones de lectura, y cómo éstos influyen en los textos elaborados a partir de dicha actividad (muchas de las cuales se relacionan con la construcción y difusión del conocimiento): uno, la lectura efectuada por estudiantes universitarios de nivel licenciatura; otra, la realizada por un lector en el marco de un proceso de investigación.

En este estudio se aplicó una metodología cualitativa en la modalidad de estudio de caso, la muestra se constituyó por cinco investigadores, expertos en la temática del texto. El protocolo verbal o *think / aloud* fue la técnica utilizada para observar los procesos estratégicos realizados durante la lectura, consiste en realizar una lectura en voz alta, emitiendo comentarios en relación con la información que aporta el texto y al procesamiento de la misma por parte del lector (p. e. puede hacer referencia a sus objetivos de lectura). Para el análisis de la información y de los resultados se utilizaron dos abordajes: uno correspondió a la presentación de cada caso de manera individual, y el otro a una comparación de los distintos casos en la lectura de una parte del texto. La primera perspectiva se realizó a partir de los procesos llevados a cabo por el lector; la segunda, se desarrolló a partir de la identificación de cómo las diferentes partes del texto fueron procesadas. El estudio concluye que cualquier procedimiento puede vincularse estratégicamente a distintos procesos (oral/ escrito; comprender/ producir) que comparten un mismo objetivo general y que “la definición de Flower (1990) de representación de la tarea, en la que la situación retórica tiene un papel primordial, puede aplicarse no solamente a los procesos de escritura, sino también a los procesos necesarios para efectuar una tarea de lectura académica de tipo estratégico, dado que, mediante el desempeño estratégico es posible responder de una manera planificada a las demandas del contexto” (Zanotto, 2007, p. 365).

Los expertos identificaron, categorizaron y clasificaron los tipos de problemas y sus soluciones de la siguiente manera: 1) Problemas referentes al texto: a) argumentativos; b) de comprensión; c) conceptuales; d) de elaboración del contenido; e) estructurales; f) redacción; g) temáticos. 2) Problemas referentes a la tarea de investigación o demanda: a) concernientes a la técnica de lectura; b) correspondientes al diseño de la tarea de investigación. Entre las posibles líneas de desarrollo de la investigación y aplicaciones educativas de la temática, señala el conocer con un mayor grado de detalle la construcción de la representación de la tarea y los procesos estratégicos de lectura en actividades académicas que impliquen la lectura de textos de investigación, así como el estudio de ayudas y andamiajes que permitan a investigadores noveles desarrollar procesos

metacognitivos enfocados a la articulación que realizan entre la toma de notas y la lectura de textos de investigación, así como del tipo de repercusión que esto tiene en los procesos de composición y en la calidad del texto.

Yildret Rodríguez (2007a) presenta la puesta en práctica de una estrategia de escritura fundamentada en el ensayo como tipo de texto. Su investigación parte de un diagnóstico que permitió conocer, a través de una entrevista en profundidad, dos aspectos: una, la concepción que tienen los estudiantes del Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio” acerca de la escritura, sus procesos y los conocimientos sobre el ensayo; otra, las dificultades o problemas con el género ensayístico y de la composición presentes en un primer texto escrito por ellos previo a la intervención. Se les pidió escribir un ensayo de un tema de su interés. En la intervención, se aplicó la estrategia didáctica basada en el trato de los diversos aspectos del texto como producto y de la escritura como proceso; y se registraron, a través de la observación participante y notas de campo, los usos de algunos procesos de escritura y los cambios en la producción de ensayos. Para evaluar los textos producidos se utilizó el instrumento *Índice de eficiencia comunicativa*, se trató la información mediante categorías de análisis clasificadas por temas. Para tal fin, los estudiantes escribieron otro ensayo siguiendo todos y cada uno de los procesos de escritura, en donde se planificó, se buscó referencias y se hicieron sesiones para compartir los borradores y coevaluarlos.

La investigación destaca que la crisis de la enseñanza de la lengua tiene entre sus principales causas concatenadas: 1) la escasa formación lingüística de los profesores que hace que no existan demasiados maestros que dominen el sistema de la lengua que enseñan; 2) consecuencia de la anterior, una inadecuada didáctica centrada en un aspecto de la competencia lingüística, la morfosintaxis y la ortografía, y no en desarrollar las competencias comunicativas para escuchar, leer, hablar y escribir; 3) el desplazamiento de la función comunicativa del lenguaje que deja la lengua como un sistema de normas y premisas que se alejan del contexto de uso real; 4) la lectura y escritura son actividades institucionales, se hacen para cumplir las tareas centradas exclusivamente en un libro de texto, y está exentas de

la puesta en práctica de las competencias cognoscitivas, lingüísticas, estratégicas, comunicativas, discursivas y socioculturales. Es decir, la atención de los docentes se centra en una mínima parte de la competencia lingüística como lo es la ortografía, cuando en realidad son las deficiencias de la composición las que se consideran de mayor complejidad porque implican la generación y organización de las ideas en esquemas y estructuras lógicas discursivas.

A pesar de señalar aspectos importantes en la formulación del problema, se equivoca la autora en dos aspectos importantes: 1) al dirigir su atención solo a la actividad estratégica o cognitiva de la enseñanza del lenguaje cuando se plantea las siguientes preguntas “¿estarán los estudiantes de la carrera docente lo suficientemente preparados en materia de escritura? ¿qué concepción tendrán los estudiantes sobre la escritura? ¿conocerán y aplicarán los subprocesos de escritura?” (Rodríguez, 2006, p. 236); y 2) al tratar de considerar que los discursos que producen son iguales a los discursos de la cultura académica y que existen “buenos” y “malos textos”: “¿Los textos que producen cumplirán con todos los requisitos necesarios de todo buen texto?, ¿serán escritores expertos o inexpertos?, ¿dominarán uno de los géneros discursivos de mayor exigencia como es la argumentación?” (Rodríguez, 2006, p. 236).

La metodología de la investigación fue de estrategia supervisada y analizada a través de un taller libre de ensayos ofrecido por la Subdirección de Extensión a los estudiantes durante cinco (5) semanas, con un total de 20 horas de trabajo. Participaron diez (10) estudiantes de distintas titulaciones y terminaron seis (06). El taller se organizó en tres partes: la primera, de sensibilización hacia los procesos de escritura; la segunda, para trabajar con el discurso argumentativo oral y escrito; y la tercera, para trabajar en torno a la coherencia y la cohesión textual.

Sobre las conclusiones más importantes, Rodríguez (2007a), desde una posición muy cognitiva, resalta la importancia de incorporar el ensayo en los medios académicos, desarrollar estrategias de expresión escritas más constructivas y significativas, con el fin de ayudar a los estudiantes en su escritura. La libertad requerida por el ensayo en la selección del tema permite a los

estudiantes acercarse de manera menos prejuiciada al acto de escribir; también porque pueden expresar libremente las ideas que les preocupan y, finalmente, porque los ayudan a desarrollar uno de los discursos de más alto nivel como lo es el argumentativo. Sobre las dificultades en la escritura, concluye que las mayores se dan en el nivel sintáctico-gramatical, más que en el nivel semántico-pragmático, debido a que aquel les produce mayor dificultad porque no perciben tan fácilmente las relaciones oracionales.

En consecuencia, recomienda que una didáctica de la escritura debe desarrollarse a través de talleres con los procesos de producción discursiva de un escritor experto (planificación, redacción y revisión) propuestos, desde la posición cognitiva, por Flower y Hayes (1981) e incorporar el ensayo como forma discursiva de los medios académicos que ayuden a los estudiantes en su escritura; pues, la escritura debe concebirse como un proceso en donde:

“no es posible asignar trabajos sorpresivamente, ni evaluar sobre las primeras versiones. Se le debe enseñar al estudiante cómo manejar el proceso hasta convertirlo en un escritor experto. De ahí en adelante la escritura será una herramienta más del conocimiento y no la traba para el mismo. Pero es recomendable que este proceso no se inicie en la Universidad sino que debe enseñarse desde los primeros grados a fin de que se vaya perfeccionando a medida que el alumno avanza en su escolaridad.

Igualmente, es importante desarrollar actitudes positivas, abiertas y mucho más contemporáneas con respecto a la escritura para que los niños y jóvenes no se bloqueen ante un texto, antes bien, sea una actividad agradable, motivadora y no un trauma como comúnmente se aprecia. Si se trabaja desde la escuela con estos dos factores, el proceso para alcanzar una escritura eficiente resultaría mucho más sencillo” (Rodríguez, 2007, pp. 255-256).

Caldera y Bermúdez (2007) realizan una reflexión teórica en torno a la alfabetización académica, las estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión y producción de textos, y una aproximación al docente como mediador de esas estrategias en la Educación Superior, con el fin de estudiar la necesidad de desarrollar en el currículum universitario la alfabetización académica, o los procesos y estrategias de lectura y escritura propias de las prácticas discursivas con las que cada disciplina elabora el conocimiento en la Universidad. Su aporte se complementa con un conjunto de ideas dirigidas a clarificar las funciones de lectura y escritura como herramientas fundamentales para la producción, posesión y difusión del conocimiento.

Llaman la atención sobre la necesidad de enfrentar las dificultades de comprensión y producción de textos científicos que tienen los estudiantes en la cultura universitaria; de que todos los profesores son responsables del lenguaje y la comunicación por lo que deben contemplar acciones tendentes a desarrollar “estrategias de comunicación” en los estudiantes y promover actitudes para que ellos puedan continuar aprendiendo por su cuenta toda la vida; y de replantear la forma en que los profesores conciben la lectura y la escritura como herramientas fundamentales de comunicación, adquisición y producción de conocimiento, estudio, expresión y organización del pensamiento, y recreación. Pues, “las actividades habituales de lectura y escritura en las instituciones de Educación Superior están caracterizadas por la memorización, reproducción, fragmentación y acumulación del conocimiento. Como resultado de esta realidad, los alumnos presentan poco dominio de las estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión y producción de textos escritos; situación que retrasa el proceso de aprendizaje y disminuye la autonomía del individuo en el uso eficaz del lenguaje como medio de comunicación” (Caldera & Bermúdez, 2007, p. 248), con la consiguiente reprobación de materias, poca participación e integración en las discusiones en clase, actitud pasiva y no crítica, ausencia de autonomía en el aprendizaje, poca disposición para la investigación, alumnos sólo receptores.

Afirman, además, que desarrollar el lenguaje implica enseñar no solo conceptos sino también estrategias de comunicación; que el quehacer académico se apoya significativamente en la lengua escrita, debido a que gracias a los materiales escritos se extrae, difunde y demuestra la posesión del conocimiento mediante actividades lingüísticas que requieren de la escritura. Lo cual permite interpretar que el éxito académico de un estudiante está supeditado a su competencia en el manejo dinámico y estratégico del lenguaje escrito; pues “al igual que en la lectura el aprendizaje de la escritura requiere de la participación activa del escritor quien debe aplicar estrategias en función de los procesos implicados en la producción de textos escritos: planificación, redacción y revisión. Por ello, es importante que los estudiantes logren aplicar estrategias de lectura y escritura, en situaciones reales de comunicación discursiva, dado que éstas le ayudarán a incrementar la comprensión-composición, la competencia y la actuación autónoma.

El estudio se realizó a través de un trabajo de campo observacional, participativo e interpretativo de la metodología etnográfica, con una sección de estudiantes que cursó la práctica profesional docente de la Licenciatura en Educación Integral, en el Núcleo Universitario Rafael Rangel de la Universidad de Los Andes (Trujillo-Venezuela), en el marco de la investigación “Lectura y formación docente: una propuesta para adquirir y desarrollar estrategias cognitivas y metacognitivas” (2006-2007). Buscó describir el proceso de adquisición y desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión de lectura, el papel del docente como mediador de estrategias y las concepciones teóricas de estudiantes y profesores sobre lectura y escritura.

Entre sus principales conclusiones plantea que lograr una comprensión más profunda del problema y ofrecer razones para la alfabetización académica que mejore y transforme no sólo el proceso de aprendizaje del alumno en el contexto de las diversas asignaturas, sino también la acción del docente como mediador del proceso, se debe tener en cuenta: 1) la dimensión sociocultural de la lectura y escritura; 2) la función académica y personal de la lectura y la escritura; 3) la

producción de textos escritos; 4) la reflexión metacognitiva y metalingüística; 5) el mejoramiento de la interacción verbal en el aula; 6) la vinculación entre la lectura y la escritura. Un aporte importante de esta investigación fue desarrollar la investigación cualitativa de tipo etnográfica, tanto en su dimensión descriptiva como propositiva; pues, ayudó: 1) a observar, describir, analizar y explicar el proceso de adquisición y desarrollo de estrategias para comprender y producir textos; y 2) a sugerir alternativas teóricas y prácticas, que permitieron un mayor entendimiento crítico de las situaciones y fenómenos educativos y una adecuada y consciente intervención de los procesos o situaciones estudiadas, con el fin de proponer algunas ideas y principios teóricos que orienten los cambios institucionales y curriculares en los planes y programas de la carrera docente. Sin embargo, una de las limitaciones más importantes, es casualmente su posición reduccionista del fenómeno de la alfabetización académica universitaria, al estudiarlo solo desde la perspectiva cognitiva o estratégica; es decir, desde una visión interna de los procesos que ocurren al leer o escribir, olvidándose de las características discursivas en el espacio particular que toda cultura académica plantea según los contextos y situaciones comunicativas específicas, y de las ideologías, representaciones y simbolismos que todo discurso contiene como expresión de la interacción entre los individuos en la sociocultura.

Acevedo y Díaz (2009), al hablar sobre las principales tareas en la cultura académica de la formación profesional en enfermería, señalan el leer y escribir. El saber de cada asignatura se obtiene a través de la lectura y escritura, tareas que forman parte importante de la cultura académica de la Universidad. En consecuencia, es necesario que leer y escribir formen parte de los programas curriculares con especial atención por parte de los profesores. Agregan además que dicha lectura debe ser más sociocultural que gramatical y cognitiva; pues, esto permitiría situar al estudiante en su realidad y contexto, comprenderla, criticarla para luego transformarla. Para ello, es necesario “construir modos de lectura y escritura propios del ámbito disciplinar y de otras disciplinas que enriquezcan el ejercicio profesional (...), que la lectura y la escritura fomenten la discusión reflexiva en las prácticas de enseñanza; (...) apoyar a los grupos de investigación

desde los diseños curriculares, para que la lectura y escritura se posicionen como prácticas necesarias para la producción académica y científica de la profesión. Por último, es vital tener en cuenta la integralidad del saber, es decir, proporcionar sentido pedagógico a las relaciones interdisciplinarias y de complementariedad en el campo del conocimiento, donde la didáctica universitaria en enfermería debe convertirse en un campo de reflexión para fomentar las prácticas de lectura y escritura durante la formación profesional” (Acevedo & Díaz, 2009, pp. 124-125).

Arnáez (2009) afirma que “la escritura es un proceso complejo y valorado socialmente” (p. 7), y que “tanto en lectura como en escritura, las prácticas discursivas que debe afrontar el estudiante universitario ofrecen un amplio y complejo abanico de posibilidades y, en consecuencia, el espacio universitario también requiere de una atención especial a la hora de enfrentar los procesos de lectura y escritura, pues las exigencias académicas universitarias son distintas a las requeridas en los niveles y etapas anteriores” (pp. 10-11). En esta investigación se muestran las carencias de los escritos universitarios desde tres puntos de vista: conceptual, estructural-textual y formal.

Metodológicamente, trabajó con el enfoque de proyecto en cuatro fases: diagnóstico, diseño, ejecución y evaluación. Para el diagnóstico, se aplicaron y valoraron a una sección de Matemática de la especialidad de Educación Integral cuatro cuestionarios basados en los trabajos de Cassany (1999), se elaboraron cuatro cuestionarios: (a) Estrategias de composición, (b) Lo que piensan los estudiantes, (c) Actitudes de los participantes y (d) Estructuras textuales requeridas. La descripción de los resultados se hizo de manera cualitativa y cuantitativa a partir de la frecuencia y porcentajes de las variables estudiadas. Para la fase de diseño, la propuesta consistió en relacionar la resolución de problemas (el texto surgido de las necesidades de los estudiantes del Departamento de Matemática) con la secuencia didáctica como estrategia de trabajo para interactuar con los estudiantes e involucrarlos en el objetivo de comprender y producir el texto seleccionado.

Postula que la enseñanza de la lectura y la escritura debe hacerse a través del currículo y de manera interdisciplinar, como compromiso de todos, ya que nadie mejor que los especialistas de las distintas áreas del conocimiento que se imparten en las instituciones universitarias para poder interactuar con los especialistas de la lengua; pues existen necesidades específicas sobre textos académicos especializados para las que debe aplicarse un proyecto de lectura y escritura relacionado con el currículo y las disciplinas de dichas asignaturas. Veamos esta cita:

Autores como Creme y Lea (2000), Narvaja de Arnoux et al. (2002), Carlino (2005) y Cassany (2006) plantean la necesidad de romper el mito de que, una vez adquiridos los principios básicos de la lectura y de la escritura, se pueden aplicar en todas las situaciones y contextos en los que deba actuar el usuario de su lengua.

A la desmitificación anterior han contribuido la lingüística textual y el análisis del discurso (Bajtin, 1982; van Dijk, 2000 y Martínez, 2004 y 2005). En ambos campos de los estudios lingüísticos, todos los autores coinciden que en cada tipo de texto implica unas condiciones textuales y contextuales que los diferencian a la hora de elaborarlos. Cada producción escrita viene condicionada por el tema, el interlocutor, la superestructura, el propósito y los modos de elaboración (Hymes, 1979 y Casalmiglia & Tusón, 1999). Y cada producción escrita, aun tratándose del mismo tipo de texto, por ejemplo un ensayo, varía en los distintos campos del saber, pues la literatura, la biología nuclear, la física, la filosofía o la historia de la humanidad tienen requerimientos y particularidades que de alguna manera el escritor debe tomar en consideración (Arnáez, 2009, p. 10).

Entre sus conclusiones, cabe destacar que resalta el hecho de que la lectura y la escritura deben ser tratadas de manera interdisciplinar, involucrando a los docentes de cursos específicos de un área determinada, pues son ellos los que

conocen la forma de abordar el saber de su especialidad y de entender las prácticas discursivas. Sobre el cómo afrontar las necesidades específicas de comprensión y producción de textos académicos especializados en el contexto universitario, Arnáez sugiere instaurar una reflexión a nivel de la comunidad universitaria sobre las prácticas académicas relacionadas con la lectura y la escritura y aplicarse un proyecto de lectura y escritura relacionado con el currículo y las disciplinas que se imparten en las distintas especialidades y facultades. Por último, plantea que la secuencia didáctica se puede convertir en una herramienta que propicie la reflexión, la interacción y el compromiso de todos los involucrados.

Arnao (2010) plantea una didáctica del lenguaje para el desarrollo de la competencia comunicativa a partir de la construcción de resúmenes en Educación Superior. Parte de una conceptualización pedagógica cognitiva del lenguaje y centra la acción didáctica en estrategias y desarrollo de habilidades comunicativas e investigativas que ayudan a los estudiantes en los procesos de comprensión, producción y socialización discursiva. Una afirmación importante de esta investigación es que todo el proceso de enseñanza-aprendizaje en la cultura universitaria se centra en la producción de textos, especialmente expositivos y argumentativos, a partir del análisis, interpretación y crítica de textos científicos.

Este proceso busca que el estudiante lea textos de cualquier materia significativa, que realice ciertos procedimientos utilizando estrategias adecuadas a la información semántico-pragmática y a la situación comunicativa, con el objetivo de que elabore textos académicos (resúmenes, monografías, ensayos, artículos científicos, etc.) y luego comunique su comprensión de alguna forma y manera y que a partir del contenido del texto y de sus esquemas mentales, le confiera significación a lo leído. Una de las principales limitaciones de la investigación es que reduce el estudio y desarrollo de la competencia comunicativa solo a la perspectiva cognitiva, dejando al margen los valiosos aportes y orientaciones de la dimensión comunicativa y sociocultural.

Peña (2011) realizó una experiencia, desde una metodología cualitativa, con estudiantes de Educación Básica Integral en la asignatura Lectoescritura,

correspondiente al segundo semestre de la carrera. Observó que el estudiante que ingresa a la Universidad no tienen los conocimientos previos requeridos para la lectura crítica y la escritura académica, aún no está familiarizado con los modos de leer y escribir en la Universidad y ‘arrastran’ además, una resistencia a la lectura muy difícil de vencer y aún más a la escritura; pues, “no dispone de las formas de leer necesarias para construir el conocimiento, desconoce cómo autorregular su proceso de aprendizaje y de cómo hacerse miembro de una comunidad textual. Muy pocas carreras y muy pocos programas de asignaturas disponen de espacios para ‘enseñar a aprender a leer’ de manera autónoma y crítica” (Peña, 2011, p. 713). Ahora bien, considerando que leer y escribir en la Universidad son prácticas sociales dirigidas por intencionalidades particulares, relacionadas con un campo específico del conocimiento que requiere el desarrollo de diversas habilidades, especialmente de las relacionadas con el pensamiento crítico y analítico, la lectura crítica y escritura académica son estudiadas desde la sociocultura y se consideran procesos que van perfeccionándose a lo largo de la vida y su uso está determinado por el contexto sociocultural. Por ello, la experiencia consistió en proponer a los estudiantes una serie de actividades continuas de lectura y escritura de textos académicos.

Durante la lectura, se desarrollaron las actividades de comprensión discursiva y comentario: 1) la lectura de diversos artículos relacionados con educación; 2) nueva lectura con una guía que contenía preguntas a responder; 3) discusión sobre el material leído, exposición de sus criterios, las inferencias construidas y la apreciación (tanto de la profesora como de los estudiantes) sobre la comprensión de las ideas expuestas por los autores, que se evidenciaba en las respuestas a las preguntas y/o comentarios; elaboración individual de un glosario con vocablos cuyo significado desconocieran, para luego en la discusión que se planteaba, darles sentido por el contexto o buscarlos en el diccionario. Durante la escritura, se desarrollaron las actividades de planificación, textualización y revisión para elaborar un artículo de opinión con una estructura simple (introducción, desarrollo y conclusión) dirigido a estudiantes de Educación Superior: 1) la preparación para la escritura académica se hizo a partir de los

diversos textos leídos y comentados en el aula sobre diferentes aspectos referidos a la educación y algunos seleccionados y leídos fuera de aquella por los mismos estudiantes, ya que en esta etapa se deseaba dar respuesta al porqué de su selección, buscar información sobre el tema elegido, detenerse en la lectura y descubrimiento de las relaciones de significado que se establecen en la continuidad semántica de cada texto, establecer comparaciones con textos leídos previamente, hacerse preguntas, pensar en el lector potencial de lo escrito, seleccionar el género, hacer lecturas complementarias, entre otras actividades inherentes al sub proceso de planificación; 2) en la textualización, se desarrolló la estructura establecida desde la planificación, en varios borradores (no había un límite), tomando en cuenta operaciones de tipo lingüístico –sintaxis: coherencia, cohesión, léxico– para ir componiendo el texto el número de borradores; 3) en la revisión, los aspectos señalados fueron objeto de una mirada cuidadosa, no evaluativa/punitiva, para ir depurando el texto planificado.

Los resultados demostraron que el acompañamiento docente y la lectura de varios textos académicos, sobre un determinado tema facilitan la tarea de la escritura académica. Concluye que la lectura y la escritura deben ser trabajadas en el aula universitaria como procesos situados histórica y socialmente para que los estudiantes puedan comprender la problemática que deviene de cada campo del conocimiento, desarrollen procesos más elevados de comprensión y de pensamiento analítico-crítico, y aporten soluciones a la complejidad de situaciones que deben afrontar, tanto en su vida académica como posteriormente profesional. Por este motivo, es necesario que los profesores de cada asignatura, del currículo de Educación Superior, estén preparados en las maneras de leer y escribir en la Universidad, para enseñarlas a una población desprovista de la responsabilidad de saber hacerlo. La conducción de estas acciones no es sencilla por diversos factores (cognitivos, comunicativos y socioculturales), por lo que debe ser paciente, estratégica, colaborativa, explorativa y flexible. Esto contribuirá a la formación de los estudiantes para leer de manera crítica, reflexiva, analítica y para escribir textos académicos universitarios; pues, “las prácticas de lectura crítica y escritura

académica son imperativas en cada una de las asignaturas que conforman el currículo de la educación universitaria” (Peña, 2011, p. 718).

Camps y Castelló (2013) desarrollan un estudio monográfico en donde definen algunos de los conceptos fundamentales que se relacionan con el constructo de escritura académica como el concepto de género y su relación con el sistema de actividad, lo que permite abordar desde un punto de vista dinámico el discurso en los entornos universitarios. Esbozan una propuesta (marco integrador) para organizar la actividad de escribir y los géneros que se producen en la Universidad, en esferas discursivas que otorguen sentido y significado a las prácticas de escritura de los estudiantes, a partir de la discusión de las diferentes aportaciones sobre la clasificación de los géneros en el ámbito académico universitario lo que permite. Ofrecen algunas reflexiones sobre el uso y la enseñanza de los géneros en la docencia universitaria desde la perspectiva apuntada en los apartados anteriores y una panorámica variada y complementaria de las aportaciones actuales en el ámbito de la escritura académica tanto en contextos españoles y latinoamericanos como europeos. Por último, revisan y sintetizan las aproximaciones teóricas, los métodos y los resultados de los movimientos *Writing Across Curriculum* y *Writing In the Disciplines* en los EEUU.

Quizá una de las estudiosas más importantes de la alfabetización académica, en la última década, sea Paula Carlino (2002, 2003a, 2003b, 2004a 2004b, 2004c, 2005a, 2005b, 2006, 2009a, 2009b y 2013). En uno de sus primeros artículos (2002) comienza cuestionándose el rol de de la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación universitaria: “¿alfabetización académica? ¿un proceso tan básico en la Educación Superior? ¿acaso una necesidad remedial de paliar lo que no han hecho los niveles escolares previos? ¿De nuevo alguien que propone un taller de lectura y escritura para los ingresantes?” (p. 409). Confronta dos posiciones sobre la alfabetización académica: una, que la define como habilidad elemental, adquisición espontánea, programa compensatorio, asunto de especialistas; y otra, en la cual se ubica, como ingreso en una nueva cultura escrita, aprendizaje que requiere ser promovido por acciones institucionales,

responsabilidad de hacer lugar en el currículum a las prácticas discursivas con las que cada disciplina elabora el conocimiento, compromiso de toda la comunidad universitaria. Sin pretender que sean propuestas remediales, presenta los esfuerzos que hacen otros países para hacerse cargo de enfrentar estas dificultades partiendo de la reconceptualización acerca de lo que está en juego cuando se lee y se escribe en la Universidad, a fin de llamar la atención sobre “uno de los problemas más recurrentes en nuestra Educación Superior: las dificultades de los universitarios para interpretar y producir textos académicos en el contexto de las diversas materias. Admiten que no se trata de que sus estudiantes lleguen mal formados a los estudios de grado sino que éstos plantean desafíos discursivos propios y que es responsabilidad institucional disponer los medios para ayudar a afrontarlos” (p. 417).

Sostiene que la escritura tiene el poder de transformar el conocimiento y el saber inicial a través de dos operaciones básicas: la planificación y la revisión. Las estrategias de planificación son aquellas que se dan antes de la escritura; en esta etapa se identifica el propósito de la escritura, tipo de texto, lenguaje a emplear, contenido y posible lector. En cambio, en el subproceso de redacción se plasman las ideas, lo cual implica el uso de aspectos formales de la lengua escrita, tales como ortografía, acentuación o signos de puntuación y la escritura formal de las ideas. Y finalmente en la etapa de revisión se procura comparar el texto producido con los planes previos, leer de forma selectiva, teniendo en cuenta aspectos de contenido (ideas, estructura, etc.) forma (gramática, puntuación, ortografía, etc.) dominar diversas formas de rehacer o retocar un texto: eliminar o añadir palabras o frases, utilizar sinónimos, reformulación global, etc. (Carlino, 2002).

En ese sentido, aprender en la Universidad es irse incorporando a las prácticas letradas de un saber disciplinar o interdisciplinar, a la cultura escrita específica de un campo de estudios. Al ser una disciplina un espacio conceptual y discursivo, es preciso que los profesores se ocupen no solo de transmitir sus conceptos, sino de enseñar sus prácticas lectoras y escritoras. Es por ello que debería tenerse en cuenta programas de inclusión de la enseñanza de la lectura y

escritura en la Universidad, no solo en el primer año de estudios; sino a lo largo de toda la carrera profesional, dado que la escritura, lectura y pensamiento están íntimamente ligados, lo cual implica la implantación de un sistema de alfabetización académica de los estudiantes (Carlino, 2005, 2009b). En consecuencia, los estudiantes necesitan recibir enseñanza en escritura más allá de la experiencia de un curso en primer año, dado que la producción escrita es un instrumento clave para aprender, reconsiderar, refinar y modificar el conocimiento sobre una materia, entendiéndose que pensamiento académico y lenguaje escrito se constituyen mutuamente (Carlino, 2002).

Un año después, Carlino (2003), desde los “Nuevos estudios sobre las culturas escritas”, “Alfabetizaciones académicas” y “Escribir y leer en las disciplinas”, plantea su tesis central:

No se trata solamente de que ellos llegan mal formados de sus estudios secundarios previos; se trata de que al ingresar a la formación superior se les exige un cambio en su identidad como pensadores y analizadores de textos. Los textos académicos que los alumnos han de leer en este nivel educativo suelen ser derivados de textos científicos no escritos para ellos sino para conocedores de las líneas de pensamiento y de las polémicas internas de cada campo de estudios. Son textos que dan por sabido lo que los estudiantes no saben. Asimismo, en la Universidad se les suele exigir pero no enseñar a leer como miembros de las comunidades discursivas de sus respectivas disciplinas.

Con ello pretende re-conceptualizar las actividades que realizan los alumnos cuando se enfrentan a comprender los textos que propone la Universidad. Sostiene que no es responsabilidad exclusiva de los alumnos por cómo leen los textos científicos y académicos en la Educación Superior; es una responsabilidad compartida entre estudiantes, profesores e instituciones que responde a una doble integración: uno, integrar en nuestras materias de cualquier área la enseñanza de los modos esperados de lectura de los textos científicos y académicos; y otro,

integrar a los alumnos a nuestras culturas escritas. En esta tarea, los docentes que han puesto en práctica algunas propuestas similares están solos; pues:

Se esfuerzan en ayudar a entender lo que leen sus alumnos, a partir de un compromiso personal, pero no suelen contar con instituciones que los orienten, capaciten, ofrezcan recursos ni contemplen tiempos. En otros países, por ejemplo, Australia (Carlino, 2002 c y 2003 a) y Estados Unidos (Carlino 2002 a, 2002 b, 2003 a y 2003 d), esas instituciones sí existen. En nuestro país, los profesores inclusivos dan solitariamente la bienvenida y ayudan a hacer frente a los obstáculos que se presentan cuando los estudiantes, miembros de otras culturas, intentan inmigrar. Los otros profesores, en cambio, los que pretenden que sin su ayuda los alumnos entiendan los textos que dan para leer, sin saberlo ni quererlo, estarían actuando como “xenófobos”, poniendo barreras a la inmigración y rechazando a los recién llegados. Lo mismo que muchas instituciones, las que a su vez se desentienden de cómo enseñan sus docentes, aquéllas que no proveen orientación ni estímulo ni contemplan tiempos para que los profesores puedan ingresar en una cultura didáctica inclusiva, asumida institucionalmente.

En otro estudio, Carlino (2004a) hace un diagnóstico de la cultura académica y señala cuatro dificultades de la enseñanza universitaria referidos al proceso de escritura académica: 1) la dificultad para escribir teniendo en cuenta la perspectiva del lector; 2) el desaprovechamiento del potencial epistémico de la escritura; 3) la propensión a revisar los textos sólo en forma lineal y centrándose en aspectos locales y poco sustantivos; y 4) la dilación o postergación del momento de empezar a escribir. Estas líneas directrices fueron desarrolladas en el 2004 cuando abordó la problemática de la lectura en el ámbito universitario, al afirmar que los alumnos no leen, no comprenden, no utilizan estrategias adecuadas para abordar la lectura de textos científicos y académicos, y que esta problemática es extendida a los diversos niveles de la enseñanza, pero también suele ser

adjudicada al anterior, como si fuese un conocimiento que los alumnos ya debieran haber adquirido en otro ámbito. Critica el hecho de concebir la lectura como una habilidad básica, una técnica que se aprende de una vez para siempre, y en respuesta la define como “un tipo de práctica que corresponde a una comunidad lectora. En este sentido los alumnos que ingresan a la Universidad, se enfrentan a un cambio en sus prácticas de lectura, un cambio de cultura. Desde nuestro punto de vista esta forma de acceso a la lectura debe ser enseñada y es posible de ser aprendida” (Carlino, 2004b, p. 8). Estas prácticas de lectura deben enmarcarse en un contexto que les otorgue una función y permita generar en el lector intenciones y motivos para llevarla a cabo y construir sentido.

Así visto, el problema de la lectura fue ubicado en el campo pedagógico, marco de la didáctica del nivel superior, en sus diversas dimensiones; es decir, en el análisis de la lectura como una práctica social y en los aspectos que implican leer en la Universidad. Después de realizar observaciones de clases, el estudio describe que cuando se solicita a los estudiantes que lean: 1) posteriormente, no se plantean o preguntan sobre los aspectos cognitivos y metacognitivos de la lectura: el contenido, qué van a leer, qué temas del programa aborda, dificultades o aprendizajes de lo leído, con qué se van a encontrar en los textos, estructura del material, a quién está dirigido, cuándo fue escrito, para qué leerán, no hay guías de lectura o preguntas para trabajar los textos o materiales de lectura, etc.; 2) no se trabaja la intertextualidad: las relaciones conceptuales elaboradas por los profesores no explicitan los textos fuentes, se aborda la bibliografía a partir de los contenidos u objetivos de la unidad temática que se está desarrollando, son escasas las referencias a los textos fuente de las clases teóricas, las explicaciones se centran en los conceptos, los textos no suelen estar presentes en las clases solo la palabra del profesor, su interpretación y su conceptualización, los alumnos a su vez suelen referirse a los textos como fotocopias; se obvia la dimensión pragmática o sociocultural de la lectura: no se suele dar importancia a la explicitación del contexto de los autores de los textos trabajados, a quién se dirige, cómo está organizado el material, con qué se van a encontrar, para qué tienen que leer o cual es la discusión en la que se encuentran incluidos los autores que leen.

En los espacios de reflexión, se apuntó a hacer explícitas las observaciones y confrontarlas con la perspectiva del profesor, por lo que se analizaron en forma conjunta los diferentes ítems de acuerdo a la forma en que fueron surgiendo (o no) en las clases:

Los docentes reconocieron dar por sentado que sus alumnos no leen, pero también que ellos no profundizan sobre las razones por las cuales no lo hacen. Se reflexionó sobre la manera que ellos esperan que los alumnos aborden la lectura de los textos. Por lo general esperan que lo hagan según el programa, buscando un objetivo e intentando trabajar en función de los contenidos de la clase, pero asumen que esto no lo explicitan o si lo hacen, es al comienzo del curso como un aspecto más de la metodología a seguir durante las clases. La interpretación de la lectura está en relación con un recorte temático realizado por la cátedra y se espera que los alumnos hagan una lectura crítica que permita construir nuevos conocimientos. Estas expectativas suelen estar planteadas en los programas de las asignaturas, pero en escasas ocasiones los profesores hacen referencia a los mismos en sus clases. Surgieron reflexiones relacionadas con la forma en que se suele hacer referencia a los materiales de lectura en clase y se discutió sobre la falta de identidad que genera el uso de las fotocopias (Carlino, 2004b, p. 5).

A partir de este análisis preliminar, se planteó la pregunta de investigación: ¿de qué manera es posible participar en acciones tendentes a abordar la lectura desde el punto de vista pedagógico en el ámbito universitario? A continuación, se elaboró la propuesta de intervención, basada en un proyecto de investigación-acción desde la perspectiva de McKernan (2001) y Elliot (1990), que fue implementado en el contexto de una Universidad privada de la Ciudad de Buenos Aires. Para la primera etapa de investigación-acción, el autor seleccionó el ámbito del aula para recoger la información preliminar, por considerarlo el espacio más genuino de participación, el cual necesita ser comprendido por quienes lo

conforman para poder producir cambios que permitan su mejora. Además, es “el ámbito más complejo de análisis por la cantidad de variables que lo cruzan y determinan su configuración, pero constituye el espacio donde se llevan a cabo las actividades de enseñanza y aprendizaje, donde los profesores y alumnos se ponen en acción cumpliendo el rol que le asigna el ámbito educativo” (Carlino, 2004b, p. 8).

En el 2005, en dos estudios Carlino (2005a, 2005b) analiza los modos en que la escritura se enseña en la Universidad y las ideas que los sustentan, en una muestra de unidades académicas correspondientes a 12 Universidades australianas, 24 canadienses, 79 estadounidenses y 10 argentinas. Sostiene que de la educación universitaria, particularmente en las Ciencias Sociales está organizada alrededor de textos y de autores, y que la enseñanza habitual en la Universidad, centrada en la transmisión de conocimientos por parte del docente, plantea dos problemas. Uno, que cuando el profesor expone quien más trabaja y aprende es el profesor, por la mayor actividad cognitiva que realiza y por todas las actividades que tiene que realizar (investigar y leer para preparar las clases, reconstruir lo leído en función de objetivos propios –por ejemplo, conectando textos y autores diversos para abordar un problema teórico–, escribir para planificar su tarea, explicar a otros lo que ha comprendido como producto de años de estudio...) y porque la organización de las clases de esta manera no asegura que los estudiantes tengan que hacer lo mismo:

La organización de las clases de esta manera no asegura que los estudiantes tengan que hacer lo mismo. En este esquema, sólo el alumno que por su cuenta está ya capacitado y motivado para emprender una serie de acciones similares –vinculadas a estudiar, a poner en relación y reelaborar la información obtenida– es el que verdaderamente aprende; quien no sabe o no está movido internamente a hacerlo apenas se instruirá en forma superficial para intentar salir airoso de los exámenes (...) gran parte de los alumnos suelen ubicarse en este segundo caso” (Carlino, 2005a, p. 2).

El otro problema, “el modelo didáctico habitual que entiende la docencia como decir a los estudiantes lo que sabemos sobre un tema”, omite enseñarles uno de nuestros más valiosos saberes: los modos de indagar, de aprender y de pensar en un área de estudio, modos vinculados con las formas de leer y de escribir que hemos ido desarrollando dentro de la comunidad académica a la que pertenecemos” (Carlino, 2005a, p. 3). Afirma que si se organizan las clases con el predominio de la exposición de los conceptos de la materia, se deja de lado la potencial alternativa de estructurarlas alrededor de propuestas de trabajo que guíen a los alumnos en las actividades de obtención y elaboración del conocimiento que nos han formado a nosotros mismos; los privamos de eso fundamental que ellos han de aprender si quieren ingresar a los campos académicos y profesionales, pues les damos sólo una porción de lo que necesitan en la vida profesional, descuidando enseñar los procesos y prácticas discursivas y de pensamiento que, como expertos en un área, hemos aprendido en nuestros largos años de formación.

Por otro lado, existen factores extrínsecos e intrínsecos de la deserción estudiantil. Entre los primeros, señala Carlino (2005b), “el escaso tiempo que muchos estudiantes pueden dedicar al estudio porque trabajan intensivamente, su cuestionable formación previa, el empobrecimiento social general, etc.” (p. 11). Entre los segundos, el número de alumnos por clase lo que dificulta la posibilidad de que sus necesidades de aprendizaje puedan ser atendidas por los profesores, la carga horaria y la remuneración de los docentes, el desarrollo y capacitación profesional de los docentes, los estatutos universitarios (que no incluyen políticas referidas a ocuparse de la escritura ni la conciben como herramienta para el aprendizaje, el estímulo a los docentes que decidan comprometerse con estas cuestiones, la organización de jornadas de intercambio de experiencias atinentes a la enseñanza y aprendizaje en la Universidad, la difusión y promoción de las “buenas prácticas” ya experimentadas (que llevaría a hacer observable el problema por toda la comunidad universitaria), etc.

Destaca el autor que en la Universidad latinoamericana la lectura y escritura, a pesar de ser actividades centrales de nuestras culturas académicas, no son objeto de reflexión sistemática. Hay una incipiente preocupación por la escritura (y lectura) de los universitarios con acciones predominantemente al ingreso de las carreras, concebidas generalmente como remediales, con cobertura reducida, y sin estar insertas en la estructura curricular de las carreras, lo cual dificulta sostenerlas en el tiempo. Las Universidades que han desplegado mayor reflexión sobre la escritura académica y más han extendido las formas de enseñarla son las estadounidenses y australianas:

Las primeras llevan un siglo en el cual la escritura viene siendo objeto de enseñanza. Desde hace dos décadas, el movimiento “Escribir a través del currículum” comenzó a difundirse y en la actualidad la mayoría cuenta con “tutores de escritura” y otras formas diversificadas de ocuparse de la escritura a lo largo y ancho de los estudios universitarios. Las Universidades australianas sostienen desde hace una década y media “centros de escritura y aprendizaje” desde los cuales se planifican extendidas acciones de alfabetización académica. En Canadá, se han realizado algunas aproximaciones tomando como modelo las experiencias del país vecino (Carlino, 2005b, p. 1).

La reflexión sobre la enseñanza de la escritura académica y las acciones para llevarla a cabo a lo largo y ancho de las carreras está consolidada en las grandes Universidades de prestigio de EEUU y Australia, al menos en muchas de sus unidades académicas. Conceden a la escritura un lugar preponderante en la formación superior. Han planteado la necesidad de integrar la escritura en el dictado de cada espacio curricular con dos tipos de argumentos. Uno, escribir es una de las actividades cognitivas que más inciden en la posibilidad de aprender los contenidos de una asignatura ya que elaborar un texto exige una máxima actividad y los estudiantes sólo asimilan lo enseñado en la medida en que se involucran activamente en los temas de cada materia; por tanto, escribir sobre estos temas es

una forma de hacer propio el contenido de lo que se estudia. Otro, cada campo disciplinar ha desarrollado determinadas convenciones discursivas propias que los alumnos han de dominar si pretenden incorporarse a dichos campos; ya que, escribir permite internalizar los patrones comunicacionales específicos de cada disciplina, lo cual es necesario para ingresar a la cultura escrita de ese campo de estudios.

Esto hace más de 20 años, en 1981, cuando el *Informe de la Comisión Interdepartamental sobre Escritura*, elaborado por la Universidad de Cornell, se percata en lo concerniente a la enseñanza de la escritura que era una responsabilidad compartida por toda la institución. Por ello, hoy estas Universidades sostienen programas que se ocupan de enseñar la lectura y escritura en diversos niveles y con múltiples acciones. Consideran que no se aprende a escribir de una vez y para siempre sino que se puede continuar haciéndolo cada vez que se enfrenta una hoja en blanco, siempre que se revise lo escrito de forma sustantiva. Reconocen que los alumnos deben aprender tanto los conceptos como las prácticas discursivas de las disciplinas que estudian; pues, la escritura es un poderoso instrumento que permite representar, analizar, revisar y transformar el conocimiento. Asumen que se aprende a escribir haciéndolo sobre el contenido de las materias que componen la especialización elegida por cada estudiante, y no en un curso de composición aislado. Además, subrayan la importancia de que los docentes de todas las áreas propongan tareas de escritura y brinden las condiciones óptimas para que los estudiantes puedan involucrarse provechosamente en ellas: tiempo suficiente, consignas claras y relevantes, pautas de corrección explícitas desde el comienzo. Todo esto permitió la creación de la corriente pedagógica *Escribir a través del Curriculum* cuyo movimiento *Escribir en todas las materias* (*Writing Across the Curriculum*) concede a la escritura un lugar preponderante en todas las materias a lo largo de todos los niveles escolares; por lo que busca promover la cultura escrita intrínseca a las disciplinas y ayudar a sacar partido de la función epistémica de la escritura.

Para cumplir con estos propósitos y principios, han implementado tres modelos: el sistema de «tutores de escritura», el de «compañeros de escritura en las materias» y el de «materias de escritura intensiva». La idea básica que subyace a las tres modalidades es la misma: para aprovechar cognitiva o epistémicamente el proceso de elaborar un texto es preciso comprometerse con el tema sobre el que se escribe y es necesario contar con la retroalimentación de algún lector. Las tres prácticas de enseñanza de la escritura analizadas proveen lectores genuinos que critican los borradores y, de este modo, enseñan a revisar el propio escrito. Poco a poco, los estudiantes podrán autorregularse, al ir aprendiendo a releer sus textos con ojos de lector y, así, a reescribirlos:

Los tres modelos (...) comparten una similar preocupación por incluir en toda la Universidad la escritura como reescritura, dado que reconocen en el proceso de revisión una instancia clave para volver a pensar tanto los textos producidos como el asunto del que tratan. Los tres consisten, fundamentalmente, en enseñar a los alumnos a releer sus borradores, mostrando el efecto que tienen sobre un lector atento. Este lector adquiere, de un modelo a otro, mayor presencia en las asignaturas. En el primer modelo, aparece encarnado en un “tutor de escritura” dentro de un Centro de Escritura apartado administrativamente de las cátedras. En el segundo modelo adopta el rol de un “asistente retórico” asignado a una clase. Y en el tercer modelo se corporeiza en el docente de cualquier “materia de escritura intensiva”, que retroalimenta las producciones escritas de sus alumnos antes de adjudicarles una calificación (Carlino, 2004c, pp. 9-10).

El corpus de análisis de esta investigación comparativa, predominantemente documental (consulta a los sitios de Internet de estas Universidades, examen de documentos puestos on line por sus programas de escritura, lectura de buena parte de las publicaciones allí citadas, revisión de actas de congresos sobre el tema, etc.), incluyó entrevistas a responsables de los

programas de escritura de un reducido número de estas Universidades, conversaciones informales con algunos de sus docentes y encuestas a estudiantes argentinos.

Concluye que frente a ese tradicional modelo de enseñanza existe otro en el que los profesores no sólo dicen lo que saben sino que proponen actividades para que los alumnos puedan reconstruir el sistema de nociones y métodos de un campo de estudio, a través de la participación en las prácticas de lectura, escritura y pensamiento propias de éste; es un modelo para “ayudar a aprender conceptos y prácticas discursivas disciplinares por medio de tareas para reelaborar y adueñarse de unos y otras simultáneamente” (Carlino, 2005a, p. 3) y que “si las Universidades se ocuparan del aprendizaje (y por ello de la escritura), además de “impartir conocimiento”, podrían acoger a quienes no tienen medios propios para aprender lo que la Universidad les exige sin más, y podrían producir en todos los casos graduados mejor formados” (Carlino, 2005b, p. 12).

En el actual momento en que el debate sobre la lectura y escritura en la Universidad se ha desplazado desde la discusión sobre si es apropiado o no ocuparse de la lectura y escritura en los estudios superiores hacia la disputa por quién, cómo, dónde, cuándo y para qué hacerlo, en un último trabajo, escrito diez años después de sus primeros artículos sobre el tema, Carlino (2013) reformula la definición de alfabetización académica, subrayando los procesos de enseñanza que preservan el sentido de las prácticas implicadas. Contrapone el enfoque de enseñar prácticas situadas versus entrenar habilidades fragmentarias.

Otro estudioso de la literacidad crítica, la alfabetización académica y la competencia comunicativa en la educación básica y superior es Daniel Cassany. Desde un posición sociocultural de la lectura y la escritura, proveniente de diferentes investigaciones sobre la cultura escrita (Nuevos Estudios de Literacidad) y el discurso (Análisis de Género Textual, Análisis del Discurso), propone, al igual que los investigadores expuestos líneas arriba, incorporar la enseñanza formal de la lectura y la escritura de los géneros textuales propios de cada disciplina en la formación inicial superior, aportando argumentos y ejemplos

basados en investigaciones empíricas. Sostiene que las concepciones lingüísticas y psicológicas dominantes en la educación ofrecen una visión esquemática y reduccionista de lo letrado. Por ejemplo, asumir que los estudiantes universitarios ya saben leer y escribir; creer que hay independencia entre la lectura y la escritura y el dominio de la disciplina; sostener que leer y escribir no es mucho más que comunicar; desconocer que la identidad académica o científica de cada persona depende en gran medida de la suma de las prácticas lectoras y escritoras en que ha participado (construir identidad); que en las comunidades letradas en que vivimos, se ejerce el poder a través del discurso, es decir, casi todos los “hechos” se desarrollan a través del discurso. Desde la visión sociocultural, leer y escribir son tareas culturales imbricadas en el contexto; varían a lo largo del espacio y del tiempo; y cada comunidad cultural, cada disciplina del saber, desarrollan prácticas letradas particulares, con rasgos distintivos. Al margen de que puedan existir unas destrezas cognitivas generales, empleadas por todos los usuarios en cualquier contexto (Cassany & Morales, 2008).

Estas ideas, Cassany ya las había esbozado en el 2003, cuando en una conferencia en el Tecnológico de Monterrey afirmara que sobre enseñar a leer y escribir hoy en la Universidad se distinguen 3 grandes enfoques o grupos de propuestas, según los objetivos y los fundamentos teóricos: *lingüísticos* (lectura / redacción), *psicolingüísticos* (comprensión / composición) y *socioculturales / sociolingüísticos* (prácticas discursivas / género profesional). El enfoque *lingüístico* (lectura / redacción), según Cassany (2003), se resume en el siguiente cuadro:

Tabla N° 06

El enfoque *lingüístico* (lectura / redacción), según Cassany (2003)

OBJETO DE APRENDIZAJE		
<p>a. <i>Los recursos lingüísticos.</i> b. <i>Leer y escribir requieren dominar las reglas de las unidades gramaticales y fonológicas de la lengua: palabra, oración, frase, texto, etc.</i></p>		
Fundamentación	Saberes	Estrategias
<p>Corrientes lingüísticas: gramática tradicional, estructuralista,</p>	<p>c. Normativa: ortotipografía, norma estándar, “vicios”, morfosintaxis, enriquecimiento léxico. d. Construcción de la oración: subordinación, relativos, construcciones</p>	<p>g. Diversidad de objetivos: corrección normativa, adquisición del código, maduración sintáctica, mejora del estilo, construcción del discurso, etc.</p>

generativa, lingüística del texto, etc.	especiales, interferencias lingüísticas, etc. e. Cohesión: anáforas, elipsis, conexión, marcadores discursivos, puntuación, embalaje informativo, etc. f. Coherencia: estructura del texto, párrafo, selección de la información, tipos y secuencias discursivas. • Tipos de discurso: superestructuras, secuencias.	h. Propuestas didácticas y ejercicios: 1. <i>Instrucción teórica y ejercicios controlados, mecánicos:</i> manipulación sintáctica, ordenar frases, construir párrafos, sinonimia, etc. 2. <i>Prácticas intensivas y extensivas de lectura y escritura fuera del aula:</i> comentarios de texto. 3. <i>Talleres de lectura y escritura:</i> taller literario.
---	--	--

Para resumir el enfoque *cognitivo* o *psicolingüísticos* (comprensión / composición) de Cassany (2003), se presenta el siguiente cuadro:

Tabla Nº 07

El enfoque *cognitivo* o *psicolingüísticos* (comprensión/ composición), según Cassany (2003)

OBJETO DE APRENDIZAJE		
Los procesos cognitivos que desarrolla el lector/escritor con el texto.		
Fundamentación	Saberes	Estrategias
i. Investigaciones empíricas sobre la conducta experta. j. Teorías cognitivas sobre los procesos de <i>lectura</i> y <i>escritura</i> (planificar, textualizar, revisar: comparar, diagnosticar, operar). k. Prácticas y estrategias que fomentan la conducta experta. l. Autores: Flower y Hayes, Bereiter y Scardamalia, Murray, etc.	m. Planificación. A) <i>Analizar el contexto o representarse la tarea.</i> Análisis del lector (audiencia), imaginarse el problema retórico, explorar un problema, formular objetivos. B) <i>Planificación.</i> Analizar la situación comunicativa, hacer un proyecto de texto o establecer un plan de composición, desarrollar un enunciado. C) <i>Generar y organizar ideas.</i> Torbellino de ideas, escritura automática, palabras clave, mapas de ideas. n. Textualizar: A) <i>Referenciar:</i> elaborar proposiciones, seleccionar, modalizar. B) <i>Linealizar el texto: conectar, cohesionar.</i> Usar marcadores. C) <i>Transcribir.</i> Revelar el propósito y la estructura, marcar visualmente la prosa, concentrarse en aspectos parciales. o. Revisar. A) <i>Diagnosticar.</i> Oralizar, simular reacciones, aplicar pautas, barrer la ortografía, buscar economía, legibilidad, reestructurar el texto, aplicar verificadores ortográficos. B) <i>Operar.</i> Elegir la táctica y generar el cambio	p. Objetivos generales: 1. Incrementar el nivel de conciencia del aprendiz. 2. Desarrollar procesos cognitivos y técnicas prácticas de composición. 3. Desarrollar la expresión personal, la 'voz': diarios, bitácoras de aprendizaje, escritura libre. q. Métodos y ejercicios: 1. Modelación, ejercitación y apropiación de técnicas aisladas. 2. Tareas de composición completas con pautas. 3. Autoanálisis de secuencias de composición.

El enfoque *sociocultural o sociolingüístico* (prácticas discursivas/ género profesional) de Cassany (2003), se resume así:

Tabla N° 08

El enfoque *sociocultural o sociolingüístico* (prácticas discursivas/ género profesional), según Cassany (2003)

OBJETO DE APRENDIZAJE		
<p>r. <i>Los contextos socioculturales y sus discursos (géneros y tipos) que le sirven para la interacción.</i></p> <p>s. <i>Discurso académico. Artículo científico (formato IMRyD)</i></p>		
Fundamentación	Saberes	Estrategias
<p>t. <i>Alfabetización universal</i> ≠ alfabetizaciones sociales.</p> <p>u. Alfabetización crítica. Axiomas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Leer y escribir son tareas tareas psicosociolingüísticas y socioculturales</i> que varían en cada contexto: aprendemos a procesar discursos particulares en contextos concretos. - Leer y escribir son procesos interrelacionados y se suelen integrar en un mismo programa, curso, etc. - Cada contexto (época, comunidad, actividad cultural, disciplina) genera sus propias <i>prácticas discursivas</i> (la retórica contrastiva). - La enseñanza de la L/E debe vincularse con las necesidades específicas del aprendiz. En la Universidad, el estudiante procesa discursos académicos y se prepara para entrar en una comunidad profesional. - Las deficiencias del aprendiz no son lagunas de la preparatoria: son exigencias de la Universidad. - El <i>significado de los discursos</i> radica en el cerebro, pero exige conocimientos socioculturales del contexto. - Cualquier discurso tiene un <i>autor situado</i> en un contexto sociohistórico determinado y 	<p>y. Alfabetización crítica.</p> <p>z. Géneros. A) Práctica socio-histórica y dinámica desarrollada en una comunidad. B) Uso del lenguaje en una esfera particular de la vida profesional. C) <i>Elementos lingüísticos:</i> tipo de texto, estructura, fraseología, términos. D) <i>Condiciones contextuales:</i> funciones, roles de autor/lector, cortesía, temas, etc.</p> <p>aa. Géneros disciplinarios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Académicos:</i> examen, test, apuntes, comentario de texto, monografía, resumen, ficha bibliográfica, etc. - <i>Ingenierías:</i> normas, instrucciones, diagramas de flujo, operativas [redacción técnica; elementos no verbales]. - <i>Economía:</i> informe, auditoría, balance, proyecto, memoria de actividad, etc. - <i>Derecho y administración:</i> ley, sentencia, código, expediente, etc. - <i>Ciencia:</i> protocolo de laboratorio, informe, proyecto, 'paper', reseña. <p>bb. Lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contrastar las interpretaciones individuales de textos. - Leer comparativamente una misma noticia/tema/dato en varios periódicos, libros de texto, manuales, etc. - Distinguir el ideal de la democracia... de la falacia de la democracia.. Leer 	<p>ee. Enfoque:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Fomentan la autonomía del aprendiz. 2. Leer y escribir son herramientas epistémicas que varían en cada disciplina de conocimiento. 3. Saber una disciplina significa dominar los discursos de dicha disciplina. 4. El lenguaje de cada disciplina constituye la disciplina. <p>ff. Prácticas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura, análisis y escritura de textos auténticos. 2. Análisis de las características contextuales y de su interrelación con los rasgos lingüísticos. 3. Uso de materiales reales.

<p>esconde intenciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El <i>significado</i> del <i>discurso</i> es <i>contextual</i> y varía según los sujetos. No existe el ‘mensaje válido’ o la Verdad sino muchas interpretaciones plausibles. - La democracia exige <i>ciudadanos críticos</i> que puedan identificar, distinguir ideologías y construir reacciones. - La emigración de la L/E hacia formas electrónicas es irreversible. Su enseñanza debe adoptar estos nuevos géneros electrónicos. - La perspectiva crítica ofrece herramientas más poderosas y realistas para preparar el aprendizaje para el mundo actual <p>v. Tres perspectivas: los géneros, la alfabetización electrónica y la crítica.</p> <p>w. Corrientes: estudios culturales norteamericanos, Análisis Crítico del Discurso (ACD) en Europa.</p> <p>x. Autores: Fairclough, van Dijk, Martín Rojo, Luke</p>	<p>las líneas, entre líneas o detrás de las líneas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Detectar y controlar la posición respecto a la etnia, el género, la orientación sexual, los estereotipos culturales, la religión, etc. - Tomar conciencia de: 1) las posiciones que se incluyen y las que se omiten en un tema; 2) las voces que se recontextualizan y las que se omiten; 3) la diversidad de interpretaciones según los contextos; 4) los usos retóricos que maneja cada texto. <p>cc.Lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Redactar dos o más versiones diferentes de un texto. - Escribir en contextos auténticos de comunicación. - Ejercitar diferentes recursos retóricos en los textos. <p>dd. Alfabetización electrónica. Autores: Herring, Warschauer, Yus, Cruz Piñol. A) Leer y escribir son hoy prácticas electrónicas. B) Géneros sincrónicos (chat, MUDS) y asincrónicos (correos, webs, foros) particulares. C) Diferencias con las prácticas analógicas: registro, cortesía, hipertextualidad, hipervínculos, multimodalidad. D) Prácticas: inclusión esencial de lo electrónico en las prácticas de lectura y escritura</p>	
---	--	--

En el Perú, la investigación sobre alfabetización académica universitaria y literacidad crítica está ausente. Las evaluaciones sobre la comprensión y producción discursiva apenas se están diseñando. Pareciera que la lectura y la escritura sólo es causa de atención en el ámbito escolar.

En síntesis, toda lectura y escritura se desarrolla con textos particulares en contextos específicos y en situaciones concretas. En el caso universitario, los estudiantes de las diversas facultades interactúan con textos científicos especializados de su área de conocimiento a partir de los cuales deben producir nuevos textos.

3.2. EL MODELO

El término *modelo*, en el ámbito académico, es la representación de una realidad en el plano abstracto, ideal, deseable; es una aproximación teórica útil en la descripción y comprensión de aspectos interrelacionados de un fenómeno en particular. No es únicamente un proceso analítico en el cual el todo es examinado en sus partes, sino también como un proceso de integración de relaciones. En ese sentido, como cuerpo teórico y metodológico que permite estudiar una realidad se relaciona con los términos *paradigma*, *teoría* y *estrategia*. El *paradigma* apunta a orientaciones bajo las que se describe la realidad. Las *teorías* conceptualizan la realidad, tratan de explicarla, comprenderla, predecir lo que en ella acontecerá. El *modelo* pretende representar, modelizar, para facilitar la práctica; de allí que destaca los elementos relevantes para operar sobre la realidad. Mientras que la *estrategia* destaca el proceso, la acción para la consecución de metas (Sepúlveda y Nuria, 2002).

De Zubiría (1998) considera que, en la comprensión de un modelo es importante reconocer las huellas o rastros que permiten reconstruir aspectos de la vida humana y que sirven de base para la reflexión y la investigación. En este sentido, un modelo constituye un planteamiento integral e integrador acerca de determinado fenómeno y, desde el punto de vista teórico-práctico, es ofrecer un marco de referencia para entender implicaciones, alcances, limitaciones y debilidades paradigmáticas que se dan para explicarlo. En las ciencias sociales los modelos macros y micros intentan describir y entender los fenómenos sociales dados en su estructura, funcionamiento y desarrollo histórico. Flórez (2000), nos dice que un modelo es la imagen o representación del conjunto de relaciones que definen un fenómeno, con miras a su mejor entendimiento; es un Instrumento analítico para describir, organizar e inteligir la multiplicidad presente y futura, la mutabilidad, la diversidad, la accidentalidad y contingencia fácticas que tanto han preocupado al hombre desde siempre, desde su empresa de control del caos, del azar y de la indeterminación irracional. Por su lado, Sepúlveda y Nuria (2002) afirman que un modelo es una construcción que garantiza de una manera

simplificada una realidad o un fenómeno con la finalidad de delimitar algunas de sus dimensiones (o variables). Permite una visión aproximativa, a veces intuitiva, que orienta estrategias de investigación para la verificación de las relaciones entre variables y aporta datos a la progresiva elaboración de teorías. Los modelos siempre son provisionales, adaptables, funcionan como hipótesis, han de servir para representar la realidad y para avanzar, en nuestro caso en la investigación y la acción didáctica.

Para elaborar la propuesta de intervención didáctica de esta investigación se realizó una reflexión teórico-empírica de principios interdisciplinares, pedagógicos y didácticos. Ello ayudó a orientar, dirigir y evaluar la fundamentación pedagógico-curricular y a construir instrumentos de valoración de la competencia comunicativa en el proceso de intervención didáctica. En la intersección de los principios que sustentan estos tres principios se encuentra la naturaleza de la propuesta de intervención didáctica de esta investigación.

El modelo *interdisciplinar* se elaboró del modelo comunicativo intercultural de la enseñanza de la lengua, con los aportes del análisis del discurso, la lingüística textual, la psicosociolingüística, la pragmática y las teorías culturales del discurso. Se estudió a Chomsky, Coseriu, Habermas, Dell Hymes, Halliday, Reyes, Van Dijk, Canale, Calsamiglia, Tusón, Brown y Núñez y Del Teso.

El modelo *pedagógico* se inspiró en el modelo de formación por competencias y en el Modelo Educativo USAT. Se construyó de los postulados de Piaget, Vigotsky, Ausubel, Morin, Tobón, Gardner, Delors, Zabalza, Walsh. En la pedagogía del lenguaje, sirvieron los aportes del enfoque lingüístico-comunicativo, cognitivo y sociocultural.

El modelo *didáctico*, se construyó a partir del enfoque socioformativo y la investigación formativa desde el aula. Además, destacan las metodologías activas y el uso pedagógico-didáctico de las redes sociales y recursos tics. Se sistematizaron principios de Stenhouse, Cerda, González Nieto, Ander-Egg, Restrepo, Tójar y Latorre para la investigación formativa; y de Tobón, Cassany, Lomas, Tusón, Ruiz

Iglesias, Roméu, Barton, Hamilton, Carlino, Zavala, entre otros, para el enfoque didáctico de la lengua.

En resumen, el programa de innovación didáctica, adecuado para atender las necesidades y demandas de formación en alfabetización académica universitaria y literacidad crítica, para el desarrollo de la competencia comunicativa en los primeros Ciclos de la Universidad se construyó sobre los siguientes modelos:

1. *Interdisciplinar*: lingüística textual, la psicosociolingüística, el análisis del discurso y la pragmática del texto;
2. *Pedagógico-curricular*: Modelo Educativo USAT, el enfoque comunicativo-cognitivo-sociocultural, la formación por competencias y la investigación formativa desde el aula;
3. *Didáctico*: el modelo comunicativo, el enfoque socioformativo, la investigación documental, el estudio de caso y las metodologías activas.

Figura N° 01

Mapa de la intervención didáctica para desarrollar la competencia comunicativo-investigativa en Educación Superior



Tabla N° 09

Enfoques pedagógicos, didácticos y disciplinares de la propuesta de intervención

Pedagógico	Didáctico	Interdisciplinar
<ul style="list-style-type: none"> • Formación por competencias • Modelo Educativo USAT • Enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural • Investigación formativa desde el aula 	<ul style="list-style-type: none"> • Enfoque socioformativo • Modelo comunicativo-cognitivo-Sociocultural • Investigación acción, análisis documental y el estudio de caso 	<ul style="list-style-type: none"> • Lingüística textual • Análisis del discurso • Psicosociolingüística • Estudios culturales • Pragmática del discurso

CAPÍTULO IV

EL MODELO PEDAGÓGICO-CURRICULAR

En cada época, la ciencia se desarrolla desde las visiones, posiciones o miradas que los sujetos tienen sobre sus objetos de estudio, según las necesidades que el contexto le demande. Estas posiciones, paradigmas o enfoques interdisciplinarios abarcan saberes, conocimientos, creencias, teorías, ideologías, axiologías, representaciones socioculturales y estereotipos aceptados por una comunidad científica. La pedagogía como ciencia no se excluye a este planteamiento. En el contexto mundial actual de la economía de mercado, globalización, la complejidad y la búsqueda de un futuro sostenible con desarrollo humano integral -en la línea de continuidad marcada por la pedagogía tradicional, el conductismo, el constructivismo-, se discuten, fortalecen e implementan actualmente los modelos educativos basados en el paradigma de la formación por competencias, especialmente en la educación básica regular (inicial, primaria y secundaria).

La ciencia pedagógica universitaria para la enseñanza del lenguaje ha evolucionado muy lentamente de la formación por contenidos (conocimiento conceptual) y habilidades (conocimiento procedimental) a la formación por competencias y procesos socioculturales. Al respecto, existen muchos estudios y eventos científicos. Sin embargo, a nivel de intervención didáctica, la transición ha sido problemática y caótica; pues, subsisten modelos híbridos en el proceso de

enseñanza-aprendizaje del lenguaje que no han incorporado ni la naturaleza y fundamento de la formación por competencias ni los principios de los modelos cognitivos, comunicativos y socioculturales que sustentan la enseñanza de la literacidad crítica o alfabetización académica en la Universidad.

En ese sentido, la formación por competencias y su evaluación, siguen siendo temas complejos, críticos y conflictivos en el nivel universitario. Por ejemplo, existe mucha incertidumbre en las formas como se están desarrollando las competencias comunicativas e investigativas: en las primeras, se equivoca el objeto de enseñanza al considerar el saber conocer (gramática y reglas ortográficas) más que el hacer contextualizado (comprensión, producción y socialización de discursos propios de las prácticas letradas de la cultura universitaria); en las segundas, el desarrollo de las competencias investigativas se realiza solo para efectos de titulación o en alguna asignatura aislada (metodología del trabajo intelectual, metodología de la investigación científica, etc.). En ambos casos, no se considera importante desarrollarlas en forma transversal, integrada e interdisciplinar en cada asignatura o curso del currículo de la carrera profesional, como competencias genéricas, por ejemplo. Esto se debe a la visión que ha permitido construir el modelo curricular de la institución, si es que este existe.

En el Perú, son muy pocas las Universidades que dirigen su actividad académica con un modelo pedagógico por competencias. La USAT es una de ellas. Desde el 2011, en que se oficializó dicho documento, el proceso de cambio del modelo constructivista al modelo por competencias, y la implementación de este último, ha sido lento, enredado y confuso. A pesar de ello, en la Facultad de Humanidades se han ido formulando a través de la investigación algunas propuestas aisladas que han logrado cierto impacto en la comunidad académica. La investigación que se presenta en el presente informe forma parte de dichas propuestas.

4.1 LOS MODELOS PEDAGÓGICOS

El término *modelo pedagógico* ha sido utilizado indistintamente como sinónimo de *tendencias pedagógicas, escuelas pedagógicas y enfoques pedagógicos*. Los modelos pedagógicos son concepciones específicas del ser humano y de una determinada sociedad; son el resultado práctico de las teorías pedagógicas, elaboradas estas a partir de fundamentos psicológicos, sociológicos y antropológicos y que dan razón del tipo de hombre y de sociedad que se pretende formar. Representan formas particulares de interrelación entre los parámetros pedagógicos que dan cuenta del para qué, cuándo y el con qué del acto educativo, en cuanto adoptan una postura frente al currículo, a sus propósitos, contenidos y secuencias (Coll, 1991; De Zubirías, 2006). Expresan aquellas concepciones y acciones, más o menos coordinadas que constituyen distintas alternativas de organización del proceso de enseñanza para hacerlo más efectivo. Esta efectividad se refiere al logro de los fines educativos que una sociedad predetermina para transmitir los valores de su cultura y para formar el ideal de persona bien educada que se pretende formar como prototipo de hombre o mujer en un determinado contexto histórico, social y cultural.

De Zubiría (2004) afirma que el cuaderno del estudiante, los textos que usamos, un tablero con anotaciones, la forma de disponer el salón o simplemente el mapa o el recurso didáctico utilizado, nos dicen mucho más de los enfoques pedagógicos de lo que aparentemente podría pensarse. Son en realidad la huella inocultable de nuestra concepción pedagógica. Las prácticas cotidianas del aula de clase son las manifestaciones materiales de un modelo pedagógico que de manera implícita se encuentra en las acciones didácticas de los maestros. Es decir, que el docente posee un discurso teórico-implícito que da soporte a sus prácticas de enseñanza. El concepto de tipo de sujeto que se pretende educar, según Zuluaga (2003) apunta a señalar con qué concepción de hombre se trabaja, qué papel es asignado a la institución educativa en la “formación del hombre” cómo se piensa en relación con el trabajo, la sociedad, la cultura y el saber.

Batista y Flórez (1983) consideran que para el análisis de un modelo pedagógico se deben interrelacionar los siguientes parámetros: las metas educativas, los contenidos de enseñanza, el estilo de relación entre profesor-alumno, los métodos de enseñanza, los conceptos básicos de desarrollo y el tipo de Institución Educativa. Mientras que Coll (1994) formula cuatro parámetros o preguntas interrelacionadas, esenciales para definir y delimitar un currículo a partir de la manera particular como sean resueltas por los pedagogos, y que permiten concretar las intenciones educativas, el para qué de la educación: ¿Qué enseñar? ¿Cuándo enseñar? ¿Cómo enseñar? y ¿Qué, cuándo y cómo evaluar? Por su parte, Flórez (1994), afirma que los modelos pedagógicos en general responden al menos a los siguientes cinco aspectos considerados invariantes para el análisis de los modelos pedagógicos: 1) el ideal o tipo de persona bien educada que se pretende formar; 2) a través de qué o con qué estrategias metodológicas; 3) con qué contenidos y experiencias educativas concretas; 4) a qué ritmos o niveles debe llevarse el proceso formativo; 5) quién predomina o dirige el proceso formativo y en quién se centra el mismo (maestro o alumno). Aunque estos aspectos son invariantes, las respuestas a ellos varían en cada teoría pedagógica; asumen diferentes valores en la multiplicidad de contextos socio-históricos y culturales, bajo rótulos más o menos constantes; se articulan e interrelacionan con diferentes énfasis de acuerdo con los valores que asumen en cada construcción teórico-pedagógica, dando origen a múltiples combinaciones dinámicas que se llamarán modelos pedagógicos.

Hay una serie de teorías o interpretaciones referidas al aprendizaje humano, ligadas a teorías o escuelas psicológicas, filosóficas o sociológicas diferentes, nacidas en un contexto temporal determinado y se pueden formular a través de una serie de principios y consecuencias referidos al proceso de instrucción-aprendizaje. Mayer (1992, citado por Beltrán 1998) ha señalado tres modelos pedagógicos: el aprendizaje como adquisición de respuestas (*tradicional*), el aprendizaje como adquisición de conocimiento (*conductista*) y el aprendizaje como construcción de significado (*cognitivo*). A ellos hay que agregarle el aprendizaje como actuación en problemas de contexto (*competencias*).

Por su lado, De Zubiría (2006), tomando las propuestas del texto *Las pedagogías del conocimiento* (1983) de Louis Not, plantea que “a lo largo de la historia de la educación, por lo menos desde el Siglo XVIII, solo han existido dos grandes modelos pedagógicos, y que pese a sus múltiples y diversos matices, en esencia los modelos pedagógicos han sido heteroestructurantes o autoestructurantes” (p. 13). Para los *modelos heteroestructurantes*, la construcción del conocimiento es algo externo al estudiante y la enseñanza es la manera de garantizar su asimilación. La institución educativa tiene la función esencial de transmitir la cultura humana, por ello, la creación del conocimiento se realiza por fuera del salón de clase. Privilegian y defienden la acción y el rol del maestro como componentes centrales en todo proceso educativo; es decir, tienen una postura decididamente magistrocentristas, por lo que su estrategia metodológica fundamental es la clase magistral. En consecuencia, defenderán la conveniencia y la necesidad de los métodos receptivos en la escuela, de recurrir a la enseñanza, al autoritarismo y a la instrucción para garantizar la asimilación del acervo cultural en el aula de clase. Por el contrario, para los *modelos autoestructurantes* el estudiante es el centro de todo el proceso educativo porque tiene todas las condiciones necesarias para realizar su propio desarrollo. Él tiene por sí mismo el potencial de su dinámica, es el verdadero artesano de su propio desarrollo; en consecuencia, la escuela tiene la tarea de favorecer la socialización y promover el interés.

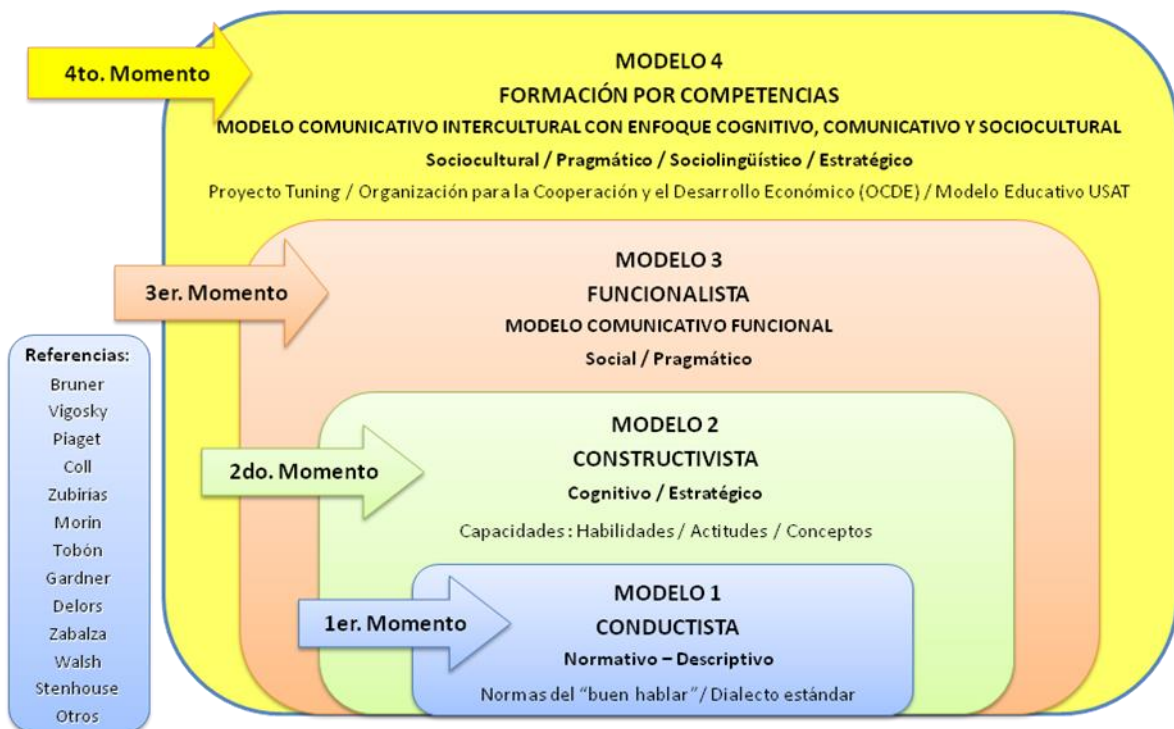
Para fines de la presente investigación, clasificaremos los modelos pedagógicos que se pueden utilizar en el desarrollo de la competencia comunicativa, según los momentos que cronológicamente han ido apareciendo en el tiempo, en: 1) tradicional (heteroestructurante), 2) conductista (heteroestructurante), 3) constructivista o cognitivo (autoestructurante), 4) comunicativo funcionalista (autoestructurante) y 5) formación por competencias, (exoestructurante²). Esta propuesta integra las de Mayer, Beltrán y De Zubiría, y

² Siguiendo la línea lógica de Zubiría, propongo el término *exoestructurante* para referirme al modelo pedagógico que se basa en las necesidades reales de aprendizaje, que parte de problemas reales del contexto sociocultural que les servirán para desarrollar aprendizajes por competencias, entendidas estas como capacidades en acción.

agrega un modelo más: el de formación por competencias, expresados en los modelos de Villa, Poblete, Tobón, fundamentalmente. Lo cual significa que no se excluye ningún modelo pedagógico, ni se considera que sus principios están totalmente obsoletos; tampoco hace un collage sin orden ni estructuración pertinente; lo que hace es utilizar, según las necesidades de formación del contexto y la situación didáctica, los principios o procesos necesarios para articular un propuesta de formación didáctica para el desarrollo de la competencia comunicativa.

Figura 02

Modelos pedagógicos para el desarrollo de la competencia comunicativa



4.1.1 El modelo pedagógico tradicional

Las bases teóricas del modelo pedagógico tradicional se remontan a los aportes de Platón, Aristóteles, Juan Amos Comenio, Durkheim, Alain, entre otros. Este es un modelo de amplia vigencia en la historia de la educación; tiene importantes aportes al desarrollo de la Pedagogía; sin embargo, es objeto de críticas por los modelos alternativos que se han ido incorporando a la educación.

Se caracteriza porque el aprendizaje se basa en la adquisición de conocimientos específicos y las normas aceptadas socialmente; la enseñanza, en la transmisión de la información, el trabajo mecánico y repetitivo; el foco instruccional está centrado en el currículo (información apropiada); y los resultados son cuantitativos (cantidad de información). La administración de la educación está centrada en el liderazgo autoritario de quienes dirigen la institución educativa; la participación de los alumnos, padres de familia y demás agentes sociales es prácticamente nula. Las decisiones son tomadas de manera autoritaria y asumida por la comunidad educativa.

El proceso de enseñanza es programado en un espacio rígido y autoritario, obstaculizando así el desarrollo del pensamiento, la creatividad y el pensamiento crítico. El eje central del proceso son los conocimientos; pues pone énfasis en la transmisión de la cultura a través de un currículo centrado en los conocimientos derivados de las disciplinas científicas. Los contenidos son escogidos por el docente, con prioridad de datos particulares, fechas, fórmulas, conceptos y nombres; se organizan en orden instruccional o cronológico. Están constituidos por las normas y las informaciones socialmente aceptadas; y son considerados imprescindibles para ser comunicados en la Universidad, la cual es el lugar exclusivo para la transmisión del saber. Los escenarios sociales no instruyen, dando lugar a una elitización de la educación.

Los profesores son el centro del modelo tradicional. Asumen el rol de transmisores del saber. Su desempeño profesional se mide por los resultados que son capaces de lograr a partir del dominio de los conocimientos. Son ellos los dueños de la verdad; lo que los lleva a adueñarse de las cátedras.

Las metodologías que utilizan con mayor énfasis son aquellas relacionadas con la exposición de ideas y el trabajo individual de los alumnos. El estudiante asume un perfil de receptor del conocimiento, lo cual le convierte automáticamente en un ente pasivo. Su trabajo individual debe responder al pie de la letra a las indicaciones del profesor, cultivándose así valores de obediencia y disciplina, altamente destacables de este modelo.

La evaluación de los conocimientos se realiza como un apéndice a la enseñanza. Se limita a indicar el punto de adquisición del conocimiento, a verificar el dominio de estos conocimientos en los estudiantes. Su finalidad es la obtención de la nota o calificación que aprueba o reprueba al alumno. Para lograr ello, la aplicación de exámenes por unidad es la mejor técnica. Inclusive, esta práctica está institucionalizada e incluida en el cronograma de actividades académicas.

4.1.2 El modelo pedagógico conductista

Este modelo tiene una vigencia de aproximada de un siglo. Responde a un modelo económico que medía los medios de producción por sus resultados. Se caracteriza porque el aprendizaje se basa en la adquisición de respuestas; la enseñanza, en el suministro de feedback; el foco instruccional está centrado en el currículo (conductas correctas) y los resultados son cuantitativos (fuerza de las asociaciones). El foco de la instrucción es la información.

Considera el aprendizaje como adquisición de respuestas. Su línea científica de corte asociacionista o empirista, plantea que aprender consiste en registrar mecánicamente los mensajes informativos dentro del almacén sensorial, porque las impresiones sensoriales son la base de todo conocimiento. El componente rector del currículo son los objetivos y los procedimientos instruccionales que “afectan directamente a la ejecución del estudiante a quien se le reserva el poco lúcido papel de recipiente en el que se almacenan los conocimientos previamente programados por una cuidadosa y uniformada planificación instruccional” (Beltrán, 1998, p. 17). Ignora el carácter interactivo del proceso de enseñanza-aprendizaje y la naturaleza del estudiante como procesador de información al presentar a todos los alumnos los mismos materiales y en condiciones adecuadas de recepción. Con esto se desplaza el énfasis de la educación respecto al modelo pedagógico tradicional que priorizó los conocimientos.

El aporte más significativo en este modelo es la taxonomía de Benjamín Bloom, quien definió los objetivos según los dominios cognitivo, afectivo y

psicomotor; y los clasificó en objetivos generales, educativos, instruccionales. La enseñanza en este modelo estuvo orientada a lograr la modificación de conductas en los alumnos, aplicando los principios básicos de la psicología conductista, cuyos principios derivados de los experimentos con animales realizados por Pavlov, Skinner y Thordike fueron transferidos a las personas.

El currículo se asume como un conjunto de experiencias previstas y no previstas a desarrollarse en la escuela, concepción que ha dado lugar a lo que hoy se denomina currículo explícito y el currículo oculto respectivamente. En un diagrama esta concepción del aprendizaje ubica solamente dos grandes instancias: “la presentación del material “input” y la ejecución “output”, olvidando el conjunto de procesos mentales intercalados que son, para muchos especialistas, los que constituyen el verdadero núcleo del aprendizaje. Para los conductistas, entre “input” y “output” no hay nada, o no interesa conocerlo, caso de que lo haya” (Beltrán, 1998, p. 17). En ese sentido, afirma que los mecanismos del aprendizaje son innatos y no están sujetos al control consciente del propio sujeto por lo que este tipo de aprendizaje no deja mucho lugar para mejorar la efectividad del proceso académico del estudiante.

El profesor es el que programa los materiales de cada sesión y es el estímulo o “input” informativo que provoca directamente la respuesta: es un transmisor de conocimientos, un técnico de la enseñanza. Su eficacia en el trabajo se mide por los resultados obtenidos en sus estudiantes, para ello se convierte en un excelente programador de la enseñanza. En esencia, la transmisión de los conocimientos persiste, solo se ha variado la forma de enseñarlo a través de metodologías que conducían al logro de los objetivos establecidos. Pues, como dice Beltrán (1998) es quien se pregunta “¿qué puedo hacer para que la información especificada en el currículo esté en la memoria de este alumno?” (p. 19).

El estudiante, si bien aumentó su protagonismo en el proceso de enseñanza aprendizaje respecto al modelo pedagógico tradicional, continúa permaneciendo en el plano de receptor: adquiere conocimientos, información. En ese sentido, la metodología de enseñanza continúa fundada en el trabajo individual y en la

motivación, ésta última condicionada a través de la utilización de una serie de estímulos cuidadosamente seleccionados por el profesor, para generar cambios en la conducta del educando.

La evaluación del aprendizaje se orienta a verificar los resultados finales, poco o nada interesaba el proceso; para ello se tenía en cuenta los objetivos programados y el calificativo o nota fue el fin de la evaluación. Mayormente se le ha entendido como medición y se evalúa por productos finales, lo cual termina superponiéndose a la parte académica. Los directivos solicitaban resultados finales expresados en los términos de eficacia y eficiencia, conceptos muy arraigados en la teoría general de sistemas (Flórez, 2000).

Beltrán (1998) sintetiza este modelo de la siguiente manera:

En resumen, en esta interpretación, el estudiante es un ser plástico cuyo repertorio de conducta está determinado por la experiencia, un ser pasivo cuyas respuestas correctas se ven automáticamente reforzadas y cuyas respuestas incorrectas se ven automáticamente debilitadas, un ser cuya misión es recibir y aceptar. Por otra parte, el profesor es, ante todo, un suministrador de “feedback” cuyo papel esencial es crear y moldear la conducta del estudiante distribuyendo refuerzos y castigos. De acuerdo con estos supuestos, la instrucción se limita a crear situaciones en las cuales el estudiante debe responder obteniendo refuerzos adecuados por cada respuesta. El método de práctica y repetición ejemplifica el foco instruccional del modelo de aprendizaje como adquisición de respuestas y los resultados de la instrucción se evalúan en términos de la cantidad de cambio de conducta (pp. 17-18).

Expresión del modelo pedagógico conductista en la enseñanza del lenguaje es el modelo lingüístico o gramatical. Este desarrolla la competencia lingüística del hablante, especialmente el dominio oracional (gramatical-fonológico-ortográfico) en situaciones simuladas y no en actos reales de comunicación. Proyecta un

modelo estándar del “buen hablar” y del “buen escribir” (conducta-objetivo) de un tipo de lengua, el cual le sirve para argumentar que los estudiantes no hablan ni escriben “bien” (conducta a cambiar). Luego considera como objetivo emular o dominar lingüísticamente dicho modelo o norma estándar (objetivo de aprendizaje), para lo cual es necesario que todos los estudiantes aprendan (almacenen en la memoria) las reglas o normas que lo rigen, repetirlas sucesivamente en una gama de procedimientos instruccionales y de ejercicios abstractos y descontextualizados, planteados según una escala taxonómica de dominio (conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis, evaluación). Por su parte, el profesor es “modelo” o “ejemplo real” de dicha norma estándar a quien los estudiantes tienen que imitar. La evaluación consiste en desarrollar una serie de ejercicios gramaticales (análisis oracional, identificación de los tipos y subtipos de palabras, reconocimiento de clases de verbos, tildación y puntuación exacta, etc.). A más aciertos se considera mejor dominio de la lengua y por lo tanto le corresponde una mayor calificación.

Esta práctica se ha desarrollado, y se viene realizando aún, en once (11) años de estudio básicos y un año de superior (cursos de Lenguaje, Comunicación, o afines, por ejemplo). La consecuencia de este tipo de enseñanza ha sido que ni los estudiantes lograron dominar la lengua, ni siquiera aprendieron las normas mínimas gramaticales y ortográficas, y ni los profesores llegaron a comprender finalmente para qué sirve enseñar lenguaje. El adiestramiento mecánico de estímulo respuesta contribuyó muy poco al dominio eficaz del idioma y no da cuenta ni de los factores y procesos cognitivos ni de los socioculturales que intervienen en todo proceso comunicativo y que ayudan a utilizar la lengua con eficacia y eficiencia.

4.1.3 El modelo pedagógico cognitivo

En comparación con los modelos pedagógicos expuestos líneas arriba, las bases teóricas del *modelo pedagógico cognitivo* están dispersas. Algunos agrupan esta dispersión en el concepto de *teorías constructivistas*. Aunque tiene sus raíces

lejanas en Platón, los principales representantes son Piaget, Ausubel (Teoría del aprendizaje significativo), Brunner y Vygotski (Escuela Histórico-Cultural). Se desarrolla en los años setenta y ochenta cuando los investigadores salen del laboratorio a situaciones más realistas de aprendizaje.

El aporte más significativo de Piaget a la psicología contemporánea es la explicación de la formación de las estructuras mentales, cuáles, cómo son y cómo se desarrollan. Demostró que entre la persona y el mundo existe una relación mediatizada por las representaciones mentales que de él se tengan; estas se organizan en forma jerarquizada y varían en el proceso evolutivo del individuo, permitiendo reconocer que ciertas categorías de la realidad no están en la realidad sino en la propia mente. Utilizando los conceptos de asimilación, acomodación y equilibrio, explicó cómo conocemos el mundo y cómo cambian esos conocimientos: la *asimilación* se refiere a la integración de los elementos exteriores a las estructuras ya existentes, de tal manera que cada individuo toma en forma diferente una misma realidad; la *acomodación* complementa la asimilación, modificando los esquemas mentales y llevando al logro de la representación real, con lo cual se demuestra la existencia y la construcción de las estructuras cognitivas.

Al afirmar que lo esencial es el descubrimiento activo de la verdad, dándole importancia casi exclusiva al método más que a los elementos que constituyen un modelo pedagógico y que en conjunto deben conducir al logro de cambios educativos, las aplicaciones pedagógicas de la teoría de Piaget se consideran como variantes de la escuela nueva y el activismo. Según De Zubiría (1994), la psicología cognitiva contemporánea, debe defender lo relativo a los procesos psicopedagógicos del aprendizaje, en el que el estudiante tiene que reconstruir activamente los conceptos de la ciencia, incorporándolos a sus estructuras de pensamiento y poniendo en ejecución los procesos psicológicos superiores, implicando una acción mental más que motriz.

David Ausubel toma aportes de Jean Piaget, Thomas Khun, Stephan Toulmin, Vygotski y Luria para postular a su teoría del aprendizaje significativo.

Este es facilitado por los conceptos inclusores en las estructura cognitiva, lo cual permite el desarrollo de conceptos y aumenta la capacidad de resolución de problemas en las diferentes áreas. Para él, el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe; se tiene que averiguar esto y enseñar consecuentemente. Para que esta enseñanza sea efectiva, el contenido debe ser significativo; también deben existir unas estructuras cognitivas previas y una actitud positiva frente al aprendizaje. Esta propuesta fue posteriormente fue enriquecida por Joseph Novak, Helen Hanesian y Edmun Sullivan. El primero aporta a las prácticas educativas los mapas conceptuales ideados para usos en la representación, asimilación y evaluación de las relaciones entre los conceptos.

En esta propuesta, la educación tiene un papel central en la formación de las estructuras cognitivas; pues, considera que el pensamiento esta organizado y jerarquizado y que el mundo social, físico y matemático es asimilado y representado a partir de las estructuras mentales. En ese sentido, el diseño del currículo debe partir de determinar los conceptos principales de cada ciencia a trabajar. Lo importante para que el aprendizaje sea significativo es que los conocimientos sean asimilados de manera relevante y jerárquica por la estructura cognitiva, y que estos contenidos sean descubiertos o integrados antes de ser asimilados, vinculándose en forma estable con los anteriores.

Una variante importante de este modelo es la propuesta social de la enseñanza representada en la Escuela Nueva y Liev Vygotski. La Escuela Nueva es asociada al Modelo Pedagógico Activista, el cual se caracteriza por carecer de una concepción científica de enseñanza y por la humanización de la didáctica, al reconocer en el estudiante sus derechos, capacidades e intereses propios. El eje central del proceso es el alumno y sus intereses; la finalidad de la escuela es prepararle para la vida permitiéndole pensar y actuar a su manera con autoconstrucción del conocimiento, autoeducación y autogobernabilidad. De ahí que en los programas y los métodos partan de los intereses de los alumnos, cuyos contenidos son la naturaleza y la vida organizados de lo simple y concreto a lo complejo y abstracto. Surge de la influencia del Darwinismo, la Teoría de la Gestalt,

la revolución francesa James, Freud y Binet. Su fundamento pedagógico en Comenius (Didáctica Magna) y Pestalozzi (escuelas tutoriales). Los principales exponentes de esta escuela son Dewey en Estados Unidos, Claparède y Ferriere en Suiza, Freinet en Francia, Decroly en Bélgica, Montesory en Italia y Agustín Nieto Caballero en Colombia. El método consiste en la manipulación y el aprender haciendo, ya que el aprendizaje depende la experiencia. No se diferencia el conocimiento científico del cotidiano, la acción se generaliza a todas las edades, los recursos permiten la manipulación y la experimentación de tal manera que se invoquen los sentidos y se garantice el aprendizaje y el desarrollo de las capacidades individuales.

Por su parte, Vygotski dio origen a la corriente psicológica *Histórico Cultural*, al evaluar e integrar las teorías asociacionista y maduracionista para su teoría del aprendizaje, postula la tesis pedagógica de la *Zona Próxima de Desarrollo*, en la cual sostiene que el aprendizaje y el desarrollo son interdependientes y que la enseñanza es la forma indispensable de generar el desarrollo mental de los estudiantes, quienes reconstruyen los conocimientos ya elaborados por la ciencia y la cultura, siendo el lenguaje un mediador. El alumno puede hacer hoy con la ayuda de los adultos, lo que podría hacer mañana por sí solo. En ese sentido, el papel de una institución educativa es desarrollar las capacidades de los individuos pensando en el mañana; es decir, adelantándose a su desarrollo para poder favorecerlo, buscando convertir el nivel del desarrollo potencial en condición real. Los contenidos se organizan en asignaturas las que sirven para enseñar en forma creadora a pensar y a actuar. Se favorece intencionalmente la asimilación de los conceptos científicos, los cuales son abstractos y proceden de la familiarización con los conocimientos más particulares y concretos. En la metodología de enseñanza, los procedimientos utilizados son diferentes en cada uno de los niveles educativos. Así, las actividades rectoras dominantes en cada período de vida del individuo van desde el juego en los niños hasta las actividades sociales en el adolescente.

En consecuencia, el *modelo pedagógico cognitivo o constructivista* trata de llenar el vacío existente entre el “input” (la instrucción) y el “output” (la ejecución)

al pretender “identificar, representar y justificar la cadena de procesos o sucesos mentales que arrancan de la motivación y percepción del “input” informativo y terminan con la recuperación del material y el “feedback” correspondiente” (Beltrán, 1998, p. 18). Es decir, en lugar de dar importancia a los elementos extremos de la cadena del aprendizaje, cobran importancia las instancias centrales de esa cadena. La finalidad de la educación es el desarrollo cognitivo del estudiante; es decir, el desarrollo de sus capacidades mentales. Esto implica dotar de un protagonismo mayor al educando. Se caracteriza porque el aprendizaje se basa en la construcción de significado; la enseñanza, en la orientación del procesamiento cognitivo; el foco instruccional está centrado en el estudiante (procesamiento significativo) y los resultados son cualitativos (estructura del conocimiento).

El aprendizaje es eminentemente activo e implica una asimilación orgánica desde dentro ya que la instrucción está centrada en el estudiante, en el aprender a aprender. Los procesos de organización, interpretación o comprensión del material informativo son los procesos centrales del aprendizaje, el cual no es una copia o registro mecánico del material, sino el resultado de la interpretación o transformación de los materiales de conocimiento. De allí que cada estudiante tenga una comprensión personal diferente de lo que se enseña; porque los conocimientos no se graban mecánicamente en la memoria, sino que los sujetos los construyen activa y significativamente, es él quien le da sentido a los materiales que procesa y el que decide lo que tiene que aprender así como la manera de hacerlo significativamente a fin de lograr las expectativas suscitadas. En este contexto, difícilmente puede haber leyes generales del aprendizaje, ya que el significado cambia sustancialmente para un mismo sujeto en diferentes contextos.

El currículo es entendido como un sistema conformado por sujetos, elementos y procesos. Contiene el conjunto de intencionalidades educativas de una sociedad para formar capacidades y actitudes en los estudiantes, las mismas que son necesarias para su desarrollo. En respuesta al cómo de la educación, el componente curricular que se prioriza en este modelo pedagógico es el método, al

destacar la creatividad de la mente humana, señalando que los conocimientos, más que aprendidos, son descubiertos, y sólo se descubre lo que está ya almacenado en la mente.

El profesor es el facilitador del aprendizaje de los estudiantes. Su rol de orientador lo ubica como un protagonista importante en la enseñanza; sin embargo, no es él quien predomina. En lugar de suministrar conocimientos, participa en el proceso de construir conocimiento junto con el estudiante, se trata de un conocimiento construido y compartido. Tiene la responsabilidad de crear un clima favorable para que se de el aprendizaje, respetando los estilos y ritmos de cada alumno, así como las condiciones sociales y culturales.

El estudiante es considerado en este modelo como el protagonista de la educación, es el centro; sobre él giran todos los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje. Es mucho más activo e inventivo, un ser autónomo, auto-regulado, que conoce sus propios procesos cognitivos y tiene en sus manos el control del aprendizaje, constructor de significados y de sus aprendizajes, busca construir significado de los contenidos informativos, lo cual exige una adecuada conducción hacia el logro de los mejores resultados teniendo en cuenta los procesos desarrollados; pues, no se limita a adquirir conocimiento, sino que lo construye usando la experiencia previa para comprender y moldear el nuevo aprendizaje. Tales procesos tienen un sesgo a la parte cognitiva, y están dirigidos al desarrollo de procesos mentales y metacognitivos.

Los métodos son mayormente activos, precisamente por la constante búsqueda de la construcción de conocimientos. Se enfatiza en el trabajo cooperativo más que en el trabajo individual. La evaluación es cualitativa y se realiza en función a criterios que generalmente se derivan de las capacidades y actitudes, teniendo en cuenta el proceso del aprendizaje en un periodo determinado. Más que preguntar cuántas respuestas o conocimientos se han adquirido, se pregunta por la estructura, la calidad del conocimiento y los procesos que el estudiante utiliza para dar respuestas.

La administración de las instituciones educativas, está orientada a brindar mayor participación a los estudiantes como protagonistas de la acción educativa. Son involucrados en los procesos de gestión, como por ejemplo al realizar la diversificación curricular, la elaboración del reglamento interno, entre otros.

En la enseñanza del lenguaje, el modelo pedagógico cognitivo tiene su expresión en el modelo textual o comunicativo-funcional. Este desarrolla la competencia comunicativa textual y centra su atención en los procesos psicolingüísticos de lectura (comprensión) y escritura (producción) textual o inmanente. Considera que los estudiantes no leen ni escriben “bien” (capacidad a cambiar) los textos que el profesor les impone en la instrucción. De ahí que organice actividades y procedimientos (lectura literal, inferencial y crítica / escritura planificada, textualizada y revisada) para que los estudiantes, a partir de la lectura de un texto, construya activa y significativamente su significado (literal e inferencial), le dé sentido (crítico), aplique una serie de procesamientos para que a partir de dicha lectura organice y redacte un texto propio. El profesor es “monitor” o “facilitador” de dichos procesos; el que los construye a partir de su perspectiva y toma de posición con respecto a lo que es enseñar lenguaje. La evaluación consiste en desarrollar una serie de cuestionamientos a un texto, planteados a nivel literal, inferencial y crítico y realizar un esquema, un resumen o comentario. A menos faltas ortográficas, a mejor redacción de oraciones y de acierto en las respuestas, se considera mejor dominio de la lengua y, por lo tanto, le corresponde una mayor calificación.

Este modelo pedagógico de enseñanza del lenguaje es el predominante en la educación peruana, tanto a nivel de educación básica, pregrado (titulación) y postgrado (maestrías y doctorado). Si bien, es un desarrollo importante en relación al modelo conductista, porque basa el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua en el texto, en la interpretación constructiva y personal, en el desarrollo de las capacidades comunicativas y sus procesos de comprensión y producción, esta lectura y escritura es solo estratégica (cognitiva), textual, referida a las propiedades lingüísticas de coherencia y cohesión, y no es discursiva ni

sociocultural. No termina desarrollando la dimensión crítica, ni contextualiza los tipos y usos discursivos en situaciones comunicativas concretas.

4.1.4 El modelo pedagógico de Formación Basada en Competencias (FBC)

El modelo pedagógico de *Formación Basada en Competencias* (FBC) tiene diferentes enfoques los cuales han inspirado diseños de planes curriculares y modelos didácticos que se han concretizado en programas de enseñanza-aprendizaje, metodologías valiosas, estrategias didácticas y propuestas de evaluación. La existencia de tales enfoques permite un proceso continuo de mejoras, dado que, en la medida que han surgido uno tras otro, en ningún momento se han excluido; por el contrario, se han complementado mutuamente. Entre estos principales enfoques tenemos: el funcional, el conductista, el constructivista y el socioformativo.

A diferencia de lo que plantea Tobón (2008), la formación por competencias es un modelo pedagógico por ser una representación ideal de todo el proceso educativo que determina cómo debe ser el tipo de persona a formar, el proceso instructivo, el proceso desarrollador, la concepción curricular, la concepción didáctica, la concepción epistemológica, el tipo de estrategias didácticas a implementar y la gestión del talento humano. Es un modelo emergente, multivariado; responde a las necesidades y demandas actuales de la cultura humanista, económica y social; y puede llevarse a cabo desde cualquiera de los modelos pedagógicos existentes, o también desde una integración de ellos. En una determinada institución educativa, es producto de una construcción participativa en el marco de la filosofía y del proyecto educativo institucional respecto a qué persona formar, como también las diversas contribuciones de la pedagogía, los referentes legales y la cultura. Esto es muy importante para orientar tanto los procesos didácticos como de evaluación.

Las competencias se enmarcan en la formación integral y son procesos complejos de desempeño ante problemas con idoneidad y compromiso ético. La formación basada en competencias en Educación Superior exige procesos de cambio curricular basados en el direccionamiento estratégico por módulos interdisciplinarios, secuencias de aprendizaje, planeación del aprendizaje por problemas, proyectos y talleres formativos. A continuación se presentan algunos argumentos de por qué es importante considerar este modelo en la educación (Tobón, 2008):

- a) Aumento de la *pertinencia de los programas educativos*. Busca orientar el aprendizaje acorde con los retos y problemas del contexto social, comunitario, profesional, organizacional y disciplinar-investigativo mediante estudios sistemáticos tales como el análisis funcional, el estudio de problemas, el registro de comportamientos, el análisis de procesos, etc., teniendo en cuenta el desarrollo humano sostenible, y las necesidades vitales de las personas. Ello permite que el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación tengan sentido, no sólo para los estudiantes, sino también para los docentes, las instituciones educativas y la sociedad.
- b) *Gestión de la calidad*. Esto lo logra mediante dos contribuciones, evaluación de la calidad del desempeño y evaluación de la calidad de la formación que brinda la institución educativa. Sobre el primero, se dice que las competencias formalizan los desempeños que se esperan de las personas y esto permite evaluar la calidad del aprendizaje que se busca con la educación, debido a que toda competencia aporta elementos centrales que están en la línea de la gestión de la calidad, tales como criterios acordados y validados en el contexto social y profesional, identificación de saberes y descripción de evidencias. Sobre el segundo, el enfoque de las competencias posibilita una serie de elementos para gestionar la calidad de la formación desde el currículum, lo cual se concretiza en el seguimiento de un determinado modelo de gestión de la calidad, que asegure que cada uno de sus productos (perfiles, mallas, módulos, proyectos formativos, actividades de aprendizaje, etc.) tenga como mínimo cierto grado de calidad esperada.

- c) *Política educativa internacional*. Esto se expresa en los siguientes hechos: 1) la formación por competencias se ha propuesto como una política clave para la Educación Superior desde el Congreso Mundial de Educación Superior; 2) el concepto “competencia” está presente en las políticas educativas internacionales como la UNESCO, la OEI, la OIT, el CINTERFOR, etc.; 3) desde los años sesenta, investigadores de diferentes países han desarrollado contribuciones conceptuales y metodológicas a las competencias; 4) los procesos educativos en educación básica y superior de varios países latinoamericanos se están orientando bajo el enfoque de las competencias (Colombia, México, Chile y Argentina); y 5) actualmente hay en marcha diversos proyectos internacionales de educación que tienen como base las competencias: Proyecto Tuning de la Unión Europea, Proyecto Alfa Tuning Latinoamérica y Proyecto 6 x 4 en Latinoamérica.
- d) *Movilidad*. La articulación interinstitucional universitaria a través de los créditos permite un sistema que facilita el reconocimiento de los aprendizajes previos y de la experticia, acuerdos respecto a desempeños y criterios para evaluarlos, muy distintos a la diversidad de conceptos que se han tenido tradicionalmente en educación (capacidades, habilidades, destrezas, conocimientos, específicos, conocimientos conceptuales, etc.); esto ha sido clave para buscar la movilidad de instituciones, ciclos de la educación, estudiantes, docentes, investigadores, trabajadores y profesionales entre diversos países.

Uno de los enfoques que ha inspirado esta investigación es el *socioformativo* o *enfoque complejo* de las competencias. Tiene como propósito esencial facilitar el establecimiento de recursos y espacios para promover la formación humana integral en la cual se “prepare a las personas con competencias para actuar con idoneidad en diversos contextos, tomando como base la construcción del *proyecto ético de vida*, el *aprender a emprender* y la *vivencia cultural*, considerando las dinámicas sociales y económicas” (Tobón, 2010, p. 31). Está estructurado tomando los principios de la formación basada en competencias, el pensamiento complejo de Morin, el paradigma y currículo sociocognitivo complejo, la teoría crítica de

Habermas, la quinta disciplina, la pedagogía conceptual y el aprendizaje estratégico, la formación basada en competencias desde el pensamiento complejo de Morin, el paradigma y currículo sociocognitivo complejo, la Quinta Disciplina, la pedagogía conceptual, el aprendizaje estratégico apoyado de la metacognición, la investigación acción y los procesos de emprendimiento creativo, la estructura general de varios modelos de gestión de la excelencia (modelo EFQM y el modelo europeo de la calidad), los procesos de acreditación de programas académicos, la certificación de procesos académicos mediante las normas ISO, la gestión general de la calidad con base en ciclo de calidad de Deming. A partir de ellos construye la metodología curricular GesFOC (Gestión Sistémica de la Formación por Competencias).

En este enfoque, la expresión *complejo* significa el tejido de las partes en un todo dinámico-evolutivo y el compromiso ético de la relación sistémica cambiante en un entorno ecológico. Actuar con ética requiere actuar de forma sistémica, teniendo en cuenta las implicaciones de los actos en el propio desarrollo personal, en el bienestar de los demás y en el entorno ambiental, desarrollando valores como el respeto a la vida, la justicia, la verdad, la cooperación, la convivencia, la libertad, la dignidad, etc. Abordar la formación humana integral como un sistema permitirá orientar su estructuración y dinamismo al identificar los ejes esenciales o nodos de la formación. Esto evitará perder el tiempo en todos los detalles de la formación; permitirá hacer el proceso sencillo, de fácil desarrollo de las competencias esperadas, y generará el cambio. En consecuencia, la formación basada en competencias, propuesta desde el enfoque socioformativo:

(...) constituye una propuesta que parte del aprendizaje significativo y se orienta a la formación humana integral como condición esencial de todo proyecto pedagógico; integra la teoría con la práctica en las diversas actividades; promueve la continuidad entre todos los niveles educativos y entre éstos y los procesos laborales y de convivencia; fomenta la construcción del aprendizaje autónomo; orienta la formación y el afianzamiento del *proyecto ético de vida*,

busca el desarrollo del espíritu emprendedor como base del crecimiento personal y del desarrollo socioeconómico; y fundamenta la organización curricular con base en proyectos y problemas, trascendiendo de esta manera el currículo basado en asignaturas compartimentadas (Tobón, 2010a, p. 19).

En esa nueva perspectiva, integra una didáctica competencial cooperativa, un proyecto de aprendizaje psico-cultural que desarrolla un planteamiento de nuestra cultura y una expresión de cómo deben formarse ciudadanos y profesionales responsables de la vida social, competentes para hacerlo bien de manera cooperativa. Se busca que las personas afronten los grandes retos de la realización personal, de la cultura, del tejido social, del desarrollo económico-empresarial, del equilibrio ecológico, del emprendimiento y del vivir juntos en la solidaridad y la cooperación. Para ello, “es preciso abordar las competencias con flexibilidad, autocrítica y estudio continuo; para que sean concebidas como un referente de cómo avanzar mejor en la formación pertinente, buscando la sencillez y no la complicación” (Tobón, 2010a, p. 27). La educación debe desarrollar la integralidad y lo holístico de la persona en su devenir histórico y desarrollo humano continuo; por lo que debe abordar las competencias como una manifestación de dicha integralidad, como un modelo para mejorar la calidad.

4.2 MODELOS CURRICULARES

Un modelo curricular es un diseño para la acción didáctica. Martiniano y Diez (1994) afirman que los modelos curriculares no sólo pretenden explicar y describir una realidad sino también informar sobre cómo intervenir en ella para transformarla.

4.2.1 Clasificación de los modelos curriculares

Díaz (1994) clasifica los modelos curriculares del discurso educativo en: currículo por asignaturas, por áreas y por módulos. Por su parte, Martiniano y Diez

(1994) clasifican los modelos curriculares en cuatro tipos: *academicista*, *tecnológico-positivista*, *interpretativo-cultural* y *socio-crítico*. A estos cuatro modelos curriculares se deben agregar dos más: el de *Gestión Sistémica de la Formación por Competencias (GesFOC)* y el de *Currículo e Investigación*. Ambos modelos son la base de esta investigación por lo que se tratarán en apartados diferenciados.

El *modelo curricular academicista* se centra en los contenidos conceptuales (elemento curricular básico) como formas de saber, éstos son organizados en asignaturas, pretendiéndose sólo su interiorización acrítica. Desde este modelo, enseñar es explicar contenidos definiéndolos correctamente. Existe una secuenciación de temas, en la que el profesor es el que habla la mayoría del tiempo, y los estudiantes se limitan a escuchar y tomar notas, para su correspondiente evaluación. Los contenidos se organizan según el criterio de la estructura lógica de las disciplinas, sin referencia al contexto, y a las necesidades formativas de los alumnos.

El *modelo curricular tecnológico-positivista* se caracteriza porque la programación curricular es cerrada y centrada en los objetivos. La educación es concebida, desde una visión gerencial y administrativa, con parámetros de calidad, eficacia y control, como una actividad regulable y técnica que consiste en programar, realizar y evaluar; en estrecha relación con las teorías conductistas. Sus presupuestos son: el conocimiento curricular es universal, objetivo; sus concepciones neutrales y los fenómenos curriculares se pueden racionalizar técnicamente. Los criterios a tener en cuenta son control y eficacia.

El *modelo interpretativo-cultural*, de corte deliberativo y práctico, se reconoce a los docentes como actores, creadores y decisores del diseño curricular, se asiste a una democratización del Currículo y un acercamiento a los actores mismos de la educación. El diseño curricular se presenta desde una mirada significativa y constructiva. Apunta principalmente a desarrollar la cognición y la afectividad, más que al aprendizaje de contenidos. Se presenta como un modelo de racionalidad práctica y se utiliza la comprensión como base de la explicación. Es un

currículo abierto, flexible y contextualizado; en él aparecen explícitamente por primera vez los valores que forman parte del contexto cultural.

El *modelo socio-crítico* es una crítica al modelo técnico afirmando que el diseño del Currículo no es un asunto técnico o profesional, sino –primariamente– un asunto de política cultural. La propuesta del modelo crítico es la de someter todo a crítica, que los actores educativos tomen conciencia de la realidad para establecer líneas de acción y transformarla. Este modelo postula una concepción histórica del conocimiento y no absoluta, ponderándose los valores de razón, libertad y humanidad. Entiende a la educación como principalmente emancipadora, liberadora e intenta desenmascarar situaciones de dominio del hombre sobre el hombre. Se apunta a contenidos socialmente significativos, un profesor crítico, reflexivo, comprometido con la situación escolar y sociopolítica, es un agente de cambio social.

4.2.2 El modelo curricular de Gestión Sistémica de la Formación por Competencias (GesFOC)

El *Enfoque Complejo de las Competencias o Modelo Curricular Gestión Sistémica de la Formación por Competencias (GesFOC)* propuesto por Tobón (2006, 2010; 2013a) o modelo *Sistémico Complejo* para la formación basa en competencias desde el *enfoque* socioformativo es el más reciente de identificación, normalización y descripción de competencias (Tobón, 2008). Es un diseño curricular que se viene aplicando desde 1998 en diversas instituciones educativas latinoamericanas. Ha surgido con el fin de hacer más ágil y rápido el proceso de describir las competencias y establecerlas como el centro de un perfil académico profesional de egreso, sin dejar de lado la pertinencia y la integralidad del desempeño humano ante los problemas. Se define como un:

marco de reflexión-acción educativo que pretende generar las condiciones pedagógicas esenciales para facilitar la formación de personas íntegras, integrales y competentes para afrontar los retos-

problemas del desarrollo personal, la vida en sociedad, el equilibrio ecológico, la creación cultural-artística y la actuación profesional-empresarial, a partir de la articulación de la educación con los procesos sociales, comunitarios, económicos, políticos, religiosos, deportivos, ambientales y artísticos en los cuales viven las personas, implementando actividades formativas con sentido (Tobón, 2013a, p. 31).

Este modelo concibe al ser humano en su integralidad y evolución, en interacción ecológica con el ambiente y la sociedad, como decía Morin (1999) “el ser humano es un ser plenamente biológico y plenamente cultural que lleva en sí esta unidualidad originaria” (p. 23). Por esta razón, asume las competencias como una dimensión más del estudiante; plantea la formación humana de personas íntegras, integrales y competentes para afrontar los retos o problemas del desarrollo personal, la vida en sociedad, el equilibrio ecológico, la creación cultural-artística y la actuación profesional-empresarial como condición esencial de todo proyecto pedagógico; integra la teoría con la práctica en las diversas actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje; fomenta la construcción del aprendizaje autónomo, metacognitivo y proactivo; busca el desarrollo del espíritu emprendedor como base del crecimiento personal y del desarrollo socioeconómico; “no se centra en el aprendizaje como meta, sino en la formación de personas con un claro proyecto ético de vida en el marco de interdependencias sociales, culturales y ambientales, en la dinámica sincrónica y diacrónica” (Tobón, 2013a, p. 23).

Además, la expresión ‘*complejo*’ significa el tejido de las partes en un todo dinámico-evolutivo y el compromiso ético de la relación sistémica cambiante en un entorno ecológico. Considera la persona humana como un todo, con su propia dinámica de cambio y realización continua, gracias a una de sus dimensiones, las competencias; piensa la realidad en su complejidad sistémica contextual. Actuar con ética requiere actuar de forma sistémica (vivencia ética en un contexto ecológico), teniendo en cuenta las implicaciones de los actos en el propio

desarrollo personal, en el bienestar de los demás y en el entorno ambiental, desarrollando valores como el respeto a la vida, la justicia, la verdad, la cooperación, la convivencia, la libertad, la dignidad, etc. Su propósito trasciende el aprendizaje al buscar la formación de personas con un claro proyecto ético de vida en el marco de interdependencias sociales, culturales y ambientales. Ello implica “estudiar al ser humano como es, pero ante todo lo que puede llegar a ser de forma constructiva y ética, realizando la mediación pedagógica desde la propia autorrealización de la persona en correspondencia con el fortalecimiento del tejido social y el desarrollo económico” (Tobón, 2010, p. 31). Tiene como propósito esencial facilitar el establecimiento de recursos y espacios para promover la formación humana integral en la cual se “prepare a las personas con competencias para actuar con idoneidad en diversos contextos, tomando como base la construcción del *proyecto ético de vida*, el *aprender a emprender* y la *vivencia cultural*, considerando las dinámicas sociales y económicas” (Tobón, 2010, p. 31).

En ese sentido, organiza el currículo articulando el proceso educativo con los procesos socioculturales, económico-políticos y ambientales en los cuales viven los estudiantes, basándose en los problemas del contexto, proyectos y actividades formativas con sentido. Se caracteriza por asumir la formación desde las necesidades vitales de realización personal y el afrontamiento de los retos sociales, desde un espíritu colaborativo. Este modelo entiende como currículo no al documento o plan de estudios, sino a las prácticas que efectivamente se tienen con los estudiantes en un ámbito de representación social y cultural.

El enfoque socioformativo es uno de los últimos enfoques que se han desarrollado para orientar la comprensión, implementación, formación, valoración y certificación de las competencias en la educación y en las organizaciones. Se asemeja con otros enfoques de las competencias en los siguientes aspectos: 1) estudio el contexto; 2) su diseño curricular es más integrativo que el tradicional; 3) sus estrategias didácticas tienen en cuenta los diferentes saberes de las competencias; 4) La valoración se basa en criterios y evidencias. En la siguiente

tabla se observan las diferencias entre el enfoque tradicional y el socioformativo de las competencias:

Tabla N° 10

Diferencias entre los enfoques educativos tradicionales y el enfoque socioformativo

Características	Tradicionales	Socioformativo
Concepción del hombre	<ul style="list-style-type: none"> • El ser humano es unidimensional. • Se le estudia con categorías objetivables. • Las ciencias y disciplinas se abordan sin contacto entre sí. 	<ul style="list-style-type: none"> • El ser humano es un ser integral, de múltiples dimensiones interdependientes. • Tiene un modo de pensar complejo. • Su realización se da compartiendo e interactuando con los otros y el contexto.
Currículo	En Áreas de formación o asignaturas compartimentadas.	<ul style="list-style-type: none"> • En <i>Nodos problematizadores</i> y <i>proyectos formativos</i>. • Entretejen los retos de la formación humana integral, los saberes comunitarios y los saberes disciplinares.
Metas	<ul style="list-style-type: none"> • Formación de conocimientos y habilidades • Asignaturas con baja interacción entre sí y con los problemas reales del contexto. • Se fundamentan en la ilusión de certeza. 	<ul style="list-style-type: none"> • La formación humana integral mediada por el proyecto ético de vida y el desarrollo de competencias básicas-genéricas y específicas. • Autorrealización de las personas que contribuyan a la convivencia social, el equilibrio ambiental y al desarrollo económico, en contacto con los procesos históricos, culturales y políticos. • Pasa de la ilusión de certeza a la asunción creativa y proactiva de la incertidumbre.
Didáctica	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza de métodos (escuela activa) o de objetivos operativos y conductas observables (enseñanza instruccional). • Los estudiantes tienen un mismo ritmo de aprendizaje por lo que son uniformes las estrategias. • Exposición del docente para que el estudiante proyecte los conocimientos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formación de competencias con base en los problemas del contexto y los intereses de los estudiantes a través de estrategias de aprendizaje afectivo-motivacionales, cognitivo-metacognitivas y de desempeño. • Respeto del ritmo de aprendizaje de las personas. • Las estrategias didácticas promueven la formación del espíritu emprendedor, la exploración y la intervención en el entorno: proyectos formativos, taller emprendedor constructivo, pasantías formativas y cartografía conceptual, entre otras.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Privilegia la heteroevaluación. • Sus procedimientos determinan los avances de los estudiantes en la obtención de los conocimientos establecidos en el currículo. • Sus técnicas priorizan los exámenes de conocimientos: pruebas escritas y objetivas. • El instrumento más importante y determinante es cuantitativo: el examen escrito. 	<ul style="list-style-type: none"> • Enfatiza la autovaloración de las competencias desde la metacognición, complementando con la covaloración (realizada por pares) y la heterovaloración (realizada por el docente mediador y/o representantes del contexto). • Prioriza la valoración enfocada a promover la formación humana porque valora tanto el saber ser como el saber conocer y el saber hacer dentro del ámbito cualitativo y cuantitativo. • Variedad de instrumentos cuantitativos y cualitativos.
Lugar del docente	<ul style="list-style-type: none"> • Asume el lugar del saber como transmisor de información o animador sociocultural. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mediador de la formación humana integral: asesoría, acompañamiento, apoyo, instrucción y gestión de recursos.

	<ul style="list-style-type: none"> • Es quien planifica, ejecuta y evalúa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Busca que los estudiantes construyan un sólido proyecto ético de vida y desarrollen las competencias establecidas en el currículo. • Busca que los estudiantes planifiquen, ejecuten y evalúen el proceso de aprendizaje.
--	---	--

Reelaborado de Tobón (2010, p. 34).

El CIFE señala como características del enfoque socioformativo de las competencias las siguientes (Tobón, 2010, pp. 32-33):

1. Su modelo educativo concibe al ser humano en su integralidad y evolución, en interacción ecológica con los otros, con el ambiente, la sociedad y el contexto. El profesor es mediador de esta formación a partir de la asesoría, el acompañamiento, el apoyo, la instrucción y la gestión de recursos. Los estudiantes son los que planifican, ejecutan y evalúan el proceso de aprendizaje.
2. El propósito de este modelo es formar personas autorrealizadas y que contribuyan a la convivencia social, el equilibrio ambiental y al desarrollo económico, en contacto con los procesos históricos, culturales y políticos. Busca que los estudiantes construyan un sólido proyecto ético de vida y desarrollen las competencias establecidas en el currículo mediante estrategias de aprendizaje afectivo-motivacionales, cognitivo-metacognitivas y de desempeño. De ahí que, asuma el reto de la formación ética en todos los espacios formativos; pues, considera la ética como la esencia estructurante de todas las competencias.
3. La formación es un proceso sistémico de corresponsabilidad y bidireccionalidad entre la persona y el entorno social, cultural, económico y ambiental. Una persona actúa en el contexto y lo modifica, y el contexto, a su vez, genera situaciones que impulsan la actuación creativa de la persona. Formar entonces es actuar 1) en la persona que aprende y se está formando y 2) en el contexto social, político, económico, familiar e institucional, de forma recursiva y dialógica. Esto hace que en el enfoque socioformativo las competencias no sean una respuesta a los requerimientos del contexto, sino la actuación que tiene la persona en un

marco ecológico, acorde con las necesidades e intereses personales, las actividades requeridas por el contexto, el afrontamiento de problemas y la asunción creativa y emprendedora de nuevos retos.

4. El contexto es dinámico e interactúa con la persona generando nuevas demandas de actuación ante actividades y problemas, en lo cual se combina lo operativo con lo creativo y lo propositivo.
5. Plantea un currículo con nodos problematizadores y proyectos formativos, como medio ideal para abordar no sólo el aprendizaje sino fundamentalmente la formación humana a través de actuaciones integrales, con base en el proyecto ético de vida y el desarrollo de competencias básicas-genéricas y específicas.
6. Su propuesta didáctica se define como formación de competencias con base en los problemas del contexto y los intereses de los estudiantes, respetando sus ritmos de aprendizaje. Valora tanto en lo cualitativo como en lo cuantitativo el saber ser, el saber conocer y el saber hacer. Las estrategias didácticas promueven la formación del espíritu emprendedor, la exploración y la intervención en el entorno a través de la investigación-acción, los proyectos formativos, el taller reflexivo, emprendedor constructivo, pasantías formativas y cartografía conceptual, entre otras.
7. Las competencias, desde la perspectiva compleja de la educación, son una dimensión más de la persona humana. Esta se considera en su integralidad y devenir filogenético y ontogenético, articulando la dimensión biológica con la dimensión psicológica, sociológica y espiritual. No son el fin último de la educación, sino un componente de la formación humana integral para vivir en interacción consigo mismo, los demás y el contexto ecológico. Algunos procesos de formación no pasan por el marco de las competencias: el sentido de la vida, la creación artística y la vivencia espiritual, etc.
8. Las competencias son actuaciones integrales de las personas ante actividades y problemas del contexto con ética e idoneidad, en tanto articulan los saberes (saber ser, saber conocer y saber hacer) con el manejo de las situaciones externas del contexto, asumiendo los cambios y

la incertidumbre con autonomía y creatividad. Son una expresión de la formación humana integral en el marco de relaciones dinámicas de la persona con la sociedad, la cultura, el arte, la recreación y el ambiente urbano y natural.

9. La transdisciplinariedad trasciende y atraviesa las fronteras de la disciplinariedad y de las disciplinas especializadas. Se refiere a lo que está al mismo tiempo entre las disciplinas, a través de las diferentes disciplinas y más allá de todas las disciplinas; pues, al asumir la realidad humana, social y natural desde su multidimensionalidad, al ser humano como un ser biológico, psicológico, social, cultural y afectivo, y a la sociedad en sus dimensiones históricas, económicas, políticas y religiosas, los problemas implicados en la formación de las competencias serán cada vez más polidisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales y planetarios. Por ello, tiene como fin la comprensión del hombre en interacción con el mundo mediante la integración de saberes (académicos, científicos, poéticos, míticos, culturales, religiosos, filosóficos), métodos, perspectivas, valores y principios. Requiere del diálogo entre las diversas dimensiones y entre los saberes construidos en torno a ellas (académicos y populares) para lograr su comprensión. Tobón (2010, pp. 52-54) sugiere las siguientes acciones para construir la transdisciplinariedad en la educación:

- Percibir a la vez el todo y la parte y abordar los fenómenos en toda su complejidad. Construir hilos comunes tras los saberes particulares, mediante la interrelación de niveles, esquemas y contextos.
- En el método de integración de saberes, retomar la unidisciplinariedad, la pluridisciplinariedad y la interdisciplinariedad para llegar a constituir procesos a la vez interdisciplinarios, polidisciplinarios y transdisciplinarios, donde haya intercambio, cooperación y policompetencia.

- Reconocer en las disciplinas su unidad; organizar y articular los conocimientos dispersos en las ciencias las artes y la filosofía, con el fin de comprender la unidad y la diversidad de todo lo que compete al ser humano.
- Partir de problemas globales y articular desde ellos los conocimientos parciales y locales.
- Elaborar meta-puntos de vista que permitan la reflexividad para una observación que dialogue con las diferentes dimensiones y que trascienda la hiperespecialización, que lleven especialmente a la integración del observador-conceptualizador en la observación-concepción y la ecologización de la observación-concepción en el contexto mental y cultural que es el suyo.

10. En la evaluación, se prioriza la promoción de la formación humana y enfatiza la autovaloración de las competencias desde la metacognición, complementada con la covaloración (realizada por pares) y la heterovaloración (realizada por el docente mediador y/o representantes del contexto). La valoración en el enfoque socioformativo tiene sólo tres ejes básicos: criterios, evidencias y matrices, por lo cual es más sencilla y factible de aplicar.

11. Por último, el enfoque socioformativo de las competencias insiste en el *proyecto ético de vida* como concreción de la formación humana integral según las necesidades vitales de crecimiento y una visión de vida. Esto permitirá al individuo asumir los retos y posibilidades del contexto social, comunitario, económico, político, ambiental, recreativo, científico, ocupacional y artístico, en el presente y hacia el futuro, con un fuerte compromiso ético basado en el seguimiento de valores, según las siguientes condiciones éticas mínimas de forma integral:

- a. convivencia pacífica basada en los derechos humanos, el respeto y la resolución de los conflictos a partir del diálogo y el acuerdo;
- b. contribuir al tejido social a través de la solidaridad y la cooperación;

- c. realizar el ejercicio ocupacional o laboral con idoneidad y responsabilidad;
- d. contribuir a la propia calidad de vida y a la de los demás; y
- e. buscar el equilibrio y la sostenibilidad del entorno ecológico en la *Tierra Patria*.
- f. reflexionar continuamente en torno a las consecuencias de los propios actos, a fin de orientarlos hacia el bienestar considerando los valores, y se prevengan errores y situaciones no deseables en sí, en los demás y en el entorno. Se pueden tener debilidades o cometer errores, pero el compromiso ético es reconocerlos de forma inmediata, corregirlos y reparar las consecuencias negativas de ellos.

4.2.3 Modelo Currículo e Investigación

En la sociedad del conocimiento, la calidad de la Educación Superior se relaciona con la práctica de la investigación. Las instituciones universitarias tienen el compromiso imprescindible de hacer investigación y de ejecutar acciones permitentes para su puesta en marcha. Deben prestar especial interés en la correlación entre docencia e investigación y entre la formación para la investigación y la misión investigativa de la Educación Superior. En ese sentido, la misión y responsabilidad de la Universidad del siglo XXI es implementar, monitorear y evaluar la investigación como competencia genérica estratégica de formación profesional, desde su modelo pedagógico y administrativo, su plan estratégico institucional, pasando por el currículo hasta las prácticas didácticas que se desarrollan en cada escuela profesional.

La Universidad es el espacio de discusión, recreación y creación de conocimientos, tecnologías y metodologías; el lugar de confluencia de los problemas sociales que necesitan ser diagnosticados, descritos, atendidos y resueltos a partir de la formación académica y la investigación, asumida esta como práctica inherente de todo proceso didáctico en la cultura universitaria. Esto es de

gran importancia en el proceso educativo porque permite el *deber ser*, el *ser del hacer* y el *hacer del ser* de la Universidad: analizar los problemas de la sociedad, criticar los postulados y principios científicos actuales, ser generadora de desarrollo de las ciencias, actualizar el conocimiento y la tecnología, propiciar el aprendizaje para la generación de nuevo conocimiento y vincular la Universidad con la sociedad y su contexto sociocultural. Así lo reconoce el Banco Mundial (2003, citado en Miyahira, 2009) cuando afirma que:

La Educación Superior es esencial para crear la capacidad intelectual de producir y utilizar conocimientos, y para el aprendizaje permanente que requieren las personas para actualizar sus conocimientos y habilidades. Esto es sumamente relevante ahora que vivimos en una sociedad en la que el conocimiento es el principal motor de desarrollo y crecimiento económico (p. 119).

Si tres son las funciones de la Universidad como institución social -la docencia, la investigación y la extensión-, cada una de ellas con un propósito específico, dichas funciones deben interrelacionarse desde la perspectiva de la enseñanza y de los procesos de investigación. La investigación y la producción de nuevos conocimientos, la extensión y sus nexos entre la Universidad y las sociedades del conocimiento, y la docencia con la formación de saberes, encuentran en la investigación formativa una posibilidad, para esbozar un modelo de docencia que logre representar los procesos de investigativos y de extensión en las aulas universitarias. De allí su compromiso imprescindible de hacer investigación y de ejecutar acciones permitentes para su puesta en marcha y que preste especial interés en la correlación entre docencia e investigación y entre la formación para la investigación y la misión investigativa de la Educación Superior, entendiéndose como investigación formativa e investigación científica en sentido estricto, más ligada la primera al pregrado y la otra al posgrado. “La primera es una necesidad tanto en Universidades profesionalistas como en Universidades investigativas, pues en unas y otras se hace necesaria la formación para la

investigación; la segunda es definitivamente consustancial a las Universidades investigativas” (Restrepo, s.f., párr. 3/ p. 1).

La investigación formativa, en tanto sus posibilidades didácticas, ha sido explorada, entre otras teorías, por la llamada *enseñanza problémica*: "los problemas y la enseñanza problémica son, por así decirlo, el núcleo de la formación en ciencias" (Gil, 1999), y por el *aprendizaje basado en la solución de problemas* (ABP), que revela el punto de vista del aprendizaje como un proceso de construcción del conocimiento centrado en la actividad de búsqueda y elaboración por parte del estudiante con el acompañamiento del profesor. (Restrepo, 2004, citado en Gonzales, 2006, p, 106)

El CNA (citado en Anzola, 2005) entendería el aprendizaje como construcción de conocimiento, la enseñanza como “objeto de reflexión sistemática sobre la base de la vinculación entre teoría y experiencia pedagógica y por último, el involucramiento del docente en el proceso de construcción y sistematización del saber” (actualización permanente):

Esta pretensión formativa, establece en primera instancia la necesidad de una cultura de la investigación a partir de la creación de: espacios para prácticas, la familiarización con los conceptos, modalidades, métodos y técnicas de investigación y el establecimiento de estrategias pedagógicas, en donde el aprendizaje sea el resultado de procesos de descubrimiento y construcción que permitan: a) recobrar el papel educativo del error que exige poner en duda la certeza, b) asumir el papel del auto-aprendizaje y la auto-gestión del mismo, c) reconocer disímiles ritmos y posibilidades aprendizaje, como también diferentes niveles, formas y estilos cognitivos, d) aprender a investigar haciendo investigación, y e) conformar grupos de investigación liderados por un docente investigador, en donde se dé cabida a estudiantes. Así, se concibe el grupo de investigación como actor de investigación y como espacio

de formación permanente en la investigación. (Anzola, 2005, p. 70-71)

González (2006) propone que la investigación formativa, a partir de la enunciación y la solución de problemas, sea una posibilidad para generar un modelo didáctico: “los problemas reales que habitan en la sociedad en su generalidad, en las sociedades del conocimiento en su particularidad y en las organizaciones inteligentes en su singularidad, son el punto de partida para enseñar a investigar a los estudiantes en la Universidad” (p. 108). Al respecto, sostiene:

La simulación de los procesos de investigación en el aula de clase, a partir de la enunciación de problemas reales que habitan en las sociedades del conocimiento, para resolverlos metódicamente, tal y como lo harían las ciencias permitiría desarrollar las competencias científicas en la Educación Superior y el futuro profesional podría así resolver los problemas que se le presenten en su futuro laboral, en las organizaciones inteligentes, produciendo valor agregado intelectual a su trabajo, que es la esencia de las entidades que aprenden. Al mismo tiempo, estaría capacitado para producir conocimiento científico. (Gonzales, 2006, p. 106-107)

La investigación científica en sentido estricto es un *deber hacer*, porque “considerando la naturaleza de la Universidad y su misión, es menester el desarrollo de la investigación generadora de conocimiento nuevo y de su aplicación en contextos reales” (Tamayo & Restrepo, s.f., párr. 59/ p. 15).

En síntesis, en cuanto a los dos tipos de investigación (formativa e investigación en sentido estricto), se puede afirmar que la primera surge como medio de formación de los actores que trabarán el conocimiento, según sus profesiones, esta pues surge como ensayo y experimentación para promover a aquellos docentes y estudiantes que se dedicarán a la investigación en sentido estricto e integrarán los grupos de investigación. “Allí donde hay buena y variada

investigación formativa hoy, florecerá mañana la investigación científica productiva. Allí donde no hay buena y variada investigación formativa hoy, difícilmente florecerá mañana la investigación productiva” (Restrepo, s.f., párr. 67/ p.16).

Así pues, formar para la investigación permite utilizar el conocimiento; cuestionar los conocimientos dominantes; adquirir nuevas maneras de comprender la realidad; enfrentar las dificultades de la producción de conocimientos; descubrir, explicar y comprender el mundo; plantear hipótesis; elegir una postura teórica y metodológica desde la cual se pueda impulsar el debate académico; dar solución a posibles problemas de su entorno. La investigación científica debe operar en la Universidad no sólo en el ámbito de las disciplinas o ciencias básicas, sean éstas naturales, formales o sociales, sino también en el ámbito de las profesiones o carreras. Por ello, el objetivo esencial de la Educación Superior debe ser formar a los estudiantes para la investigación, el cual debe estar enunciado desde el currículo. Esto ayudará a desarrollar individuos pensantes, éticos, críticos, y consecuentes para actuar en la sociedad:

La “formación para la investigación” se conceptualiza como el quehacer académico consistente en promover y facilitar, preferentemente de manera sistemática, el acceso a los conocimientos y el desarrollo de las habilidades, hábitos y actitudes que demanda la realización de la práctica denominada “investigación” [...] implica crear ambientes pedagógicos de enseñanza y de aprendizaje que coadyuven a que los sujetos en formación adquieran un panorama amplio que permita ubicar los problemas de conocimiento y dominio de las destrezas básicas para indagarlos científicamente; y desarrollar capacidades para el planteamiento de problemas a partir de la reconstrucción de las diversas aproximaciones a un objeto de estudio y aun quehacer académico que promueva y facilite el acceso a los conocimientos y

el desarrollo de las habilidades, hábitos y actitudes. (Pineda, Uribe & Díaz, 2007, pp. 14- 15)

De ahí que resulte importante que la Universidad en general impulse y desarrolle a partir de su modelo pedagógico la investigación, que incluya en el currículo de sus escuelas profesionales la competencia investigativa como competencia genérica y estrategia didáctica transversal e interdisciplinar. Esta competencia conforma un elemento de gran importancia en el proceso educativo debido a que por medio de ella “se genera conocimiento y se propicia el aprendizaje para la generación de nuevo conocimiento; además, la investigación vincula la Universidad con la sociedad. Al ser una función fundamental, sustantiva, la investigación es un deber ser” (González, Galindo N., Galindo J. L., Gold, 2004, citado en Miyahira, 2009, p. 119).

4.2.3.1 La investigación como *hacer saber* y *hacer ser* en Educación Superior

En la sociedad del conocimiento la calidad de la Educación Superior se encuentra relacionada con la práctica de la investigación. Su función y práctica se plasma en dos ejes estratégicos de procesos concretos que responden a dos tipos de investigación: *enseñar a investigar* y *hacer investigación* (Restrepo, 2003a y 2003b). El primer tipo, el *enseñar a investigar (hacer saber)*, responde al tipo de *investigación inicial o formativa* que está más ligada al pregrado y alude al ejercicio de la docencia investigativa, a emplear la investigación en la docencia. El segundo tipo, el *hacer investigación (hacer ser)*, se refiere a la *investigación social o científica*, o a lo que algunos le han denominado la *pedagogía de la investigación*, que es desarrollada en los últimos ciclos de estudios y en el posgrado; pues, *hacer investigación* es producir o generar sistemáticamente conocimiento y aplicarlo para resolver problemas del contexto sociocultural, científico y tecnológico.

Ambos tipos de investigación requieren de la toma de consciencia y el fomento de la cultura investigativa; deben darse en forma disciplinaria,

interdisciplinaria y colaborativa en todas las carreras profesionales; deben tener impacto en la resolución de problemas del contexto, especialmente el segundo tipo de investigación que tiene la gran responsabilidad de solucionar los problemas concretos que la sociedad le demanda. Para ello, es exigencia que el estudiante universitario sea capaz de hacer investigación desde las aulas, producir conocimiento y mejorar aprendizajes significativos, para que cuando egrese pueda hacer investigación, realizarla y aplicarla, en su actividad laboral, sea cual fuere; pues, “al tratar la función de la investigación en la Universidad, se refieren a la búsqueda y generación de conocimiento, a la experiencia de investigación de alto nivel” (Tamayo & Restrepo, s.f., párr.1/ p. 1).

Restrepo (2004) nos dice que la *investigación en el aula*, la *docencia investigativa* y la *formación en investigación* se diferencian sutilmente de la *investigación formativa*. La *investigación en el aula* utiliza la investigación como estrategia didáctica para la formación de competencias profesionales en el desarrollo del currículo de cada escuela profesional. La *docencia investigativa* emplea la investigación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje los cuales se convierten en objetos de estudio científico del profesor. Este es un investigador de su práctica (Lawrence Stenhouse, 1998, 2004; Elliot, 1990a, b, 2000; Mckernan, 2001). El tercer caso, la *formación en investigación*, es un tema eminentemente curricular de la selección de conocimientos que ha producido la humanidad como un bagaje histórico en el campo de un saber determinado (Gonzales, 2006, p.105-106). Los tres tipos conforman el *hacer investigación*, el cual se refiere a la *investigación social o científica* como producción o generación sistemática de conocimiento y de tecnología para resolver problemas del contexto e impulsar el desarrollo de la sociedad. Para realizar cualquiera de estos tipos de investigación se necesita un individuo competente en investigación y comunicación, madurez investigativa, cierta experiencia en el desarrollo de proyectos. Esta madurez y experticia es la que desarrolla la *investigación inicial o formativa*. Sin esta última, no es posible crear una cultura académica para la investigación, para la formación de expertos investigadores, de grupos de investigación.

4.2.3.2 La investigación formativa desde el aula

La *investigación formativa*, llamada también *inicial o enseñanza a través de la investigación*, es la formación *en y para* la investigación a través de actividades didácticas de investigación que no necesariamente están involucradas en proyectos que pretenden lograr resultados científicos. Es un tipo de investigación concebida como estrategia del proceso enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de competencias porque incorpora saberes en el aula que serán validados con el abordaje de problemas del contexto sociocultural y educativo del estudiante. Es utilizada para difundir información existente y para favorecer que el estudiante la incorpore como conocimiento (aprendizaje); es decir, a la “orientación hacia la investigación de todas y cada una de las actividades curriculares de los programas, que incide en la selección del plan de estudios, en el diseño de las áreas temáticas, las asignaturas, los programas y materiales de apoyo, las actividades académicas extra aula, las prácticas y los procesos de evaluación académica” (Anzola, 2005, p. 72).

Es una metodología que sirve fundamentalmente para articular procesos de proyección social, en la actividad docente y para formar semilleros de investigación porque utiliza la investigación como estrategia didáctica para la formación de competencias profesionales en el desarrollo del currículo de cada escuela profesional, especialmente en investigación y comunicación. Emplaza el ejercicio de la docencia para emplear la investigación como estrategia didáctica. Se refiere a los procesos investigativos modelados didácticamente porque cumple un papel importante en el aprendizaje de los saberes al llevar a las clases las prácticas históricas de producción del conocimiento científico en sus procesos y no sólo en sus resultados, como un primer acercamiento del estudiante al mundo de la producción de dicho conocimiento. Gonzales (2006) indica que:

La misión de la Universidad para el siglo XXI, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), es ser generadora de desarrollo de las ciencias para formar mujeres y hombres de pensamientos capaces de empujar las

fronteras del saber en una determinada área o disciplina (Unesco, 1997). En este mismo sentido, la Universidad es concebida como "el espacio más propicio para establecerse como el nicho de las ciencias". (Jaramillo y Gómez, 1997). (Citado en p. 104)

Parra (2004, citado en Miyahira, 2009) afirma que la investigación formativa se refiere a la investigación como herramienta del proceso enseñanza-aprendizaje. Es decir, su finalidad es difundir información existente y favorecer que el estudiante la incorpore como conocimiento (aprendizaje). También es concebida como aquel tipo de investigación que se hace entre estudiantes y docentes en el proceso de desarrollo del currículo de un programa y que es propio de la dinámica de la relación con el conocimiento que debe existir en todos los procesos académicos tanto en el aprendizaje, por parte de los alumnos, como en la renovación de la práctica pedagógica por parte de los docentes (Anzola, 2005, p. 70). Dikin y Griffiths (1997) señalan la expresión investigación formativa como "un término general que describe investigaciones que se llevan a cabo para diseñar y planear programas" (citado en Restrepo, s.f., párr. 30/ p.8).

La investigación formativa tiene dos características adicionales fundamentales: es una investigación dirigida y orientada por un profesor, como parte de su función docente y los agentes investigadores no son profesionales de la investigación, sino sujetos en formación (Parra, 2004, citado en Miyahira, 2009). Si bien, la función básica de la investigación formativa es "contribuir a dar forma o estructura lógica y metodológica a un proyecto de investigación" (Restrepo, 2003a, p.8), se puede sintetizar sus múltiples funciones en tres aspectos: 1) investigación formativa como investigación exploratoria, 2) investigación formativa como formación en y para la investigación, y 3) investigación para la transformación en la acción o práctica.

El primero, llamado también *investigación documental*, tiene como finalidad hacer un sondeo en documentos tales como artículos, ensayos o investigaciones terminadas, para plantear problemas relevantes y pertinentes o sopesar explicaciones tentativas de los mismos. El segundo, la investigación formativa

como formación en y para la investigación, tiene como propósito "formar" al estudiante en y para la investigación a través de actividades propias de la investigación científica. En el tercero, la investigación para la transformación en la acción o práctica, la investigación formativa está referida a la investigación-acción o a aquella investigación realizada para aplicar sus hallazgos sobre la marcha, para afinar y mejorar los programas mientras están siendo desarrollados, para servir a los interesados como medio de reflexión y aprendizaje sobre sus programas y sus usuarios. Con ello se busca dar forma a la calidad, efectividad y pertinencia de la práctica o del programa, usualmente mientras una u otro están siendo llevados a cabo.

En síntesis, la *investigación inicial o formativa* es la enseñanza a través de la investigación. Es una estrategia didáctica para la formación de competencias profesionales porque conecta el currículo con las demandas, retos y problemas de la sociedad. Como proceso de "aprender haciendo" a través del desarrollo de procesos investigativos modelados didácticamente en un conjunto de actividades de aprendizaje dotan a los estudiantes de todos los niveles de las competencias necesarias para la comprensión y producción académica. Está relacionada con el concepto de formación, lo cual implica estructurar un proyecto a lo largo de un proceso; con el de formar, es decir, enseñar *en y para* la investigación; y con el de dar forma, desde un proceso investigativo, a una práctica o a un programa.

Sobre la importancia de la investigación formativa desde el aula se puede decir que es una estrategia didáctica fundamental de transformación de los saberes científico-tecnológicos aprendidos en clase en competencias para resolver problemas del contexto sociocultural del estudiante. Restrepo (2004) esboza el papel que pueda cumplir la investigación formativa en el aprendizaje de los saberes. Indica que ésta es "una primera e ineludible manifestación de existencia de la cultura de la investigación en las instituciones de Educación Superior, especialmente para aquellas que ostentan el carácter de Universidades; porque es el tipo de investigación que se hace entre estudiantes y docentes en el proceso de desarrollo del currículo de un programa y que es propio de la dinámica de la

relación con el conocimiento que debe existir en todos los procesos académicos tanto en el aprendizaje, por parte de los alumnos, como en la renovación de la práctica pedagógica por parte de los docentes” (Anzola, 2005, p. 70).

Dentro de sus múltiples funciones, la investigación formativa se asume como: investigación exploratoria, formación *en y para* la investigación, y para la transformación en la acción o práctica. La investigación formativa *como Investigación Exploratoria* tiene la finalidad de hacer un sondeo en documentos (artículos, ensayos, monografías, tesis o investigaciones terminadas) para plantear problemas relevantes y pertinentes o sopesar explicaciones tentativas de los mismos; en términos generales, “describe investigaciones que se llevan a cabo para diseñar y planear programas” (Dikin & Griffiths, 1997, citado en Restrepo, s.f., párr. 30/ p. 8) y contribuir a dar forma o “estructura lógica y metodológica a un proyecto de investigación” (Tamayo & Restrepo, s.f., párr. 31/ p. 8). La investigación formativa *como Formación en y para la investigación* tiene como propósito “formar” al estudiante a través de actividades propias de la investigación científica, aplicando diversas estrategias pedagógicas como el Aprendizaje Basado en Problemas, el Seminario Alemán, el estudio de casos, el método de proyectos, etc. Finalmente, la investigación formativa *para la transformación en la acción o práctica* está referida a “la investigación-acción o a aquella investigación realizada para aplicar sus hallazgos sobre la marcha, para afinar y mejorar los programas mientras están siendo desarrollados, para servir a los interesados como medio de reflexión y aprendizaje sobre sus programas y sus usuarios” (Walker, 1992, citado por Restrepo, s.f., párr. 34/ p. 9). Este tipo de investigación formativa da forma a la calidad, efectividad y pertinencia de la práctica o del programa, usualmente mientras una u otro están siendo llevados a cabo” (Restrepo, s.f., párr. 37/ p. 10). Entre los principales aportes a la literatura investigativa en el campo de la investigación-acción educativa figuran los de Schon, 1983; Kemmis, 1997; Campbell, 1990; Johnson, 1993; Berlin and White, 1993; Borgia & Schuler, 1996; Keating & otros, 1998; Restrepo, 2000; AERA, 2000, entre otros.

Además, el desarrollo de la investigación formativa mejora la calidad de la Educación Superior porque brinda la posibilidad de instalar una cultura de la investigación en los ambientes universitarios debido a que permite enseñar a investigar a docentes y estudiantes. Coadyuva al desarrollo de habilidades cognitivas (analítica, interpretativa, crítica, producción discursiva y solución de problemas); relaciona y habitúa a los estudiantes con cada una de las etapas de la investigación; y forja en los docentes la cultura de la autoevaluación constante de su praxis a través de procesos investigativos. Permite, también a los estudiantes asumir actitudes favorables hacia la investigación, modela su personalidad y el carácter; fomentar el desarrollo de habilidades tales como “la observación, capacidad de búsqueda, selección y sistematización de información, habilidad para integrar el conocimiento y transferir el aprendizaje, flexibilidad y adaptabilidad interdisciplinaria y utilización de los conocimientos de forma pertinente, es decir en contextos reales” (Anzola, 2005, p. 70).

La investigación formativa, en palabras de Miyahira (2009), tiene como finalidad “difundir información existente y favorecer que el estudiante la incorpore como conocimiento, es decir, desarrollar las capacidades necesarias para el aprendizaje permanente, necesario para la actualización del conocimiento y habilidades de los profesionales” (p. 121). Es por ello que resulta fundamental, debido a que permite formar profesionales con pensamiento crítico, con capacidad para la búsqueda y formulación de problemas y de plantear soluciones en su labor cotidiana, características del tipo de profesionales que necesita toda sociedad.

Ahora, ¿cómo desarrollar competencias básicas, específicas y genéricas utilizando la investigación formativa en la Educación Superior? Tanto la escuela como la Universidad deben formar para la investigación desde la articulación curricular de formación investigativa entre los niveles de educación media y superior. Esto permitirá desarrollar en los sujetos (estudiantes escolares o universitarios) una serie de habilidades, saberes, estrategias y actitudes propias de la mentalidad científica. Es necesaria, entonces una pedagogía y una praxis de las competencias cuyo eje didáctico sea la investigación. Esto permitirá relacionar

docencia, investigación y desarrollo social. La investigación servirá así: 1) como estrategia de enseñanza-aprendizaje de los saberes disciplinares e interdisciplinares; 2) como estrategia de desarrollo de la competencia digital y de la propia competencia investigativa; y como elemento articulador de los problemas socioculturales y su abordaje propositivo en Educación Superior.

En una institución educativa de Educación Superior caracterizada por la producción de conocimiento y tecnología, la investigación está presente de diversas formas desde sus primeros ciclos, tanto en el *ser* del modelo pedagógico y curricular como en el *hacer* didáctico que comienza a desarrollarse en el aula y termina impactando en la sociedad a través de actividades de extensión y proyección.

Experiencias de Universidades latinoamericanas que tienen una cultura investigativa de alta calidad muestran que la investigación formativa se debe desarrollar en los programas de pregrado y especializaciones. Estas instituciones han incorporado, dentro de la práctica pedagógica y el enfoque curricular, actividades orientadas a estructurar actitudes y habilidades investigativas en los estudiantes de estos programas. Jiménez (2006) afirma que la investigación formativa es una:

actividad vinculada en la cotidianidad de la práctica pedagógica y desde el enfoque curricular, orientada a estructurar actitudes y habilidades investigativas en los estudiantes de un programa, lo cual se facilita desde la construcción de ensayos, análisis de problemas, estudios de caso, y desde el mismo proceso pedagógico de trabajo dentro y fuera del aula, potenciando la estrategia metodológica que ofrece la política de créditos académicos, esto es, trabajo académico presencial, con seguimiento tutorial y trabajo independiente del estudiante (p. 37).

Desarrollar la investigación formativa desde el aula tiene muchas ventajas. Entre ellas podemos mencionar: 1) ayuda a mejorar la calidad de la Educación

Superior porque permite enseñar a investigar a docentes y estudiantes; 2) desarrolla la competencia genérica investigativa (problematización, planificación, implementación, evaluación, solución de problemas) la cual coadyuva transversalmente al desarrollo de otras competencias genéricas o específicas como las competencias metacognitivas (autorregulación, proactividad, autoevaluación, gestión del desarrollo personal, etc.), competencias comunicativas (comprensión, producción y socialización discursiva), el pensamiento complejo (analítico-reflexivo-crítico-productivo), etc.; 3) relaciona y habitúa a los estudiantes con cada una de las etapas de la investigación y forja en los docentes la cultura de la autoevaluación constante de su praxis a través de procesos investigativos; 4) brinda la posibilidad de instalar una cultura de la investigación en los ambientes de la Educación Superior y permite a los estudiantes asumir actitudes favorables hacia la investigación; 5) fomenta el desarrollo de capacidades para la gestión de la investigación: observación, búsqueda, selección, organización y sistematización de información, integración del conocimiento y transferencia del aprendizaje, flexibilidad y adaptabilidad interdisciplinaria y utilización de los conocimientos de forma pertinente, en contextos reales (Anzola, 2005); 6) difunde información existente y favorece que el estudiante la incorpore como conocimiento, es decir, desarrolla las capacidades necesarias para el aprendizaje permanente, necesario para la actualización del conocimiento y habilidades de los profesionales (Miyahira, 2009); 7) permite formar profesionales con pensamiento crítico, con capacidad para la búsqueda y formulación de problemas y de plantear soluciones en su labor cotidiana, características del tipo de profesionales que necesita toda sociedad.

Desde el punto de vista didáctico, Gonzáles (2006) sostiene que la investigación formativa posibilita generar un modelo didáctico basado en la enunciación y solución de problemas; pues, los problemas reales que habitan en la sociedad en su generalidad, en las sociedades del conocimiento en su particularidad y en las organizaciones inteligentes en su singularidad son el punto de partida para enseñar a investigar a los estudiantes en la Educación Superior.

La investigación formativa, en tanto sus posibilidades didácticas, ha sido explorada, entre otras teorías, por la llamada *enseñanza problémica*: "los problemas y la enseñanza problémica son, por así decirlo, el núcleo de la formación en ciencias" (Gil, 1999), y por el *aprendizaje basado en la solución de problemas* (ABP), que revela el punto de vista del aprendizaje como un proceso de construcción del conocimiento centrado en la actividad de búsqueda y elaboración por parte del estudiante con el acompañamiento del profesor (Restrepo, 2004, citado en Gonzales, 2006, p. 106).

Para desarrollar la investigación formativa en la Universidad se debe crear una cultura de la investigación y tener en cuenta el desarrollo de la *investigación metodológica* y de la *investigación sistemática*. La primera son las prácticas específicas para desarrollar la actividad de investigación propia de cada disciplina en escenarios de colaboración multi e interdisciplinarios, buscando que los estudiantes se formen integralmente en el quehacer investigativo, procurando que en cada nivel, los demás componentes del currículo se interrelacionen con los avances logrados. La segunda, en cambio, "se refiere a los procesos de investigación formales asumidos por la facultad, acordes con los programas, líneas y proyectos de investigación en curso. Este nivel propende a la creación de productos de investigación" (Anzola, 2005, p. 72).

Ambos tipos de investigación requieren de la toma de consciencia y el fomento de la cultura investigativa. La investigación universitaria es un proceso de búsqueda de nuevo conocimiento, proceso caracterizado por la creatividad del acto, por la innovación de ideas, por los métodos rigurosos utilizados, por validación y juicio crítico de pares. A la investigación está unida íntimamente la creatividad ya que en buena medida los resultados de la investigación son también creación de conocimiento o de tecnología. Y la investigación científica debe operar en la Universidad no sólo en el ámbito de las disciplinas o ciencias básicas, sean éstas naturales, formales o sociales, sino también en el ámbito de las profesiones o carreras (Tamayo & Restrepo, s.f., párr. 4-5/ p. 2).

La cultura investigativa “comprende, organizaciones, actitudes, valores, objetos, métodos y técnicas, todo en relación con la investigación, así como la transmisión de la investigación o pedagogía de la misma” (Restrepo, s.f, párr. 6/ p. 3). Las organizaciones son iniciadas por profesores individuales, y luego integra, poco a poco, equipos, centros de investigación y desarrollo tecnológico, y redes que tejen el sistema de investigación en la Universidad. Las normas que implican llevar a cabo la investigación según determinados estándares reconocidos por la comunidad científica internacional; conducir los proyectos con rigor y sistematicidad, mediante el uso de métodos apropiados según el objeto y la teoría adoptados; acudir a jurados para valorar los proyectos; difundir el proyecto y sus utilizando protocolos reconocidos por la comunidad científica; socializar los resultados, incluyendo la publicación en medios reconocidos y de amplia circulación; entre otras.

La caracterización de la investigación en sentido estricto, según Restrepo (s.f), presenta algunos criterios. 1) *Criterio metodológico*, unido a la fundamentación epistemológica de la posibilidad del conocimiento. 2) *Construcción colectiva del conocimiento*, ya que la investigación es un proceso social realizado en equipo, posibilita la interdisciplinariedad y el desarrollo de la formación profesional. 3) *La internacionalización*, pues la investigación produce conocimiento susceptible de reconocimiento universal por parte de la comunidad científica, originalmente nuevo y orientado al crecimiento del cuerpo teórico de un saber. 4) *La conformación de líneas, programas y proyectos de investigación*, los cuales pueden relacionarse con problemas de los programas o con problemas de la sociedad. 5) La administración de la investigación en pro de la pertinencia, honestidad, equidad en clases y en campos: *clases*: básica, aplicada, e I & D, *campos*: propios del saber profesional o áreas del conocimiento que fundan dicho saber. 6) Criterio de *investigadores idóneos, partícipes en grupos consolidados y en redes de comunidades científicas y de publicación* de productos de investigación con base en protocolos reconocidos por las mismas comunidades.

Por ello, es importante desarrollar las actitudes y hábitos como la duda metódica, el espíritu de curiosidad, el deseo de búsqueda permanente, la lectura y la conversación sobre novedades científicas, el planteamiento de problemas, el manejo de hipótesis, el trabajo intelectual en equipo, etc., así como los valores como el trabajo en equipo, la valoración de la crítica de pares, el debate e intercambio de ideas, metodologías, técnicas y hallazgos, la autovigilancia contra las ideologías y al cumplimiento del código ético de la práctica investigativa. Además tener claro los métodos expresados en enfoques (racionalidad experimental), los niveles (descriptivo, explicativo y experimental, etc.), las técnicas (cuantitativas como cualitativas), los objetos (laboratorios, aulas, herramientas, equipos, bibliotecas, bases de datos, redes de investigadores, etc.) así como los temas o líneas de investigación y sus fuentes. Las líneas o áreas de énfasis de investigación surgen por el cultivo progresivo de los investigadores durante un tiempo significativo; las fuentes son la práctica misma, los componentes teóricos profesionales en la formación o en el ejercicio profesional y los problemas de la sociedad.

Una excelente forma de construir la cultura investigativa es a través de la *pedagogía de la investigación*, de la docencia investigativa que implica vincular investigación y enseñanza; es decir, de un modelo educativo que fomente maestros-investigadores destacados que cultiven sus líneas de investigación, que enseñen a investigar desde donde están y concentren en torno a sí estudiantes. Ello implica tener un profesor competente para el proceso de enseñanza, un docente investigador con una formación y orientación pedagógica, capaz de actualizarse permanente, de dominar lo interdisciplinar, lo pedagógico, lo didáctico y lo investigativo, con conocimiento y manejo del método científico. Que sea capaz de relacionarse con el estudiante, orientarlo, respetando los diferentes puntos de vista surgidos en el trabajo, con versatilidad en el manejo de estrategias (reseña de lectura, ensayo, estudio de casos, aprendizaje basado en problemas, etc.) y con participación en las estrategias pedagógicas asumidas y diseñadas por la institución con el fin de nuclear sus currículos, como lo pueden ser los proyectos transversales o los núcleos problémicos. Asimismo, debe convertirse en “un asesor

exigente y riguroso que cumple en verdad la función de asesorar la investigación, esto es, cuando hace comentarios sesudos, cuando obliga a rehacer partes, a refinar la conceptualización y la argumentación, cuando orienta la comparación” (Restrepo, s.f. párr. 43/p.11).

En ese sentido, Parra (2004) afirma que la investigación formativa exige al profesor universitario adoptar una postura diferente frente al objeto de enseñanza y frente a los estudiantes. En el primero, resalta el carácter complejo, dinámico y progresivo del conocimiento; en el segundo, reconoce y acepta las potencialidades de los estudiantes para asumir la responsabilidad de ser protagonistas de su aprendizaje. Sobre esto, Miyahiro (2009) aporta que el proceso de aprendizaje que realiza el estudiante debe ser un proceso de investigación propiamente dicho utilizando la investigación formativa; pues, esta pretende que el estudiante asuma la lógica y las actividades propias de la investigación científica. Esto permitirá articular las otras actividades propias de la asignatura o curso y, de ser posible, de los demás cursos del ciclo académico (interdisciplinarietà) en acciones investigativas de aprendizaje para resolver problemas reales del contexto sociocultural y educativo del estudiante.

Todo esto implica que tanto la investigación formativa como la formación para la investigación, deben ser desarrolladas de manera paralela y continua, dado que ayudan a desarrollar y potencializar en los estudiantes las capacidades de interpretación, de análisis y de síntesis de la información, y de búsqueda de problemas no resueltos, el pensamiento crítico y otras capacidades como la observación, descripción y comparación (Miyahiro, 2009). Ello permitirá generar conocimiento teórico y conocimiento sobre la aplicación de conocimiento (conocimiento tecnológico), centrar la atención en la investigación científica en sentido estricto, formar al estudiante desde el pregrado para ser un investigador destacado con la pedagogía de la investigación que “fluye en forma expedita a través de los posgrados, principalmente las maestrías y doctorados. Estos últimos son por naturaleza programas de un alto contenido investigativo orientado por investigadores prominentes” (Restrepo, s.f., párr. 17/ p. 4). Así pues la docencia

investigativa, implica centrar la mirada en el vínculo entre investigación y enseñanza:

La investigación puede ser vista desde la pedagogía y desde el ejercicio misional de generar conocimiento, propio de la educación superior. Desde la función pedagógica centramos la atención en la investigación formativa; desde la visión de la misión universitaria de generar conocimiento teórico y conocimiento sobre la aplicación de conocimiento (conocimiento tecnológico), centramos la atención en la investigación científica en sentido estricto (Restrepo, 2003a, p. 196).

En conclusión, la investigación formativa en Educación Superior es un tema-problema pedagógico de la relación docencia-investigación o del papel que puede cumplir la investigación en el aprendizaje de la misma investigación y del conocimiento, problema que nos sitúa en el campo de las estrategias de enseñanza y evoca el de la docencia investigativa o también el denominado aprendizaje por descubrimiento. Los métodos de enseñanza-aprendizaje se pueden sintetizar en dos grandes estrategias: una, las estrategias expositivas o por recepción, centradas en el docente y en el contenido; y otra, las estrategias de aprendizaje por descubrimiento y construcción (organización) del conocimiento, más centrada en el estudiante, quien es protagonista. En la enseñanza pedagógica universitaria de la investigación formativa, los docentes pueden emplear diversos métodos y prácticas y “a partir de ellos, la práctica particular de cada docente puede encontrar variantes o antítesis a través de las cuales van dando forma a métodos didácticos nuevos que toman distancia de los métodos expositivos” (Restrepo, 2003b, p. 199). Algunas investigaciones documentales sirven de base para impulsar la investigación formativa; pues son trabajos que los estudiantes realizan con el profesor y con los cuales aprenden a formular problemas y proyectos, a idear hipótesis, a plantear objetivos, a diseñar su metodología, a saber buscar, recopilar, seleccionar información, a procesar datos, a discutir, argumentar, interpretar, inferir y defender resultados, a elaborar conclusiones, y a presentar

todo ello en un discurso académico (monografía, ensayo, artículo, informe, etc.) adecuado a las normas internacionales de redacción científica y de la Real Academia Española de la Lengua.

Otro método poderoso de apoyo para la investigación formativa es el *ABP*, *Aprendizaje Basado en problemas*, el cual ayuda a vincular la Educación Superior a las necesidades de la sociedad, favorece la puesta en práctica de la interdisciplinariedad y el diálogo de saberes propio de la investigación moderna. Este método “permite que el estudiante aprenda a aprender, aprenda a pensar de manera crítica y analítica, y a buscar, encontrar y utilizar los recursos apropiados para aprender” (Miyahira, 2009, p. 121).

4.3 EL MODELO COMUNICATIVO DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

El modelo comunicativo o pragmático de la enseñanza de la lengua amplía el análisis de las formas discursivas a sus diversos usos comunicativos. Ubica al lenguaje como protagonista en la enseñanza; pues, su objetivo es el dominio comprensivo y crítico de las distintas variedades de discursos, de sus usos verbales y no verbales, de su manejo competente en situaciones de comunicación concretas. Su metodología es interactiva porque ubica el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto comunicacional específico (cultura escolar) y general (cultura barrial o nacional), incide en los aspectos creativos de todo hecho cognitivo y le da al maestro el rol de coordinador o director de debates. En esa línea, supera la teoría normativa y gramatical en la descripción formal de los sistemas de significación; enfatiza en la interacción profesor-alumno, en la producción de textos en los procesos culturales y de conocimiento, acciones comunicativas y condiciones de intercambio de discursos. Así lo afirma Huamán (1996):

Considerar las variables socioculturales que determinan el significado social de los usos implica un conocimiento de los procesos cognitivos involucrados en la comprensión y producción de los mensajes. Dicha óptica cambia radicalmente las concepciones tradicionalistas de la

literatura y posibilita la revisión crítica de las tradiciones disciplinarias. Así como de las didácticas vinculadas a las teorías del lenguaje y de la interpretación de textos todavía vigentes (p. 3).

En consecuencia, frente a los métodos de análisis tradicional que resultaron insuficientes, comenzó a abordarse el discurso en toda su riqueza y creatividad lingüística a través de un acercamiento plural e interdisciplinario en su enseñanza, lo cual reveló todos los elementos que lo hacen complejo. Este nuevo acercamiento se denominó *enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural*, que se define como “aquel que permite poner de manifiesto la interdependencia entre los procesos de significación, las estructuras discursivas que se emplean para significar y las características y condiciones del contexto” (Romeo, 2004, p. 397).

4.3.1 El enfoque comunicativo, cognitivo y sociocultural

El *enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural* define el lenguaje como una forma de acción social (discurso) con que los sujetos construyen identidades, relaciones y representaciones (teoría comunicativa), a través de procesos cognitivos (teoría cognitiva), los cuales adquieren forma, significado, significación y sentido en la interacción social, cultural e histórica, en el proceso de aprendizaje y en desarrollo con los otros miembros de la comunidad en contextos y situaciones comunicativas determinados (teoría sociocultural). Es decir, el lenguaje es el medio esencial de cognición y comunicación humana y de desarrollo personal y sociocultural que se realiza como discurso, por lo que su estudio debe considerar su contexto de realización, su naturaleza como práctica social de un grupo o estrato social, como expresión de una(s) cultura(s) en relaciones interdisciplinarias, multidisciplinarias y transdisciplinarias. Al respecto Roméu-Escobar (2006) sostiene que:

(...) la tendencia creciente hacia una concepción sociocultural de las investigaciones lingüísticas, que revele los nexos entre la cognición, el discurso y la sociedad, pone de relieve su carácter interdisciplinario,

multidisciplinario y transdisciplinario. En la actualidad, la formación de profesores integrales, capaces de abarcar contenidos de diferentes áreas, exige un conocimiento de la lengua como medio de cognición y comunicación, así como el dominio de estrategias cognitivas y metacognitivas, indispensables en todas las clases y en todas las asignaturas (p. 17).

En esta línea de reflexión, cada dimensión del *enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural* estudia integrada a las otras dimensiones un aspecto importante de lenguaje en uso.

El *enfoque comunicativo* pone énfasis en la comunicación y en el fomento del uso de la lengua; es decir, se ocupa del lenguaje como instrumento de comunicación y construcción (ideologías, identidades, relaciones y representaciones) en sus dimensiones (semánticas, fonológico-gramaticales y pragmáticas) y propiedades discursivo-textuales (coherencia, cohesión, intertextualización, adecuación, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad e informatividad). Parte de las ideas que los estudiantes aprenden por medio del lenguaje, al mismo tiempo que aprenden el lenguaje; pues el lenguaje surge desde dentro del ser humano a partir de la necesidad de comunicación y es moldeado desde fuera para que se adecúe a las normas sociales y al contexto de uso, y la acción didáctica y los procesos de competencia (comprensión, producción y socialización) deben permitirles desarrollar sus capacidades lingüístico-comunicativas básicas (hablar, escuchar, leer y escribir).

El *enfoque cognitivo* considera que el aprendizaje de un lenguaje no solo requiere factores genéticos sino también procesos cognitivos y situaciones comunicativas; por ello, explica los procesos lingüísticos, cognitivos y metacognitivos implicados en la adquisición y uso del lenguaje, en la construcción de significados, en la producción y comprensión de discursos desde una perspectiva de las competencias, capacidades y habilidades humanas.

El *enfoque sociocultural* considera que es en la interacción social, en relación con el otro, en el interaprendizaje, colectivo y colaborativo, que se adquiere y da sentido a una lengua, a sus significados y representaciones. Esto los diferencia de las teorías conductistas que consideraban que el aprendizaje de las lenguas se lograba a través de la repetición, imitación y refuerzo de saberes fonológicos, morfológicos y sintácticos.

Este enfoque revela los nexos entre la cognición, el discurso y la sociedad; mejor aún, el lenguaje es un mecanismo de mediación semiótica que interviene decisivamente en los procesos de cognición, de construcción del pensamiento, así como en los de socialización del individuo. Esto es que la cognición, la sociedad y la cultura, así como su reproducción, necesitan del lenguaje, del discurso y de la comunicación. Por ende, se sustenta en la concepción del lenguaje como capacidad humana que se adquiere en el proceso de socialización del individuo. Se orienta al desarrollo de la competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural de los estudiantes, y su aplicación debe contribuir a que ellos adquieran modos de actuación y estrategias para la comprensión, producción y socialización de discursos en diferentes contextos y situaciones sociales de comunicación.

4.3.2 Fundamentos teóricos del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural

El *enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural* se basa sus principios en teorías lingüísticas y psicopedagógicas que asumen la investigación del discurso para su enseñanza en los diferentes niveles educativos. El tránsito de una *lingüística de la oración* hacia una *lingüística del habla* (del *texto* o *discurso*) constituyó una orientación bien definida y sistematizada en la *Lingüística del texto* o *Lingüística discursiva* que da cuenta de los procesos cognitivos, la interacción y las estructuras sociales.

Discurso, cognición y sociedad conforman un triángulo, como resultado de tres enfoques: 1) el que se centra en la estructura del texto y de la conversación;

2) el que estudia el discurso y la comunicación como cognición y 3) el que se concentra en la estructura social y la cultura, estos tres constituye el terreno multidisciplinario del discurso. Al respecto, Van Dijk (1993; 1994; 1996; 2000) expresa que no es posible explicar la estructura del texto y la interacción en ausencia de un enfoque cognitivo al igual que no es posible dar cuenta de la cognición sin comprender que el conocimiento y otras creencias se utilizan en el discurso y en los contextos sociales, pues, la cognición, la sociedad y la cultura, así como su reproducción, necesitan del lenguaje, del discurso y de la comunicación.

Las teorías lingüísticas que aportan a dicho enfoque son: Lingüística textual, Análisis del discurso, Semántica, Semiótica, Estilística, Etnometodología, Etnografía, Pragmática, Psicolingüística y Sociolingüística. Las teorías psicopedagógicas que lo sustentan son: enfoque histórico-cultural, aprendizaje significativo, psicología cognitiva y formación basada en competencias.

Lev Vigotsky y la escuela sociocultural considera el lenguaje como un fenómeno social e histórico que revela la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, lo interno y lo externo, el carácter activo de la conciencia y la relación de la enseñanza y el desarrollo. Tiene en cuenta los aportes de Jakobson sobre la lengua como fenómeno social; las concepciones de Bajtín acerca de su carácter ideológico y dialógico; de Lotman sobre la cultura como un sistema de sistemas de signos, en que la lengua desempeña un papel protagónico.

Este enfoque permite analizar los procesos culturales como procesos de comunicación, los que trascienden todos los espacios y contextos de comunicación social humana y revela la visión discursiva de la realidad. La concepción interdisciplinaria en los estudios del lenguaje tiene su origen en la propia naturaleza interdisciplinaria del conocimiento humano y asume los postulados de la lingüística discursiva y el análisis del discurso, que ponen de relieve la relación entre el discurso, la cognición y la sociedad entre otros (Van Dijk, 2000; Roméu-Escobar, 2006). En tal caso, existe hoy la necesidad de un enfoque didáctico que favorezca la enseñanza de la lengua al uso real que hacen de ella los hablantes, que revele el nexo entre pensamiento y lenguaje, su dependencia del contexto

sociocultural; y que, por su carácter interdisciplinario involucre a todos los profesores de todas las áreas del saber.

En consecuencia, la concepción simplista y reduccionista del estructuralismo no nos ayuda mucho al estudio de los usos del lenguaje en los diversos contextos de comunicación sociocultural en los que las personas interactúan. El estudio del texto, definido como objeto lingüístico complejo, será sesgado y limitado si se entiende como una agrupación de oraciones unidas entre sí por relaciones simples. Romeo (2004) sostiene que “el discurso, como objeto complejo, exige nuevos métodos de análisis” (p. 394) y una nueva didáctica. Enumera, además, algunos fundamentos que determinan su estudio: 1) la dependencia de los textos (quién lo dice, qué dice, con qué intención lo dice) al contexto, los convierte en objetos sometidos a un alto grado de indeterminación, que no está presente en la oración y en sus componentes estructurales; 2) aunque el texto está formado por unidades de niveles inferiores, no es necesario conocer a fondo dichos niveles para estudiar el nivel textual, es decir, es posible un estudio textual que focalice las unidades textuales (superestructura, macroestructuras, etc.), prescindiendo de los análisis fonológicos, morfológicos, semánticos y pragmáticos de las estructuras simples; y 3) los estudios retóricos acerca de los órdenes discursivos y estilísticos, que revelan la dependencia discursiva al contexto, así como el análisis integrado de las dimensiones del texto (semántica, sintáctica y pragmática) resultan de abordajes complejos (Romeo, 2004).

CAPÍTULO V

EL MODELO INTERDISCIPLINAR

El modelo interdisciplinar delimitó la naturaleza del objeto de estudio del Programa Formativo de Innovación Didáctica en relación a la lengua, el discurso y sus procesos. Esto a partir de los aportes de las diferentes ciencias del lenguaje: lingüística textual, análisis del discurso, pragmática lingüística, psicolingüística, sociolingüística y la semiótica. Con ello se logró precisar y seleccionar la competencia comunicativa, sus saberes, procesos y actividades, así como orientar la construcción e implementación de las secuencias didácticas. Además permitieron sustentar la validez interna de los instrumentos de recolección de datos.

5.1. LAS CIENCIAS DEL LENGUAJE

Como todas las ciencias, las del lenguaje han ido evolucionando según haya variado su objeto de estudio. Antes, su estudio estuvo centrado en la lengua como sistema fonológico y gramatical; después, al surgir nuevas disciplinas con las cuales se relacionó, se abordó nuevos campos de estudio: los procesos cognitivos, psicológicos y socioculturales de la comprensión y producción discursivas del significado y del sentido lingüístico; la variación dialectal, social y contextual de las producciones lingüísticas desde el uso de las mismas, los actos de habla, la influencia de la cultura y del contexto en la comunicación humana; la interrelación entre códigos comunicativos para generar información en una situación

comunicativa específica, entre otros. Dichas nociones aparecen en el centro de los enfoques lingüísticos, psicolingüísticos, pragmáticos, sociolingüísticos y discursivos sobre la comunicación y su enseñanza. De allí que los aportes de la lingüística textual, la pragmática, el análisis del discurso, la sociolingüística o la semiótica se integran para formar propuestas teórico-metodológicas que logren dar cuenta del complejo mecanismo que subyace a la producción y a la comprensión lingüística y no lingüística contextualizada.

La enseñanza de la lengua y la literatura proviene de los antiguos países socialistas bajo la influencia del enfoque tradicional, al margen del desarrollo de las habilidades comunicativas. Este divorcio dio lugar al distanciamiento entre los conocimientos lingüísticos y la adquisición de una técnica de expresarse; la primera tendía a la desautomatización, por vía del análisis, la deducción y la reflexión y el segundo buscaba la automatización de reglas, habilidades y hábitos, a partir de la inducción, la síntesis y la repetición. La teoría lingüística en la escuela era considerada un fin en sí mismo, concepción evidentemente conductista centrada en la descripción formal de las estructuras donde no hay relación entre forma y contenido.

Ferdinand de Saussure abrió camino a la lingüística como ciencia. Estableció las diferencias entre lengua y habla, diacronía y sincronía, signo lingüístico y sistema de la lengua quedándose en la descripción formal que dio más realce al sistema de la lengua y no a sus realizaciones concretas en el habla. Entre la corriente que generó está Bloomfield, el Círculo Lingüístico de Moscú o Formalismo Ruso, la Escuela de Praga con su noción de funcionalidad, que se nutre de la lingüística rusa, soviética y polaca, Jakobson, Trubetskoy, entre otros. Estos aportes dieron lugar a la lingüística discursiva, por la influencia al medio social y la relación entre el significado y la forma del lenguaje se refiere.

Desde los años 40, con el auge de la informática, se dio gran importancia a la investigación relacionada con la comunicación haciendo que la comunicación y el habla fueran centro de interés los estructuralistas. Empezaron a pensar en una gramática del texto o del discurso y en enfoques centrados en la semántica (el

significado) y las relaciones funcionales entre las oraciones, lo cual superó las gramáticas formales.

A partir de los años 50 surge con Noam Chomsky la gramática generativa y transformacional en reacción al estructuralismo. Considera al lenguaje como capacidad innata del cerebro humano, donde el hablante ideal domina un número infinito de reglas y es capaz de crear por ende un número infinito de oraciones, lo que determina su competencia lingüística, pero estas reglas resultan insuficientes por la variedad de contextos. De la definición chomskiana de gramática entendida como conocimiento implícito de la lengua de un hablante/oyente ideal y que derivó en su concepto de *competencia lingüística o gramatical*, se pasó a los estudios orientados a las habilidades de producción e interpretación de frases aceptables desde un punto de vista sintáctico y semántico.

En los años 60, la etnometodología, rama de la microsociología fenomenológica, empieza a estudiar el campo de la interacción cotidiana, centrado en la comunicación. Esto influye en otras disciplinas, convirtiéndose su objeto en transdisciplinario.

Las investigaciones lingüísticas en los años 70 a 80 se centraron en los usos, estructuras y funciones del discurso, cuyo impacto se reflejó en la enseñanza de la lengua asumida como medio esencial de cognición y comunicación social humana y es abordada desde diferentes contextos en interacción sociocultural atendiendo a su código, función comunicativa y estilo (Roméu, 2006). En esta época, se pasó de una didáctica de la lengua centrada en la oración a una didáctica del habla, ocupada del proceso de enseñanza-aprendizaje en los contextos en que se usa e integró el análisis de las dimensiones no solo sintáctico-fonológicas o gramaticales sino también las semánticas y pragmáticas (Roméu, 2003, citado por Roméu et al, 2006). A pesar de este desarrollo, en la enseñanza del lenguaje subsiste hasta hoy el marcado divorcio entre los desarrollos gramaticales y el desarrollo de habilidades comunicativas. Los contenidos gramaticales no ayudan a mejorar la comprensión, producción y socialización de los textos, y mucho menos para adquirir las competencias discursivas y pragmáticas de producir diferentes tipos

de discursos en variados contextos y situaciones comunicativas. En otras palabras, hubo gran interés interdisciplinario por los procesos cognitivos y comunicativos, lo que dio origen a la lingüística del texto o del discurso, al análisis del texto y al análisis del discurso.

Además, una gramática nueva se vio favorecida por el desarrollo de la psicolingüística y la psicología cognitiva que explicaba los procesos cognitivos y el papel del lenguaje como función psíquica superior del cerebro humano. Esto dio lugar a dos nuevas líneas de investigación, la sociolingüística y la pragmática, las cuales se ocuparon de la naturaleza discursiva del uso del lenguaje, los actos de habla y la interacción verbal al "estudiar el lenguaje concreto en sus contextos sociales y culturales variables" (Van Dijk, 2000, p. 54). Posteriormente, al no dar cuenta este concepto de las determinaciones contextuales intervinientes en la construcción del sentido, el enfoque del lenguaje como *uso* de esta habilidad en situaciones concretas y con finalidades específicas derivó en la *competencia pragmática*, definida como la habilidad para entender el significado comunicativo del discurso en sus relaciones sistemáticas con el contexto (Van Dijk, 1983). Esta competencia pragmática prevé el papel activo de conocimientos extralingüísticos y la determinación de factores socioculturales y psicológicos en la capacidad del individuo de relacionar frase y contexto en vistas a la construcción del significado comunicado; sin embargo, la asistematicidad de los elementos que constituyen el concepto de contexto y los diversos factores de relativismos socioculturales hacen difícil la consolidación de una teoría general de la competencia comunicativa sin un dimensionamiento en subsistemas modulares que se refieran a la interacción mutua de factores lingüísticos, neurológicos, cognitivos, socioculturales y psicológicos latentes en el individuo (Bertucelli, 1996; Levinson, 1989).

Diferentes investigaciones se han basado en las concepciones teóricas de Lev Vygotsky (Escuela Histórico Cultural) acerca de los procesos de cognición y comunicación y el desarrollo personalógico de los alumnos, desde un aprendizaje desarrollador. Estas investigaciones dieron como resultado el enfoque de enseñanza de la lengua y Literatura denominado *Cognitivo y sociocultural*. Afirma

que aparte de considerar el desarrollo del medio social también debemos tener en cuenta la relación entre el pensamiento y el lenguaje, el significado y el sentido, la zona de desarrollo real y potencial, el proceso de internalización.

En suma, en cuanto a las aportaciones de las ciencias del lenguaje se tendrán que recoger los enfoques que centran su atención precisamente en el uso lingüístico (Lingüística del Texto) o en construcciones interdisciplinares como la Psicolingüística, la Pragmática Lingüística, la Sociolingüística y el Análisis del Discurso. (Lomas, Tusón y Osoro, 1996).

5.1.1 La Lingüística Textual

Comunicarse es hacer cosas con determinadas intenciones en situaciones concretas (Lomas, Tusón y Osoro, 1996). La *Lingüística Textual*, al considerar el lenguaje como un proceso con una orientación pragmática, se ocupa de la competencia textual; es decir, de “los conocimientos lingüísticos de carácter textual que posee el hablante, conocimientos que le permiten distinguir textos gramaticales de textos no gramaticales, producir, resumir, calificar textos, etc.” (Guerrero, 1994, p. 444). Plantea una diversidad de enfoques o perspectivas de acercarse al texto (Brown, & Yule, 1993; De Beaugrande & Dressler, 1997; Adam, 2010; Van Dijk, 1993, 1994, 1996, 1998, 2000; Calsamiglia, & Tusón, 2001) como producto o en el proceso de su producción y de su interpretación, así como el estudio de las propiedades que definen el texto –*coherencia, cohesión, adecuación, intertextualización*, etc.- y la búsqueda de una clasificación de los *modos* o *tipos* discursivos. En ese sentido, sus aportes han significado un gran cambio en la enseñanza de la lengua, y sobre todo de la expresión escrita; pues simbolizan una base idónea para la elaboración de los procesos relacionados con la producción textual en base a competencias comunicativas.

Surgió a fines de los años 60 en oposición a la insuficiente lingüística gramatical u oracional que veía en la oración su objeto de estudio. Si bien supone un desarrollo de los modelos de la lingüística oracional, inadecuados en el

tratamiento de la realidad lingüística, resulta ser una ciencia que integra y articula las más variadas tendencias post-chomskianas de tipo pragmático, semántico-lógico, sociológico, psicológico, crítico-literario, etc. Ha conocido una evolución muy rápida, centrada sobre todo en aspectos teóricos más que en aplicaciones prácticas o pedagógico-didácticas.

La hipótesis de base fue que no se habla por frases sino por textos porque la frase es parte de la oración, y la oración es parte del discurso: “la phrase appartient bien au discours. C’est même par là qu’on peut la définir: la phrase est l’unité du discours” (1966 Benveniste citado en Adam, 2010, p. 6) y “todas las unidades lingüísticas regulan su interacción operativa según el plan textual en que aparecen insertas” (Albadalejo & García Berrio, 1983, citado en Guerrero, 1994, p. 443). Así pues, el texto se convierte en el dominio de la lingüística textual, ciencia que orientó una línea de investigación hacia “la búsqueda de un sistema de ordenamiento de los tipos de texto con el objetivo de definir los géneros, clasificarlos y construir una tipología a fin de desentrañar la naturaleza de las estructuras textuales” (Alexopoulou, 2011, p. 98). Introdujo temas como la existencia de un plan textual subyacente (Van Dijk), los mecanismos de cohesión (Dressler, Halliday), los mecanismos de coherencia (Coseriu) y la coincidencia de emisión-recepción (Schmidt) que exigían un tratamiento pragmático y, a la vez, la recuperación de los trabajos de retórica. Planteó que el *componente discursivo* o textual está referido a las habilidades y conocimientos que son necesarios para producir y comprender otros tipos de discursos, basado en las reglas de coherencia, cohesión y claridad; mientras que el *componente estratégico* es el que define el manejo y uso de los recursos que se emplean cuando hay que resolver diversos conflictos que se presentan en un acto comunicativo (Zuluaga, 2012p 55).

Entre los propulsores de esta tendencia está Teun A. Van Dijk y Coseriu. El primero, desde la gramática generativa transformacional, en *Some Aspects of Text Grammar* (1972), extiende conceptos claves tales como *competencia*, *estructura profunda*, *estructura superficial*, *macroestructura* –o contenido temático-, *superestructura* –esquema organizativo- al componente textual. La

macroestructura es para Van Dijk una estructura subyacente o de carácter lógico-semántico para los textos que da cuenta de la coherencia del discurso. Sin este programa o estrategia subyacente es difícil concebir que el hablante pueda producir y entender textos complejos como un todo coherente (Guerrero, 1994). Por su parte Coseriu establece una distinción entre la *gramática transoracional* (*grammaire transphrastique*) y la *lingüística del texto* (*linguistique textuelle*). La primera corresponde al campo clásico y ampliación de la sintaxis de las oraciones y la gramática de una lengua dada; estudia el texto como un nivel idiomático de estructuración, como acto de organización supra-idiomático de lenguaje.

La ciencia del texto pretende explicar cómo a través de estructuras textuales especiales, los individuos adoptan ciertos contenidos y cómo éstos llevan a la formación de deseos, actuaciones o decisiones (Van Dijk, 1996). Por ejemplo, los textos presentes en forma de spots publicitarios o las canciones o imágenes que vemos en nuestro medio buscan de cierta manera, influir en el pensamiento de las personas con el fin de hacerlo cambiar sino, totalmente, de una manera parcial. Concretamente, la Lingüística Textual se relaciona con filosofía del lenguaje y los actos de habla, con la teoría Chomskiana que busca trasladar el acento de la sintaxis a la semántica y a la estructura al significado, y con el enfoque comunicativo del lenguaje de carácter funcional, que lleva a destacar el carácter social del lenguaje (González, 2001).

5.1.2 La psicolingüística

La psicolingüística pone el acento en los aspectos cognitivos. La ciencia cognitiva “ha aportado conceptos muy productivos como los de *marcos, guiones, esquemas o planes*, que permiten entender y analizar cómo articula la mente el conocimiento y lo pone en funcionamiento para la adecuación y la comprensión de los eventos en que las personas se desenvuelven” (Calsamiglia & Tusón, 2001, p. 22). Carón (1983) define la psicolingüística como “el estudio de las actividades por las cuales el sujeto adquiere y emplea el sistema de la lengua” (p. 14). Esta definición, se refiere solo a lo lingüístico, a la lengua como sistema organizado y

autónomo, y no al lenguaje, multiforme y heteróclito. Considera que la lengua es un *instrumento* cognitivo porque juega un papel en la representación (codificación) de las informaciones y las transformaciones que éstas experimentan. Los procesos puestos en juego en la adquisición y funcionamiento de la lengua–búsqueda, selección, organización, sistematización de la información– son comparables a los que se analizan en otros campos de la cognición. Estos procesos se articulan íntimamente con actividades no lingüísticas –percepción, evocación de recuerdos, actividades intelectuales, etc.- con las cuales son funcionalmente solidarias. Afirma además que lo *intersubjetivo* es el carácter esencial que la distingue de todas las demás actividades cognitivas, pues su función representativa está inseparablemente unida –genética y funcionalmente- a su función comunicativa.

González (2001) señala que “una perspectiva psicosociolingüística es imprescindible para entender las relaciones entre lenguaje y educación y ha permitido el desarrollo de una incipiente lingüística educativa” (p. 94). Muchas de las observaciones de la psicolingüística se centran en el lenguaje del niño y como este lo va adquiriendo en sus etapas de crecimiento. Por eso, la teoría de Piaget y Vigotsky encajan en este apartado.

La razón por la cual el hombre emplea el lenguaje para comunicarse es porque tiene inteligencia. El hombre es un ente que habla. Sin embargo, no es suficiente con decir que el fundamento de la capacidad del lenguaje humano es la razón, sino que va mucho más allá, relacionado con la cultura. Por eso, Cassirer (1968) sostiene que lo distintivo del ser humano es ser animal simbólico, capaz de convertir todo lo que toca en signo; porque el hombre es capaz de interpretar, conocer, describir, organizar gracias a ese mundo simbólico que puede crear con el uso del lenguaje, la religión y la ciencia:

El hombre no puede escapar de su propio logro, no le queda más remedio que adoptar las condiciones de su propia vida; ya no vive solamente en un puro universo físico sino en un universo simbólico. El lenguaje, el mito, el arte y la religión constituyen partes de este universo, forman los diversos hilos que tejen la red simbólica, la

urdimbre complicada de la experiencia humana. Todo progreso en pensamiento y experiencia afina y refuerza esta red. El hombre no puede enfrentarse ya con la realidad de un modo inmediato; no puede verla, como si dijéramos cara a cara. La realidad física parece retroceder en la misma proporción que avanza su actividad simbólica. En lugar de tratar con las cosas mismas, en cierto sentido, conversa constantemente consigo mismo. Se ha envuelto en formas lingüísticas, en imágenes artísticas, en símbolos míticos o en ritos religiosos, en tal forma que no puede ver o conocer nada sino a través de la interposición de este medio artificial. [...] Por lo tanto, en lugar de definir al hombre como un animal racional lo definiremos como un animal simbólico (Cassirer, 1968, pp. 26-27).

El ser humano es la continuación de la naturaleza y lo hace a través del lenguaje, el arte, es decir, el mundo de las construcciones humanas. El hombre se abre de lo natural a lo simbólico, el lenguaje reproduce la síntesis de materialidad y espiritualidad que caracterizan al ser humano. Dentro de lo material, el lenguaje está delimitado por el espacio-tiempo y espiritualmente es infinito y reflexivo, o sea, puede nombrarlo todo, existente o no, y el lenguaje se expresa con el propio lenguaje. Esta relación de lenguaje y pensamiento se ve directamente “afectada” por la cultura y la sociedad, como lo señala Ayllón (2002) “la sociedad es completamente imposible sin comunicación” (p. 69). Tomando estas palabras y haciendo alusión a Vygotsky y su teoría sociocultural, el lenguaje se adquiere en la medida que el estudiante esté en relación con su medio exterior y, así irá construyendo su conocimiento hasta hacerlo propio a través de la interiorización. Además, decimos que a través de ese lenguaje transmitimos la cultura. Algunas personas aprendemos otros modos de lenguaje porque el mundo real se va construyendo de una manera inconsciente sobre las costumbres lingüísticas de un grupo determinado de personas, y estas costumbres se heredan de generación en generación. Por eso, la sociedad está muy relacionada con el lenguaje, porque al comunicarnos con los demás, establecemos comunicación y relaciones sociales.

La psicolingüística permite contemplar cómo se interpreta la actuación de los hablantes al otorgar significado a lo que dicen y a lo que se les dice. Como disciplina estructurada en los años 50, la *psicolingüística* tuvo en sus orígenes una orientación conductista. Pero, hacia los años 60 confluyen la psicología piagetiana y la lingüística generativa para establecer un cambio de enfoque hacia lo cognitivo, lo que permitió vincular la lengua y su conocimiento con el concepto de competencia.

La primera dirección sobre la psicolingüística referencial procede de Chomsky centrada en que los hablantes saben sobre su lengua y como influir en la orientación cognitiva de ella. Considera que “en las operaciones sensoriomotoras con las que empieza el niño a captar la realidad a través de su interacción con los objetos se sitúa la raíz no verbal del desarrollo intelectual y la base de datos de estos esquemas lingüísticos (González, 2001, p. 112) y es la relación establecida entre las funciones semánticas (relaciones lingüísticas profundas) y sintácticas (estructuras de superficie) que se generan a partir de esas relaciones.

Se consideró que el lenguaje humano tiene universalidad semántica. Tiene la capacidad de transmitir información de cualquier aspecto que queramos y en cualquier momento se puede transmitir infinidad de mensajes, incluso, algo desconocido. Además, el lenguaje es infinitamente productivo, porque a un mensaje podemos agregarle infinidad de información extra, dar un nuevo sentido a lo que queremos comunicar; mientras que, el lenguaje animal, es muy escaso en cuanto a la productividad de información. De igual manera, otra característica del lenguaje humano visto desde la semántica es que tiene desplazamiento, o sea, que el emisor o receptor no tienen contacto directo con lo que se está diciendo. Finalmente, el lenguaje humano posee capacidad metalingüística, ya que se puede decir cualquier cosa sobre la misma lengua. En conclusión, el lenguaje compete exclusivamente al ser humano porque le ayuda a comunicarse y establecer lazos sociales con las demás personas, como lo expresa Conesa y Nubiola (1999), “el lenguaje compete de manera propia e intrínseca únicamente al ser humano” (p.24).

En los años 70, luego de haber explorado todo acerca de los esquemas sensoriomotores y los prerrequisitos cognitivos con la adquisición de relaciones semánticas y sintácticas, comienza a darse una importancia cada vez mayor al hecho de que el lenguaje es una forma de conducta social regulada culturalmente. Se actualiza la idea de Vigotsky sobre que “nadie aborda ya la génesis del lenguaje como el encuentro entre un cerebro que desarrolla de repente sus potencialidades lingüísticas y una lengua abstractamente representada por unos locutores considerados caóticos. Esta adquisición se observa allí donde tiene lugar, es decir, en la comunicación entre el niño y sus próximos” (Richelle, 1977, citado en Gonzáles, 2001, p. 243).

Actualmente, la psicolingüística busca clarificar, dentro de un marco comunicativo, las influencias cognitivas como competencia individual y como comportamiento social dentro de un contexto. Es decir, que las relaciones se deben dar sobre comportamientos verbales reales. Lo importante, pues, tanto para la teoría como para la práctica docente, es tener en cuenta una dimensión formal (gramática-recurso) y otra sociolingüística (gramática del discurso), adoptando un criterio de flexibilidad en la distribución de las posibles subcompetencias sobre todo, considerarlas no de forma separada, sino como integrantes de una competencia global.

Un enfoque comunicativo se caracteriza por introducir un concepto nuevo de función para poder explicar el significado consciente y socialmente intencional del lenguaje. Todo ello se ve reflejado en la función pragmática, la cual denota y señala lo denotado dentro de un contexto. Lo importante de todas las aportaciones radica en romper un modelo exclusivamente “componencial” o formal para situarlo en una actividad comunicativa. “La principal aportación a la enseñanza de una psicolingüística de carácter funcional es que permite comprender mejor la adquisición de una lengua como aprendizaje social, es decir, basado en la interacción” (Gonzáles, 2001, p. 131). Del mismo modo, “un desarrollo multifuncional del lenguaje es el resultado de un aprendizaje prolongado por medio de situaciones comunicativas variadas” (p. 133). Es decir, que el niño

aprende no solo en un contexto educativo, sino en todos los que pueda desarrollarse o desenvolverse, donde hará uso del lenguaje dependiendo de la situación comunicativa en la que se encuentre.

La psicolingüística o psicología cognitiva se encargan de explicar el funcionamiento real de una gramática basada en un sistema de normas abstractas, se describe cómo se ha adquirido ese sistema y qué normas se aplican cuando el hablante comprende o produce un texto. En ese sentido, Van Dijk (1996) señala que si bien otras disciplinas del lenguaje (lingüística, estilística, retórica, estudios literarios) se analizan principalmente determinadas características (estructuras, propiedades) de los textos mismos, aun cuando se tratara de perspectivas de determinadas funciones dentro del contexto cognitivo y social, la psicolingüística aborda estas funciones, es decir, los procesos que tienen lugar en la comprensión y producción de determinadas formas lingüísticas:

para la ciencia del texto es importante obtener una explicación de cómo los hablantes son capaces de leer manifestaciones lingüísticas tan complejas como los textos, de entenderlos, extraer “informaciones”, almacenarlas en el cerebro (al menos parcialmente) estas informaciones en el cerebro y volverlas a reproducirlas, según las tareas, las intenciones o los problemas concretos que se presenten (Dijk,1996, p. 20).

Esto quiere decir que las personas aprehendemos diversas informaciones a lo largo del día y de nuestra vida en general, y a través de procesos cognitivos somos capaces de discernir qué tipo de información utilizaremos en un momento u otro, incluso, podemos usar la misma información pero para contextos diferentes, donde la recepción de ella será distinta; pues, el sujeto de la comunicación (destinador/ destinatario) por ser social aprende a relacionarse y comportarse de acuerdo a las personas que se presenten y al contexto y situación comunicativa. Entonces, el conocimiento de los procesos cognitivos de los textos, ayuda a tener una base para el análisis de los procesos sociales.

5.1.3 La pragmática lingüística

La pragmática lingüística surge en la década de los sesenta como una ciencia interdisciplinaria que articula los aportes de la filosofía, la lingüística, la antropología, la psicología y la sociología. Encuentra su fundamento en la idea de que con la lengua se llevan a cabo actos complejos en situaciones determinadas produciendo textos con sentido y organizados según una gramática. Ahora bien, un *acto lingüístico* no es sólo un acto de *decir* o *querer decir*, sino, ante todo, un acto de elaboración macroestructural potencialmente convertible en un *acto concreto y social* gracias al cual los miembros de una comunidad interactúan (Chico, 2009, p. 25).

Tiene la dificultad de una perspectiva única. Se inicia en la Filosofía del Lenguaje con las conferencias de John Austin (1955) y Paul Grice (1967) en la Universidad de Harvard. Se afianza a principios de los 70. Desde su inicio y hasta la actualidad, los investigadores se preguntan por su esencia (¿qué es?), aunque con el paso del tiempo cada vez hay menos dudas sobre su existencia. Cuenta con modelos teóricos muy diferentes: la Teoría de los Actos de Habla, la Teoría de la Relevancia, La Teoría de la Gramaticalización, el Análisis Conversacional, la Teoría de la Argumentación o la Teoría de la Cortesía Lingüística. Entre los principales teóricos de la pragmática lingüística se pueden mencionar a Austin (1962), Grice (1975), Morris (1962), Searle, Schlieben-Lange (1977), Levinson (1989), Bertuccelli (1996), Escandell (2002), Reyes (2002), Van Dijk (1983, 1987, 1993, 1994, 1998, 2000), entre otros.

El punto de partida de la pragmática es la consideración de "el hablar" como "un hacer", la lengua es su uso, y ese uso es siempre contextualizado. Sobre el objeto de estudio de la pragmática se pueden sintetizar por lo menos cuatro posiciones: una, que es un nivel más de la descripción lingüística, comparable a la sintaxis o a la semántica (Morris y seguidores); dos, que estudia aquello que no estudia la lingüística, es decir, la semántica y la gramática (Levinson); tres, que es una transdisciplina o disciplina global que abarca todos los niveles y los supera (Bertuccelli); y cuatro, que es una perspectiva diferente, interdisciplinaria y

complementaria a las ciencias del lenguaje desde la cual se contemplan los fenómenos del lenguaje (Escandell).

El término, en su uso moderno, se le atribuye al filósofo Charles Morris, quien al esbozar la semiótica, distinguió tres dimensiones del estudio del lenguaje en las que se articula la semiosis. Interesado en elaborar (después de Locke y de Pierce) el perfil general de la ciencia de los signos o *semiótica* distinguió tres ramas diferentes de investigación: la *sintáctica*, la *semántica* y la *pragmática*. La *sintáctica* (sintaxis) atiende solo al estudio de la relación formal existentes entre los signos entre sí, prescindiendo de toda alusión a los usuarios o a los significados; la *semántica* se centra en el estudio de la relación entre los signos y los objetos a los que aquellos representan o a los que dichos signos son aplicables (sus *designata*), haciendo abstracción de los usuarios; y la *pragmática*, como el estudio de los signos en relación con sus intérpretes, es decir, el lenguaje tal y como se manifiesta en una situación comunicativa concreta.

Como disciplina la pragmática considera los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje como: destinador, destinatario, intención comunicativa, contexto verbal, situación o conocimiento del mundo. Se dedica al análisis de los actos de habla y, más en general, al de las funciones de los enunciados lingüísticos y de sus características en los procesos de comunicación, así como de las condiciones y reglas para la idoneidad de enunciados (actos de habla) en un contexto determinado (Van Dijk, 1983). Estudia además las relaciones entre los signos y los usuarios; es decir, los actos lingüísticos y los contextos en los cuales aquellos se llevan a cabo, las intenciones del locutor, anticipaciones o inferencias ligadas a los conocimientos generales del sujeto (Carón, 1989).

La teoría de los *actos de habla*, formulada por Austin (1962) y desarrollada especialmente por Searle (1964, 1969, 1975), propone una explicación del uso lingüístico basada en que cuando producimos un enunciado se realizan simultáneamente tres actos o actividades simultáneas: locutivo, ilocutivo y perlocutivo. El acto *locutivo o locucionario* es la expresión de una oración con un sentido y un referente determinado, el significado *literal*; produce un significado, el

cual, a su vez, produce tres sub-actos: el acto fónico, el acto fático, el acto rético. El acto *illocutivo* o *ilocucionario* es la producción de una enunciación, una promesa, una orden, una sugerencia, un mandato, etc., en virtud de una fuerza convencional que se asocia a la expresión; al decir realizamos una actividad en virtud de la fuerza ilocucionaria asociada a la enunciación. Un acto *perlocutivo* o *perlocucionario* consiste en el efecto deseado o no que lo que decimos produce en el interlocutor, y se sitúa más allá de la enunciación. En la fuerza *illocutiva* y el acto *perlocutivo* el efecto se produce en la audiencia. De acuerdo al postulado de Austin, los actos de habla entonces, encierran una serie de elementos que permiten su materialización y que a su vez aportan significativamente en el discurso (Zuluaga, 2012, p. 18-19).

Grice (1975) plantea que el intercambio conversacional es similar a cualquier transacción contractual en la que los participantes tienen un objetivo en común, sus actuaciones son mutuamente interdependientes y existe un acuerdo tácito para que la transacción continúe hasta que ambas partes decidan terminarla de común acuerdo. Esta concepción le llevará a formular el *principio de cooperación como* principio regulador de todo acto comunicativo: "Haz que tu contribución a la conversación sea la adecuada, en el momento en que se produce, para la finalidad aceptada del intercambio conversacional en el que estás participando" (1975, pp. 45-46). Este principio se completa con cuatro máximas:

Tabla N° 11

Las máximas de la conversación según Grice (1975)

Máxima	
Cantidad	1.1. Haz que tu contribución sea tan informativa como lo exijan los propósitos del intercambio.
	1.2. No hagas tu contribución más informativa de lo que se exija.
Calidad Trata de que tu contribución sea verdadera.	2.1. No digas lo que crees que es falso.
	2.2. No digas aquello para lo que careces de evidencia adecuada.
Relación	Sé pertinente.
Modo Sé claro	4.1. Evita la oscuridad en la expresión.
	4.2. Evita la ambigüedad
	4.3. Sé breve.
	4.4. Sé ordenado.

Grice observa que, si bien estas máximas son convenciones que regulan los intercambios comunicativos, en muchas ocasiones se transgreden o se producen desajustes. En esos casos, los participantes en el intercambio realizan un proceso de *implicatura* para que quede a salvo el principio de cooperación. Así como en la teoría de los *actos de habla* se distingue entre el significado literal y la fuerza ilocutiva, desde la teoría del principio de cooperación se establece una diferencia entre "lo que se dice" y "lo que se implicaba".

Levinson (1989) sostiene que "el término pragmática abarca tanto los aspectos de la estructura del lenguaje dependientes del contexto como los principios del uso del lenguaje y su comprensión, que tienen poco o nada que ver con la estructura lingüística (...) o, para decirlo de otro modo (...) es el estudio de solo aquellos aspectos de la relación entre el lenguaje y el contexto que son pertinentes a la hora de redactar una gramática" (p. 8); es decir, "es el estudio de todos aquellos aspectos del significado que no son contemplados en una teoría semántica" (p. 10). Su objeto de estudio sería la lengua en su contexto de producción, la capacidad de los usuarios de una lengua para asociar oraciones a los contextos en que dichas oraciones son apropiadas. De allí que se ocupe de la deixis, la presuposición, los actos de habla, las implicaturas conversacionales. Desde esta perspectiva, se entiende por contexto no sólo el "escenario" físico en que se realiza una expresión sino también el bagaje de conocimientos que se asume como compartido entre los participantes en un encuentro comunicativo.

La pragmática se ha convertido en un depósito de todo tipo de consideraciones extragramaticales y de los efectos de esos factores en la forma gramatical y léxica:

Pragmatics is the study of the context-dependent aspects of MEANING which are systematically abstracted away from in the construction of LOGICAL FORM. In the semiotic trichotomy developed by Morris, Carnap, and Peirce in the 1930's, syntax addresses the formal relations of signs to one another, semantics the

relation of signs to what they denote, and pragmatics the relation of signs to their users and interpreters (Horn, 1990, 147).

Guerrero (1994) nos dice que el campo de estudio de la pragmática está interceptado por la lingüística y las demás disciplinas que estudian la comunicación humana, pues se ocupa de la relación entre el lenguaje y el hablante porque “estudia las condiciones y reglas para la idoneidad de enunciados (actos de habla) expresados por el hablante en una situación comunicativa (contexto) determinada” (p. 446). De manera que, debe buscar su objeto de estudio, un objeto fijo, homogéneo y bien acotado complementario a la gramática (sintaxis y semántica) en un paradigma formal-funcional; puesto que es una perspectiva que puede aplicarse a cualquier aspecto de la estructura del lenguaje que tiene alguna función relacionada con la comunicación.

Albadalejo (1995) coincide con Guerrero sobre que el objeto de la pragmática lingüística no está claramente definido porque existe especial confusión en su delimitación frente a la lingüística del texto y a la teoría de la comunicación. Sin embargo, afirma que un modelo lingüístico textual debe estar compuesto de un componente pragmático para que estudie los aspectos pragmáticos del lenguaje. Aún así, la pragmática constituye el tercer componente de la tríada que Morris retoma de Peirce de una teoría semiótica. A esta idea se suma Schlieben-Lange (1987) quien señala que la pragmática se puede ver de tres maneras: como doctrina del empleo de los signos, como lingüística del diálogo y como teoría de la acción de habla.

Bertuccelli (1996) considera que “la pragmática no puede ignorar ninguno de los campos de estudio de la lengua, ya que se encarga de relacionar los hechos lingüísticos de las expresiones con los datos contextuales. La fonología, la morfología, la sintaxis, el léxico y la semántica pueden estudiarse desde una ‘perspectiva’ pragmática que no abarca todos los aspectos de los que tratan dichas disciplinas, pero hace una selección de estos –en particular, investiga aquellos que guardan relación con los conceptos de variación, adaptación y negociación” (p. 107).

Fuentes (2000) afirma que la pragmática no es un nivel, sino una perspectiva de análisis, un punto de vista, una manera de acercarse al estudio de cualquier fenómeno lingüístico, por lo que se ocuparía del uso, de la relación entre la lengua y todo lo que la rodea, todo lo que hace posible la comunicación humana: codificación, descodificación, inferencia. Defiende en realidad una lingüística pragmática que no deja un espacio propio para la pragmática y donde los niveles lingüísticos se amplían para acoger fenómenos pragmáticos. La semántica discursiva se ocupa de la presuposición, el significado implícito, el significado convencional y la implicatura conversacional. La sintaxis y la semántica discursiva se ocupan de los aspectos relacionados que afectan al principio de relevancia que afectan a unidades codificadas como los conectores. Las máximas conversatorias y la estructura de la conversación muestran la relación de lo lingüístico con lo referencial y comunicativo.

Reyes (2002) considera que la “pragmática es una sub disciplina lingüística, y su objeto de estudio es el significado del lenguaje en uso. Ésta estudia los mecanismos que sostienen los actos de hablar y escribir; así mismo contribuye al dominio, no sólo de la lingüística, psicología cognitiva, la antropología cultural y la filosofía, sino también a la sociología y a la retórica” (p. 23). La pragmática, al ser una perspectiva funcional sobre el lenguaje, debe tener en cuenta la complejidad de su funcionamiento en estos tres ámbitos inseparables (cognitiva, social y cultural), mostrando los procesos de adaptabilidad, empíricamente comprobables, que nos permiten alcanzar algún grado de satisfacción en nuestros actos comunicativos, y respondiendo así a la pregunta sobre qué hacemos cuando usamos el lenguaje. Al revelar la relación entre el lenguaje y la vida humana en general, la pragmática como perspectiva de estudio del lenguaje se convierte en punto de convergencia entre la lingüística tradicional (la lingüística de los recursos o estructura lingüística) y los proyectos interdisciplinarios de las humanidades y las ciencias sociales. Sostiene que si la semántica se plantea la pregunta ¿Qué quiere decir X?, la pragmática intentará responder preguntas del tipo: ¿Qué quieres decir con X? ¿Cómo hemos de decir X para hacer lo que queremos? ¿Qué hacemos al decir X? ¿Qué principios/ máximas/ reglas de juego regulan nuestra actividad

lingüística? ¿Qué diferencia hay entre lo que queremos decir, lo que decimos y lo que decimos sin querer?

Escandell (2002) considera que el concepto de pragmática tal como se propuso originalmente resulta demasiado amplio: “decir que la pragmática debe ocuparse de la relación entre los signos y sus usuarios es asignar a una sola materia un terreno prácticamente inabarcable, no sólo por su extensión, sino también por su carácter muchas veces interdisciplinar” (p. 7). Por ello, no pretende invadir el terreno de la investigación gramatical, sino, en todo caso complementarlo, hacerlo perfectamente compatible con una descripción formal del sistema lingüístico. Afirma que, pese a las discrepancias en otros aspectos, hay consenso en definir el objetivo central de la teoría pragmática como el estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, las condiciones que determinan tanto el empleo de un enunciado concreto por parte de un hablante concreto en una situación comunicativa concretas, como su interpretación por parte del destinatario. En otras palabras, sostiene que es una perspectiva que “parte de los datos ofrecidos por la gramática y toma luego en consideración los elementos extralingüísticos que condicionan el uso efectivo del lenguaje” (p. 10). Sin ella, muchos hechos relevantes quedarían sin explicar o se explicarían de manera inadecuada, sobrecargando algún componente de la gramática:

La pragmática es, por tanto, una disciplina que toma en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje, precisamente todos aquellos factores a los que no puede hacer referencia un estudio puramente gramatical: nociones como las de *emisor*, *destinatario*, *intención comunicativa*, *contexto verbal*, *situación* o *conocimiento del mundo* van a resultar de capital importancia. Lo que separa a los diferentes enfoques es la decisión que cada uno de ellos toma acerca de cómo debe interpretarse este objetivo: para unos, la pragmática ha de centrarse, sobre todo, en la relación del significado gramatical con el hablante y con los hechos y

objetos del mundo que intenta describir; para otros, por ejemplo, debe tratar de analizar la relación entre la forma de las expresiones y las actitudes de los usuarios (Escandell, 2002, p. 14).

Uno de los más importantes representantes del pensamiento textual es Van Dijk. Considera que la oración es más que la simple suma de una serie de palabras y que un texto es una estructura superior a la simple secuencia de oraciones que satisfacen las condiciones de conexión y coherencia. Establece una diferencia entre macroestructuras, microestructuras y superestructuras.

Las *macroestructuras* son estructuras textuales globales de naturaleza semántica, son una representación abstracta de la estructura global de su significado. Cada macroestructura debe cumplir las condiciones de conexión y coherencia semánticas en los niveles microestructurales para que un macro nivel pueda ser, a su vez, micronivel en otro texto. Las macroestructuras tienen un decisivo papel cognitivo en la elaboración y en la comprensión del texto. La existencia de las macroestructuras es lo que nos permite resumir el contenido de un texto y producir otro que guarde relaciones macroestructurales con el original. Mientras que las macroestructuras semánticas explican el significado global de un texto, las *superestructuras* son estructuras textuales globales que caracterizan el tipo de texto: una estructura narrativa es una superestructura, independientemente del contenido (macroestructura) de la narración. Si la macroestructura es el contenido del texto, la superestructura es su forma. Las superestructuras son necesarias para adecuar el contenido del texto al contexto comunicativo. Estas permiten concebir el texto como un esquema.

Finalmente, Sánchez (2009) expresa que aparte de lo que es propiamente el código, hay otros muchos factores en el funcionamiento de la lengua que inciden directamente en la información transmitida. Factores tan valiosos en el hecho comunicativo como el emisor, el destinatario, el contexto o el conocimiento del mundo. Lo sustancial, sin lugar a dudas.

Frente a todas estas posiciones, se puede concluir que la Pragmática es una subdisciplina lingüística cuyo objeto es el significado del lenguaje en uso; es decir, estudia los actos lingüísticos y los contextos en que se realizan. Al igual que la lingüística toma en cuenta todos los factores del circuito de la comunicación que pueden intervenir en la configuración del sentido. Hacer pragmática como perspectiva supone superar las visiones reduccionistas de la pragmática como componente. La pragmática como perspectiva explica hechos lingüísticos en toda su complejidad cognitiva, social y cultural: la metáfora, la ironía, el sujeto discursivo, la representación del discurso. Integra la pragmática como componente. Supera otros enfoques y aporta una nueva luz sobre la que observar los fenómenos. Se sitúa en lo propiamente lingüístico (se centra principalmente en problemas de significado), pero no olvida los asuntos que rodean a la comunicación: procesos interaccionales entre hablante y oyente, huellas sociales o psicológicas, cuestiones culturales, discurso e ideología, géneros textuales, etc.

En consecuencia, el concepto de pragmática está asociado al de *contexto*, o sea aquello que hay que considerar como compañero del texto y sin el que el texto es ininteligible, entendiendo como *contexto* a: 1) la intencionalidad del emisor como usuario de la lengua; 2) la interrelación entre emisor-destinatario en la que ocupa lugar destacable la implicatura y la presuposición; y 3) la situación extralingüística, considerada como a) el mundo de las vivencias, el acervo cultural y social del emisor y el destinatario y b) el mundo circundable, en todos sus niveles, que constituye el andamiaje extremo. En ese sentido, la noción de contexto abarca tanto el *contexto cognitivo* —la experiencia acumulada y estructurada en la memoria— como el *contexto cultural* —las visiones del mundo compartidas por los participantes en una interacción— y el *contexto social* —los aspectos institucionales e interactivos que nos permiten identificar y definir situaciones y acciones. La referencia al contexto es la que permite explicar las presuposiciones y las inferencias en las que se basan la producción y la comprensión discursivas.

Al producir un enunciado, el hablante *intenta hacer* algo, el interlocutor *interpreta* esa intención y sobre ella elabora su respuesta, ya sea lingüística o no

lingüística. Tanto el proceso de manifestación de intenciones como el proceso de interpretación exigen que los interlocutores compartan una serie de convenciones que permitan otorgar coherencia y sentido a los enunciados que se producen, sentido que va más allá del significado gramatical de las oraciones, como se pone de manifiesto en los enunciados indirectos.

La configuración pragmática del texto depende entonces del acto de comunicación en el que éste es producido, comunicado e interpretado. La unión entre producción y recepción es el fundamento de la comunicación textual y del texto como objeto pragmático, sintácticamente constituido y semánticamente asentado sobre el referente por él representado. Como objeto pragmático está dinámicamente situado en el centro del acto de habla textual, que es representado por el texto. Entonces, la dimensión pragmática del discurso resulta potenciada por la relación que éste establece entre los comunicantes y el contexto de su comunicación, de su producción y de su recepción. El proceso discursivo se constituye así como un proceso de interacción comunicativa y social, que tiene lugar en la sociedad y en el que resultan implicadas las estructuras de ésta y dicho proceso (Van Dijk, 2000). Se desarrolla mediante textos como construcciones lingüísticas que representan referentes y reorientan pragmáticamente en los cauces de las clases discursivas a las que éstos pertenecen. La interacción con la tradición textual que es contexto de la producción y de la recepción es una interacción con una producción cultural, de carácter lingüístico de la sociedad, producción que es asumida por ésta como parte de su identidad discursiva. Las clases de discursos tienen una vinculación pragmática al ser usos lingüísticos relacionados con prácticas sociales diferenciadas.

La Lingüística del Texto y la Pragmática coinciden necesariamente en su concepción del juego de la acción comunicativa: el lenguaje jamás se produce aisladamente, sino en relación con los factores no lingüísticos, en el marco de los procesos interactivos de la comunicación.

5.1.4 La sociolingüística

La sociolingüística recoge las aportaciones de la etnografía de la comunicación y procura integrar en una misma propuesta otras aportaciones procedentes de las perspectivas microsociológicas (interaccionismo simbólico, etnometodología y análisis de la conversación). Este enfoque analiza “las interacciones que se producen en todos aquellos ámbitos de la vida social en que quienes participan en los encuentros interactivos mantienen entre sí una relación desigual, ya sea porque pertenecen claramente a dos culturas o porque, aun participando de lo que en términos globales puede considerarse una misma cultura, pertenecen a diferentes grupos socioculturales y, por tanto, tienen sistemas (o, si se quiere, subsistemas) de valores y de visiones del mundo que les hace comportarse de forma diferente a la hora de realizar procesos de inferencia para la interpretación de todo lo que sucede en las interacciones en las que participan” (Calsamiglia & Tusón, 2001, pp. 21-22). Sus conceptos claves son *diferencia, habitus, poder, dominación, inferencia conversacional, indicios, convenciones contextualizadoras*.

Empieza a desarrollarse en los años cincuenta con los trabajos de Weinreich, Haugen, Gumperz, Ferguson y Labov. Este último intenta establecer correlaciones entre estilos contextuales de habla, situaciones comunicativas y estratos sociales. Amplía así la teoría lingüística en el sentido de que el estado normal de una lengua histórica es el de la heterogeneidad. Así pues los resultados de sus investigaciones comprueban que los hablantes se ven obligados a usar las variantes sociolectales; es decir, ciertas formas prestigiadas o desprestigiadas, de acuerdo a su estrato social y contexto situacional. Es así que las variables lingüísticas funcionan como indicadores de significación social del lenguaje.

En ese sentido, todo proceso comunicativo tiene un componente sociolingüístico, referido al conocimiento y empleo de las normas y variedades socioculturales, según los valores, creencias y costumbres que regulan el comportamiento comunicativo y que hacen posible al destinador del discurso desenvolverse adecuadamente en diferentes contextos y situaciones en los que usa

la lengua. Dicho componente da cuenta de la capacidad que posee el hablante para diferenciar diferentes situaciones sociales, los diversos roles que desempeñan cada uno de los actores, lo cual le permite actuar en consecuencia a dicha situación. En consecuencia, en la enseñanza/ aprendizaje de las lenguas se debe considerar las comunidades y los entornos socioculturales concretos.

El objeto de la sociolingüística es el uso lingüístico, por ese motivo los usuarios de la lengua son considerados como miembros de comunidades de habla. Esta ciencia centra su interés en la totalidad y diversidad de usos lingüísticos y recursos lingüísticos que constituyen el *repertorio verbal* de cada comunidad de habla y en las determinaciones socioeconómicas que condicionan el acceso a los registros de uso, así como a los filtros culturales que determinan un acceso desigual a los usos "legítimos" de la lengua --aquellos que generan beneficios en el *mercado de los intercambios* comunicativos-- y relegan las variedades *ilegítimas* a las posiciones más bajas de la jerarquía de los estilos expresivos (Bourdieu, 1982, citado en Lomas, Osoro & Tusón, 2003). Entonces, a partir del análisis semántico, la sociolingüística analizaría las formas y funciones de decir lo mismo de manera distinta (sociolectos, dialectos, registros o "*contextual styles*").

Tanto la sociolingüística como la psicolingüística centran su interés en el individuo como entidad social; o sea, se preocupan por las dimensiones individuales y sociales del habla, por todo lo relacionado con la adquisición de las lenguas en su contexto social, como factor que influye en el proceso de enseñanza/ aprendizaje, con todas sus implicaciones sociales, culturales, comunicativas y puramente lingüísticas que ello conlleva. Caballero y Cuadrado, (2007) sostienen que "las diversas corrientes sociolingüísticas coinciden en anteponer la capacidad de determinación de los factores sociales a otras consideraciones de tipo cognoscitivo o biológico" (p. 513). Por ese motivo, esta ciencia centra la atención en el individuo ya que "no existen dos hablantes de la misma lengua, porque no hay dos hablantes que hayan tenido la misma experiencia de la lengua" (González, 2001, p. 136). A ambas ciencias les interesa el componente interpersonal y social de la lengua, con la diferencia que la segunda además, busca la diversidad

lingüística existente en la sociedad. Esto significa que por más que haya personas que conozcan la misma lengua e incluso las hayan aplicado en el mismo contexto, las experiencias al ser distintas hacen que la sociolingüística se ocupe en primer lugar del individuo y luego lo relaciona con su medio social. Hymes (1973 citado en Gonzáles, 2001) indica que en la enseñanza y la sociolingüística la identificación e identidad personal son temas claves para los tipos de competencia que se adquiere y mantiene.

La sociolingüística y lo sociolingüístico están vinculados a nivel social, cultural, comunicativo y lingüístico con los procesos de enseñanza-aprendizaje en la adquisición de lenguas. A nivel social, se determina la política de enseñanza de lenguas de una comunidad; a nivel cultural, la lengua es el instrumento de relación entre el individuo y el ambiente; a nivel comunicativo, la lengua es un mecanismo básico de interacción y a nivel lingüístico (Caballero & Cuadrado, 2007, p. 504). Así la sociolingüística aporta una nueva concepción a la competencia comunicativa, al afirmar que los signos lingüísticos preexisten a su aplicación, es decir, los hablantes nada más los aplican y tienen que observar, además de reglas lingüísticas, las reglas de su uso apropiado en contextos socioculturales.

Según Lomas, Osoro y Tusón (1996), al aprender a hablar no sólo adquirimos la gramática de una lengua, sino que también aprendemos sus diferentes registros y la manera *apropiada* de usarlos según las normas de nuestro ambiente sociocultural. Surge entonces así el concepto de competencia comunicativa, el cual se refiere tanto a la competencia lingüística (en el sentido chomskiano) como a la competencia pragmática: el componente *sociolingüístico*, que nos permite reconocer un contexto situacional determinado, distinguirlo de otros y, por lo tanto, seleccionar las normas apropiadas de comportamiento comunicativo, la variedad o variedades lingüísticas adecuadas, etc.; el componente *discursivo*, que nos permite construir enunciados coherentes en cooperación con el interlocutor, y el componente *estratégico*, gracias al cual somos capaces de reparar los posibles conflictos comunicativos e incrementar la eficacia de la interacción.

Hudson (1980, citado en González, 2001) señala que el hablante individual es importante tanto como ser individual como ser dentro de una comunidad, “a medida que no entendemos el funcionamiento del individuo, tampoco seremos capaces de entender el comportamiento de los grupos de individuos” (p. 135). Esto es importante porque la persona humana es un ser social por naturaleza y se desenvuelve dentro de un contexto determinado. Además, en esa comunicación, que puede ser el texto, porque al hacerlo realizamos un acto social, el oyente pretende ser influido de alguna manera por el hablante (Van Dijk, 1996).

La relación entre lenguaje y cultura es recíproca, esto es así porque el lenguaje es condición de la cultura y ayuda a crearla y a su vez es producto de la misma y viceversa. El lenguaje es una forma de cultura que distingue al hombre de los demás seres. Por eso, es la manifestación de una cultura pues cada lengua contiene saberes, ideas y creencias acerca de la realidad que comparte una determinada comunidad. El lenguaje es la actualidad de la cultura. El lenguaje es la primera forma de la que el hombre puede objetivar el conocimiento de sí mismo y del mundo, a partir de él puede comunicarse, relacionarse con el resto del mundo; transmite información dentro de una cultura que funda. A través de la palabra se transmite la riqueza de la cultura que se forma de generación en generación. El lenguaje hace del hombre un ser político; a través del discurso los hombres muestran quiénes son, qué quieren dar a conocer, qué postura mantienen dentro de una sociedad, etc. La lengua influye sobre los individuos y puede condicionar al ser humano.

Algunos conceptos fundamentales en sociolingüística son los de variedad y repertorio verbal. El primero, se busca un término técnico neutro menos cargado de valores como dialecto o lengua. El segundo, se refiere a la diversidad de comportamientos individuales. O sea, los repertorios verbales son la consecuencia de las funciones que más frecuentemente realizan los hablantes. Los hablantes general, por su parte, se ven influenciados por una serie de variables intervinientes ajenas a control de ellas (edad, sexo, geografía, etc.), todo ello genera que no haya

límite al número y variedad de comunidades lingüísticas que pueden darse en la sociedad (Bolinger, 1975 citado en González, 2001).

La estandarización es propia de las sociedades más desarrolladas y complejas, en las que, al mismo tiempo, se da más variedad de repertorios verbales. La existencia de una lengua estándar no anula, por tanto, la diversidad de comportamientos comunicativos; de hecho no hay comunidad en la que no exista gran variedad de hablas, dialectos, registros, jergas o estilos, términos todos que se han utilizado para reflejar la variedad social de las interacciones verbales. La lengua estándar es una variedad más, aunque con un carácter especial. Si se refiere a la cuestión de analizar y codificar la variedad de situaciones de géneros, la cuestión pedagógica se encarga de establecer un orden en la enseñanza; porque no se desarrollan las mismas capacidades intelectuales o verbales en unos u otros dominios del lenguaje (González, 2001).

La estructura del texto dentro del contexto se ven influenciadas por el conocimiento, intenciones del individuo o funciones del mismo texto, pero también, los grupos se comunican colectivamente a través de sus miembros mediante la producción de textos. Por ello, la sociología al estudiar la elaboración de los textos, tiene como tarea específica mostrar de qué manera se manifiestan las relaciones de jerarquía, poder, funciones entre los individuos o grupos influenciados en la interacción social (Van Dijk, 1996).

Lo que respecta a las secuencias de la competencia comunicativa y porqué es importante se basa en la competencia misma de los estudiantes y en el contexto que la sociedad requiere de una persona adulta. Cabe resaltar que no es cierto que los estudiantes no sepan hablar o expresarse. Cada quien lo hace a su modo y en el contexto en que se desenvuelve mejor. Por ello, es importante evaluar ambas partes, la competencia real de los estudiantes y el contexto. Es resaltante ubicar a los estudiantes en 3 círculos más frecuentes: familia, estándar y especializado. El primero, es aquel en el que se ha aprendido a hablar; el segundo, lo que se habla a nivel general y todo pueden entender y, el tercero, el lenguaje que suele utilizarse con el grupo de amigos, colegas, etc. por eso, González (2001) afirma que “un

individuo es simultáneamente miembro de varias comunidades lingüísticas que se interfieren en su vida diaria” (p. 150).

Toda esta socialización en los diversos contextos hace que las personas no solo puedan comunicarse de manera oral, sino también escrita. Claro está que en ambas las estrategias y reglas son distintas, puesto que, cada realización de la comunicación real nace de manera espontánea apenas nuestro cerebro sepa dónde nos encontramos. Como expone González (2001), planificar la enseñanza de la lengua supone, ante todo, definir con claridad la diversidad de situaciones de lo oral y de lo escrito, los objetivos que se deben alcanzar en cada una de ellas y el peso que cada una debe tener en la actividad docente. Al respecto dice Luria (1979 citado en González, 2001) que “no solo el lenguaje oral puede influir sobre el escrito sino que también el escrito puede influir sobre el oral. En el sujeto con un buen lenguaje escrito, automatizado, con frecuencia las reglas de este lenguaje empiezan a trasladarse al oral y el sujeto habla como escribe” (p.153)

Las formas de socialización orientan al niño hacia códigos de habla que controlan el acceso a significados relacionados relativamente al contexto o son independientes. Bernstein (citado en González 2001) explica que “(...) los códigos elaborados orientan a los que los utilizan hacia los *significados universalistas*, en tanto que los códigos restringidos orientan y sensibilizan a sus usuarios a significados particularistas” (p. 165). Es decir, que los códigos elaborados no están tan vinculados con estructuras dadas y suelen tener muchos cambios; en cambio, los códigos restringidos se vinculan a una estructura social y sus cambios son mínimos.

En síntesis, el aporte de la sociolingüística es que no existe una sola norma para hablar, sino unas normas, las cuales se adecúan al contexto y a la situación comunicativa en la que el hablante puede encontrarse. Esto quiere decir que las personas se adaptan a las diversas situaciones que pueden encontrar. Por ejemplo, hablarán de una manera si están con sus amigos, o familia y de otra manera si se encuentran delante del público para exponer una tesis o trabajo. Finalmente, es importante saber que la complejidad de las relaciones entre los distintos discursos

(orales, escritos, formales e informales, etc.) tiene que ver mucho con la diversidad de competencias comunicativas y la aplicación que se da en los diversos contextos.

5.1.5 El Análisis del Discurso

Disciplina relativamente nueva que resulta a la vez de la convergencia de corrientes recientes como las ciencias humanas y sociales, el psicoanálisis o la filosofía y de la renovación de prácticas muy antiguas y de larga tradición de estudio de textos como la retórica, filología, la hermenéutica literaria o religiosa. El término *análisis del discurso* proviene de un artículo de Harris (1952), quien consideraba por tal la extensión de los procedimientos distribucionales a unidades transoracionales. El desarrollo de las investigaciones en el dominio del análisis del discurso saca máximo provecho de la confrontación de perspectivas dependientes de universos teóricos diversos. En estas condiciones, el análisis del discurso hace coexistir enfoques muy diversos: análisis de la conversación, etnografía de la comunicación, sociolingüística interactiva, etcétera.

La lingüística, bajo el impulso del estructuralismo y del generativismo, produjo la renovación de los estudios filológicos y gramaticales con sus hipótesis inéditas sobre el funcionamiento del lenguaje y con nuevos métodos para el análisis de los sistemas lingüísticos. Además, múltiples aportes cuestionaron los marcos de la disciplina, entre otros, los provenientes de la psicolingüística, la sociolingüística, la pragmática, la etnografía de la comunicación, la etnometodología, la psicología del lenguaje. Estas investigaciones configuraron en Francia las *ciencias del lenguaje*. En el interior de estas ciencias del lenguaje, el *análisis del discurso* no nació de un acto fundador sino que fue producto de la gradual convergencia de movimientos basados en presupuestos extremadamente diversos, surgidos en Europa y en los Estados Unidos durante la década de 1960 y que giraban, todos ellos, en torno del estudio de producciones transoracionales, orales o escritas, cuya significación social se intentaba aprehender. A mediados de esta década se bosquejan las corrientes que moldearán el actual campo del análisis del discurso: la etnografía de la comunicación

(Gumperz & Hymes, 1964), el análisis conversacional de inspiración etnometodologista (Garfinkel, 1967), la Escuela francesa; el desarrollo de las corrientes pragmáticas, de las teorías de la enunciación y de la lingüística textual. También son importantes los aportes de Foucault en *La arqueología del saber*, que deporta la historia de las ideas hacia el estudio de los dispositivos enunciativos, o la de Bajtin, particularmente en lo relativo a los géneros de discurso y a la dimensión dialógica de la actividad discursiva.

En la década de 1980, se produjo una descompartimentación generalizada de las distintas corrientes teóricas que tenían por objeto el «discurso», fenómeno que se intensificó de manera considerable en la de 1990. En la actualidad, la difusión del análisis del discurso es cada vez más vasta y el contacto entre corrientes que antes se ignoraban es cada vez más estrecho aunque esto no implique uniformidad de problemáticas y terminologías. Su mismo objeto de estudio no está claramente definido, así por ejemplo ciertos investigadores, a semejanza de Harris, llaman *análisis del discurso* a lo que se designa también como *lingüística textual*. Otros como Charolles y Combettes (1999) o de Reboul y Moeschler (1998), quienes discuten por otra parte su legitimidad: “La motivación del análisis de discurso es doble: las frases contienen elementos que no pueden interpretarse en el nivel de la frase misma, y la interpretación de un discurso dado no se reduce a la suma de las interpretaciones de las frases que lo componen” (1998, p. 13).

Parecerá redundante pero, en general el *análisis del discurso* es la disciplina que estudia el lenguaje en tanto actividad inserta en un contexto que produce unidades transoracionales, del tipo utilización del lenguaje para fines sociales, expresivos y referenciales; está referido al estudio del discurso y de la conversación; está “referido más bien a la relación entre texto y contexto” (Charaudeau & Maingueneau, 2005, p. 33) se centran en los enunciados contextualizados. Es decir, su objeto de estudio es “el uso real del lenguaje por locutores reales en situaciones reales” (Van Dijk, 1985, pp. 1-2).

Llegado a este punto, se puede afirmar que todas las ciencias del lenguaje estudiadas líneas arriba aportan principios muy importantes para la comprensión de la interacción comunicativa entre el destinador y el destinatario teniendo como mediador el texto y el discurso en un contexto o situación comunicativa. Sin embargo, ninguna de ellas es autosuficiente para mirar el fenómeno en su totalidad holística; por el contrario, cada una de ellas brinda una perspectiva sesgada y complementaria a las otras. Frente a ello, en los años ochenta surge la actitud de incorporar los enfoques sociocognitivos, sociolingüísticos, discursivos y psicolingüísticos sobre la adquisición del lenguaje, los aspectos semánticos, pragmáticos, los modelos innatistas y sintácticos al estudio de la lengua para la descripción de los usos verbales y no verbales de la comunicación, de los procesos implicados en la comprensión y en la producción de la información y de las determinaciones socioculturales que regulan la expresión y la recepción de los discursos, trajo como consecuencia un nuevo modelo de acercamiento a los fenómenos de la significación y de la comunicación y en consecuencia un nuevo paradigma en el campo de la didáctica, el denominado “enfoque comunicativo” de la enseñanza de las lenguas (Lomas, Osoro, & Tusón, 2003, p. 57). En ese sentido, es clarificador lo que afirman Calsamiglia y Tusón (2001):

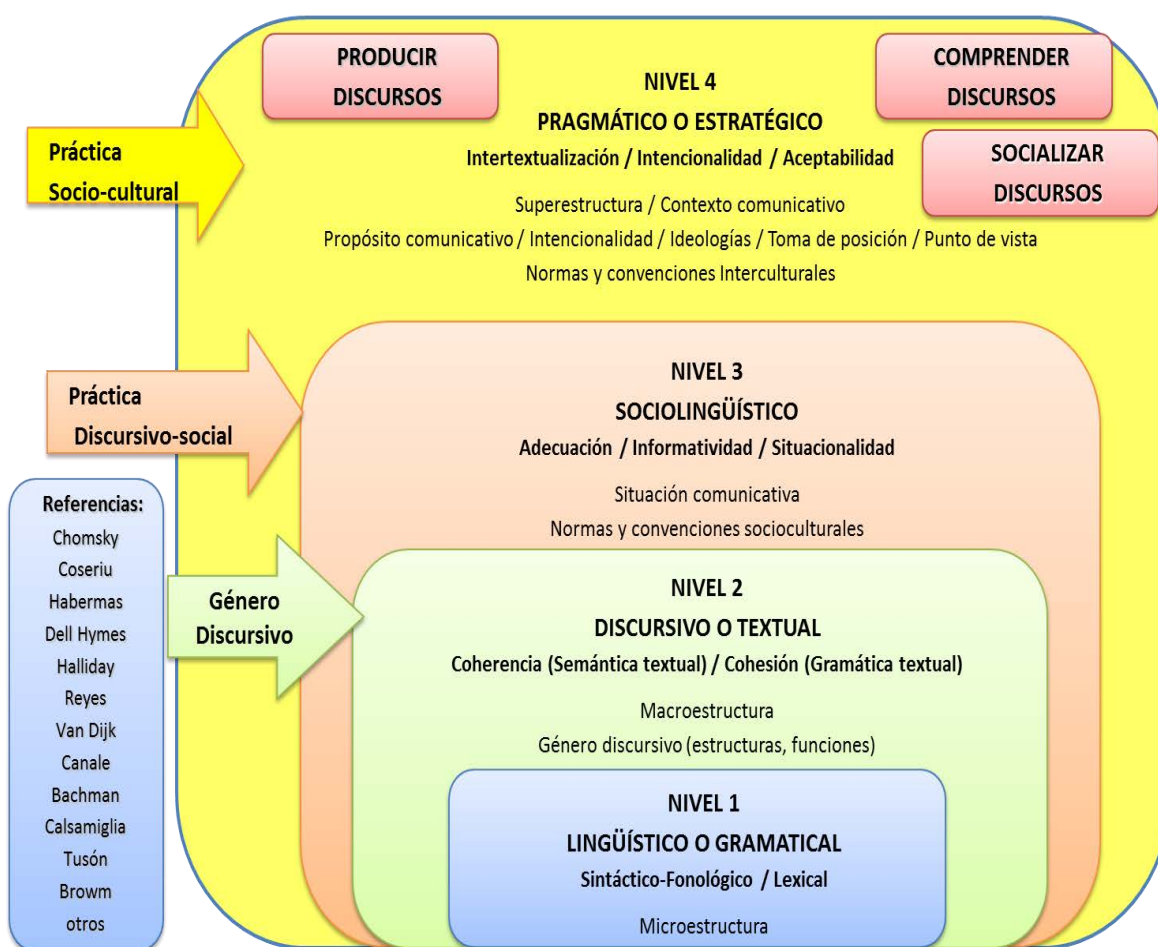
(...) el creciente conocimiento de autores como Luna y Vigotsky pone el acento en el papel de la interacción comunicativa entre los individuos como el motor principal de la adquisición y el desarrollo de la lengua. Esta visión sobre la importancia de la participación activa en intercambios comunicativos variados para el desarrollo de las capacidades lingüísticas conecta claramente con las perspectivas sociolingüísticas, etnográficas y pragmáticas (...). Parece claro que, aun aceptando la realidad innata del lenguaje, esa capacidad propia de la especie humana no se desarrolla si no se vive en sociedad. En efecto, es ya una obviedad decir que la competencia lingüística no “crece sola”, sino que necesita de las relaciones interpersonales para crecer. Así pues, asistimos hoy a un mayor “diálogo” entre las

corrientes más interactivistas y aquellas que ponen más el acento en los aspectos cognitivos (p. 22).

En consecuencia, la presente investigación ha recogido en forma holística estos aportes para convertirlos en fundamentos tanto del *hacer pedagógico* como del *hacer didáctico* en la enseñanza del lenguaje en Educación Superior y especialmente para el desarrollo de la competencia comunicativa. Sus principios se ven estructurados en toda la praxis docente: en la planificación curricular, en la intervención didáctica, en las secuencias de aprendizaje, en la evaluación, especialmente de las evidencias (rúbricas, escalas de Likert, lista de cotejos, etc.).

Figura 03

Modelos interdisciplinares de la competencia comunicativa



5.2. TEXTO Y DISCURSO

El hecho comunicativo involucra lo verbal y lo no verbal en un marco sociocultural concreto, según normas de interacción y de interpretación, de conformidad con un propósito, convenciones según los géneros abordados y elementos de la situación. Hace posible la relación entre sujetos a través de secuencia de actos, instrumentos verbales y no verbales, clave o tono de participación.

Los significantes '*texto*' y '*discurso*' a menudo se usan con significados similares; e incluso, en algunas lenguas, sólo existe uno de los términos. Sin embargo, son entidades lingüísticas distintas y complementarias, están íntimamente correlacionadas, se explica una con la otra. Una es interna, la armazón o estructura; la otra, es externa o manifestación psicofísica y sociocultural de la primera.

El *texto* es un conjunto de elementos lingüísticos organizados según reglas de construcción; Dicho de otro modo, a "nivel construccional" el texto es el tejido (vocablo latino *textum* = textura) que sostiene y da forma a "nivel discursivo" a los enunciados y discursos. Desde una perspectiva comunicativa y pragmática, es la estructura idiomática organizada que comunica determinado tipo de información de la cual poseemos una experiencia inmediata en el plano comunicativo. Constituye la unidad mínima de comunicación y de interacción social por ser un elemento fundamental de intercambio lingüístico a través del cual se manifiestan mensajes y actos de habla. Como objeto complejo, el *texto* no puede entenderse como la simple suma de unidades menores (oraciones) ni puede quedar reducido a estas. Esta afirmación tiene importantes implicaciones teóricas y metodológicas.

El *discurso* es la emisión concreta de un texto por un enunciador determinado, en un contexto y situación comunicativa. Es el mediador en el contexto cultural del proceso de interacción humana que se da entre un destinador y un destinatario. Para poder comunicar lo que expresamos, decimos y sentimos, el ser humano tiene que usar un medio textualizado, oral o escrito.

A pesar de estas dos definiciones, la delimitación y caracterización entre *texto* y *discurso* no es muy clara en los estudios actuales de la Lingüística textual y las Teorías del discurso. La relación que existe entre el texto y el contexto comunicativo generan el conflicto. Para unos, la delimitación del *texto* debe circunscribirse al texto mismo, sus unidades y dimensiones sin apelar al contexto; para otros, cuando el texto forma parte del contexto comunicativo como mediador entre el destinador y el destinatario, se convierte en *discurso*. Del estudio de las diferentes definiciones que los investigadores hacen sobre texto y discurso, se puede trazar hasta tres posibles posiciones o situaciones. Una, en la que los conceptos texto y discurso semánticamente son términos sinónimos; la segunda, los plantea como expresiones opuestas y complementarias; y la tercera, que mezcla la definición de texto en discurso y viceversa.

La primera posición plantea que no hay distinción entre *texto* y *discurso*. Van Dijk (1993) se refiere a la distinción entre texto y discurso, la cual atribuye a una cuestión de nomenclatura. Para él *Lingüística del texto* es una nomenclatura de origen francés y *Análisis del discurso* es inglesa. Considera el *texto* como una construcción teórica abstracta que subyace a la que normalmente se llama *discurso*, o sea, que texto y discurso estarían en la misma relación que la frase con respecto a la emisión real.

La segunda posición sostiene que cuando se habla específicamente de texto se alude a un conjunto de oraciones cuyas condiciones de interpretación son independientes de la situación en la que se emiten; sin embargo, el texto se materializa y tiene sentido en el contexto en que es emitido, el cual es la zona de encuentro entre dos sistemas de organización del sentido. Resalta la idea de que el texto es una cadena de actos de habla en los que se producen enunciados coherentemente relacionados para cumplir un propósito comunicativo dentro de una realidad extralingüística y el discurso tiene que ver con la oración pragmática en sí; el texto es el mensaje que se teje o construye con el discurso. En esta línea, Bernárdez (1982) afirma que el texto es la unidad de significado interpretable de manera autosuficiente sin referencia a situación alguna. Núñez y Del Teso (1996)

expresan que el texto es la unidad mínima de interacción comunicativa, el cual puede ser muy breve y simple hasta muy complejo, porque. “el texto es la mínima unidad temática cerrada cuyos componentes son interpretables, combinatoriamente, independiente de la situación de comunicación en que se emite del mismo modo que la oración, es la unidad mínima de predicación interpretable fuera de la situación y la palabra, la mínima unidad combinable de significación” (p. 291). En ese sentido, el texto no se asocia únicamente a lo escrito, ni el discurso exclusivamente a la producción oral. El hablante/escritor usa la lengua como un instrumento de comunicación en un contexto para expresar significados y conseguir sus intenciones. (Lomas, Osoro & Tusón, 1993).

Una tercera posición relaciona estrechamente texto con el discurso, puesto que éste es la emisión concreta de un texto, por un emisor determinado, en una situación de comunicación determinada. Al respecto, Van Dijk (1993) expresa que no puede haber discurso sin un texto que lo sustente; por lo tanto, debe tenerse en cuenta que lo que se postula sobre los textos bien vale para los discursos. El texto es al discurso lo que la oración es al enunciado.

Otras definiciones de *texto*, que bien podrían agruparse en cualquiera de estas tres perspectivas, las encontramos en Bernárdez, Albaladejo, Halliday, Núñez, De Beaugrande, Arrizabalaga, Bertuccelli, Escudero, Calsamiglia y Tusón, entre otros. Bernárdez (1982; 1995) expresa que el texto es la unidad de significado interpretable de manera autosuficiente sin referencia a situación alguna. Es una secuencia coherente de expresiones significativas interpretables fuera de la situación comunicativa que por poseer la propiedad de coherencia global, puede designarse mediante una sola preposición que representa el sistema unitario del conjunto: Macroestructura. Así, si para Bernárdez (1995), el texto, entendido “como lenguaje en contexto, como producto de la creatividad en el uso del lenguaje, es un objeto complejo [que] diferirá de forma cualitativa de otras unidades lingüísticas” (p. 52), entonces se definirá como:

Unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee carácter social. Se caracteriza

por su cierre semántico y comunicativo y por su coherencia, debida a la intención comunicativa del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las de nivel textual y las del sistema de la lengua. (1982, Bernárdez citado en Alexopoulou, 2011).

Albaladejo (1986) señala que “el texto constituye un objeto de estudio para la teoría lingüística” (p. 66) porque es un fenómeno de la competencia lingüístico-comunicativa que emerge en el marco de factores contextuales y situacionales, y que, además, no es un simple fenómeno de actuación, sino también el conocimiento de la competencia por parte del sujeto. Por su parte, Halliday (1993) sostiene que el discurso es la condición esencial del conocimiento, el proceso por el cual la experiencia deviene conocimiento. El texto ni es una frase ni una secuencia de frases, ni es una unidad gramatical. Es una unidad semántico-pragmática de sentido en el contexto sociocultural en que se manifiesta:

Un texte ne doit pas du tout être vu comme une unité grammaticale, mais comme une unité d’une autre espèce: une unité sémantique. Son unité est une unité de sens en contexte, une texture qui exprime le fait que, formant un tout [as a whole], il est lié à l’environnement dans lequel il se trouve placé” (Halliday & Hasan, 1976 citado en Adam, 2010, p. 24).

Núñez (1996) afirma que el texto “es la mínima unidad temática cerrada cuyos componentes son interpretables, combinatoriamente, independiente de la situación de comunicación en que se emite del mismo modo que la oración, es la unidad mínima de predicación interpretable fuera de la situación y la palabra la mínima unidad combinable de significación” (p. 291); pues, en él las ideas no aparecen puntualmente para en seguida desaparecer, sino que circulan, se conservan reapareciendo y repitiéndose al mismo tiempo que se matizan y amplían al acoplarse con otras como “mecanismo que mejor puede integrar en una totalidad coherente la riqueza de informaciones y sus interconexiones” (p. 242).

De Beaugrande (1997) son de opinión que “el texto no solo es una suma de palabras, oraciones o párrafos; ni una superoración de extensa longitud colocada en secuencia lógica. Sino que al referirse al texto, se dice que es una unidad comunicativa cualitativamente distinta” (pp. 11-12). Arrizabalaga (2003) citando a Coseriu referencia que el texto es un “acto de hablar o una serie conexas de actos de hablar de un individuo en una situación determinada (hablada o escrita)” (p. 294). Fuentes (2000) sostiene que el texto es la manifestación global de la intención comunicativa del hablante. Es decir, un texto o un discurso supone siempre una guía incompleta hacia el significado, en la que el lector debe ser capaz de construir una representación apropiada del mundo real o ficticio al que se refiere (Escudero, 2010, p. 2).

El texto es una unidad específica de estudio superior a la oración a la cual engloba; es un corpus escrito de cierta extensión, compuesto por un determinado número de oraciones y que es resultado de la actuación lingüística y de la interacción social. Ofrece un mensaje delimitado en sí mismo en el que operan los diversos componentes que intervienen en el proceso de la comunicación lingüística, ajustado a la realidad o situación. Es la unidad lingüística máxima que engloba todas las demás; cualquier secuencia coherente de signos lingüísticos, producidos en una situación concreta por el hablante y dotado de una intencionalidad comunicativa específica y de una determinada función cultural. Los estudios semióticos y filosófico-lingüísticos, psicológicos y sociológicos entienden el texto como estructura de las acciones socio-comunicativas *de* y *entre* los interlocutores y realización concreta en un determinado medio de comunicación de la «textualidad».

Estructuralmente, el texto está conformado por enunciados. Estos enunciados, según expresan Calsamiglia y Tusón (2001), se combinan entre sí para formar textos orales o escritos y están constituidos por elementos verbales combinados, que forman una unidad comunicativa, intencional y completa. Agregan además dichos autores que su auténtica condición textual estriba en su

capacidad de intercambio lingüístico y, a partir de ella, su configuración como unidad.

Sobre su forma, cabe resaltar que el texto puede ser *oral* o *escrito* (Bertucelli: 1996; Calsamiglia y Tusón: 2001; Marín: 2004). En cuanto a su extensión, Núñez y Del Teso (1996) observan que el texto puede ser muy *breve* y simple, estar compuesto por una sola frase, o ser *extenso* y complejo, compuesto de cientos de frases. Ejemplos de texto son: un diálogo, un monólogo, una conversación, un artículo periodístico, una anécdota, una novela, un artículo científico, una monografía, un ensayo, una introducción a un tema, un poema, etc.

Ahora bien, sobre el *discurso* se afirma que es “producto de una transformación operada a partir de otros discursos, anteriores o paralelos, a la vez que el resultado de convertir una materia en elemento que significa” (Talens, 1999, p. 46). A esto Bajtin agrega los conceptos de *polifonía textual* e *intertextualidad*, los cuales explican el principio de que ningún texto es producto de la nada sino que todo texto es producido a partir del diálogo con otros textos. Esos otros textos involucrados en el proceso de significación de un texto y que interactúan o intertextualizan un texto para darle su real significación y sentido son el: *contexto*, *pretexto*, *posttexto*, *cotexto*, *paratexto*, *intertexto*, *macrotexto* y *metatexto*.

Todo texto tiene cuatro dimensiones lingüísticas y siete propiedades textuales las cuales se manifiestan tanto en el plano de la oralidad como en la escritura, en cualquier discurso. Es decir, cuando producimos un *discurso* con una estructura textual y una materia significativa específica –conversación, escrito, afiche, spot publicitario, dibujo animado, telenovela, fotografía, pintura, afiche, etc.- debemos evaluar dicho discurso según sus dimensiones *semántica*, *gramatical*, *fonológica* y *pragmática* y sus propiedades *intencionalidad*, *aceptabilidad*, *situacionalidad*, *informatividad*, *coherencia*, *cohesión* e *intertextualidad*. Por la estrecha relación que guardan entre sí, las propiedades y dimensiones textuales y discursivas, sirvieron para formular la competencia comunicativa, sus indicadores de desempeño, organizar los saberes y contenidos del programa, y para elaborar los instrumentos de evaluación de las evidencias de desempeño de la competencia.

En resumen, texto y discurso son dos categorías cuyo referente común es un mismo fenómeno: la producción de significación y sentido articulado, organizado, estructurado. Los textos tienen un modo de existencia real, son consecuencia de la manifestación material de discursos producidos por sujetos (individuales o colectivos), son el lugar donde dichos sujetos realizan el sentido y se realizan a sí mismos. Los discursos tienen un modo de existencia actual, viven en los textos y se entienden desde los sujetos y para los sujetos. Y la significación o producción de sentido se da en la relación discursiva entre el destinador y el destinatario, en los procesos de comprensión, producción y socialización (Quezada, 1991).

5.2.1 Las dimensiones del texto y del discurso

Lyons (1980) es uno de los primeros lingüistas en discutir y relacionar la semántica como ciencia del lenguaje con el desarrollo del pensamiento filosófico y educativo. Hace una lectura del objeto y las limitaciones de la semántica en su relación con el conductismo, la lógica, el estructuralismo y la gramática. Considera que la teoría conductista es inadecuada como teoría general de la adquisición y del uso lingüísticos, pero subraya el hecho de que “al hablar una lengua asumimos un cierto tipo de comportamiento social, gobernado, en buena medida, por el éxito o el fracaso a la hora de producir cambios en el medio ambiente, incluyendo en ello la actividad o las actividades de aquellos con quienes interactuamos” (p. 130). Desde su posicionamiento en la *semántica lógica*, a la cual considera como *semántica pura* que estudia el significado con ayuda de la lógica matemática por ser una rama altamente especializada de la lógica moderna, opone la semántica lingüística (rama de la lingüística) la cual la divide en *semántica lingüística teórica* y *semántica lingüística descriptiva*. La primera se ocupará de los diversos aspectos del significado en la lengua y de la elaboración de una teoría general del significado para la lengua; la segunda, de la descripción, o investigación, del significado de oraciones y enunciados en lenguas concretas. A estas ideas se suma Greimas (1987) quien establece que el objeto de estudio de la semántica es la significación y la coherencia.

Roméu-Escobar (2006) se refiere al texto como enunciado comunicativo coherente, portador de un significado, que cumple una determinada función, intención y finalidad comunicativa en un contexto determinado. El emisor se vale de diferentes procedimientos comunicativos y escoge los medios lingüísticos más adecuados para lograr dar cumplimiento a ciertas tareas comunicativas. En esta definición se evidencia cómo en el texto se integran cuatro niveles de análisis o dimensiones lingüísticas: el *semántico*, el *pragmático*, el *fonológico* y el *gramatical* (morfosintáctico).

Estas dimensiones lingüísticas son aquellas en las que se puede segmentar un texto solo con fines didácticos con la finalidad de estudiarlo mejor. Es decir, cuando producimos un *discurso* con una estructura textual y una materia significativa específica –conversación, escrito, afiche, spot publicitario, dibujo animado, telenovela, fotografía, pintura, afiche, etc.- podemos estudiar dicho discurso según sus dimensiones *semántica*, *gramatical*, *fonológica* y *pragmática*.

Esa es la orientación de esta investigación. Aquí se plantean tres dimensiones discursivas: la semántica, la gramatical y la pragmática. En la dimensión gramatical se incluye la fonológica, pues según la RAE (2011) “en un sentido más amplio, la gramática comprende, además, el análisis de los sonidos del habla, que corresponde a la fonética, y el de su organización lingüística, que comprende a la fonología” (p. 3).

La *dimensión semántica* se refiere a la relación con las cosas y realidades extralingüísticas e indica las condiciones para que los enunciados sean “interpretables” (tanto en lo relativo al significado como a la referencia). Por ello, analiza la propiedad textual de *coherencia* referida a la organización de las ideas, al carácter *unitario* del texto que se percibe en la relación conceptual de la *significación* y del *sentido* del texto, los mismos que van configurando cierta identidad a partir de la *continuidad* de sus elementos o partes estructurales que la integran. En consecuencia, se ocupa de las ideas *literales* e *inferenciales*, sus relaciones y jerarquías estructuradas en *macroestructura* y *superestructura* textual. La *macroestructura* remite a las macrosecuencias, secuencias y al plan de

redacción o plan de escritura del texto; al reconocimiento de las ideas temáticas e ideas de desarrollo; al descubrimiento de las estrategias discursivas de composición (analítica, sintética, analítica-sintética, paralela, contraste, ejemplificación, etc.) y a la lógica del discurso (inductiva, deductiva, inductiva-deductiva, comparación). La superestructura determina el tipo de texto generado (explicativo, descriptivo, argumentativo, narrativo, expositivo).

La dimensión *gramático-fonológica* se refiere a la organización *sintáctica* y *fonológica*. La primera es la unión de signos lingüísticos entre sí; especifica en qué condiciones y según cuáles reglas los enunciados están “bien formados”. La *fonológica* aborda la relación entre el sonido (entonación y fonemas) y su representación escrita (ortografía y normativas). Ambas estructuran la propiedad textual de *cohesión*, la cual se ocupa de la propiedad textual de *cohesión* y se refiere de la *microestructura* que establece el orden oracional: la oración, tipos y estructuras; concordancia gramatical; los mecanismos de estabilización y economía del sistema como repetición, paralelismo, paráfrasis, uso de pronombres (anáfora y catáfora), elisión, tiempo y aspecto verbales, conexión (conectores y marcadores discursivos), uso adecuado de la tildación, puntuación y de las gráficas o letras.

La *dimensión pragmática* analiza las propiedades textuales de *intencionalidad*, *aceptabilidad*, *situacionalidad*, *intertextualidad* además de los principios regulativos de *eficacia*, *efectividad* y *adecuación*. Se refiere a la intencionalidad del hablante al usar un texto; al significado que debemos interpretar en relación con los hablantes y el contexto. Es decir, se ocupa del lenguaje en uso, “los procesos por medio de los cuales los seres humanos producimos e interpretamos significados cuando usamos el lenguaje” y explica “en qué consiste la interpretación de un enunciado, cuál es la función del contexto, qué relación hay entre el significado literal y el significado comunicado” (Reyes, 1996, pp. 7-8). Esta dimensión, como relación de signos y usuarios de signos, nos muestra las condiciones bajo las que las manifestaciones lingüísticas son aceptables, apropiadas u oportunas:

Todo sistema de signos comporta, en primer lugar, una serie de reglas de combinación de los signos entre sí –*reglas sintácticas* de construcción de las expresiones correctas-; en segundo lugar, reglas de correspondencia entre los signos y aquello a lo que se refieren –*reglas semánticas* de interpretación de las expresiones-; y, finalmente, reglas que rigen las relaciones entre los signos y quienes los usan –*reglas pragmáticas* de utilización de las expresiones (Carón, 1983, p. 17).

5.2.2 Las propiedades textuales y discursivas

De Beaugrande y Dressler (1997) han diseñado un *modelo de procesamiento textual* que coloca a la lingüística del texto en la posición de columna vertebral interdisciplinaria encargada de regular las relaciones entre la lingüística, la ciencia cognitiva y la inteligencia artificial. Esta propuesta la basan en la idea de que los comunicadores producen y reciben textos siguiendo intencionadamente unos planes cuyo cumplimiento les permitirá alcanzar las metas deseadas (éste sería el motivo no ingenuo que movería a los interlocutores a participar de manera cooperativa en las interacciones comunicativas). Definen el texto como una unidad comunicativa de carácter social y pragmática que satisface siete criterios, características o propiedades, de textualidad: dos de tipo lingüístico: *cohesión* y *coherencia*; dos psicolingüísticos: *intencionalidad* y *aceptabilidad*; dos sociolingüísticos: *intertextualidad* y *situacionalidad*; y uno de tipo computacional: *informatividad*. Además proponen tres principios regulativos a saber: *eficacia*, *efectividad* y *adecuación* con la finalidad de controlar la comunicación textual —constitución y uso de los textos. Las dos primeras propiedades, *cohesión* y *coherencia*, son nociones centradas en el texto propiamente dicho; las otras cinco son nociones centradas en los usuarios de la lengua. Cualquier texto ha de cumplir estas siete normas (interrelacionadas entre sí mediante restricciones) y tres principios reguladores de la comunicación textual. Las siete características son, para estos autores, principios constitutivos de la comunicación textual que actúan junto con los tres principios reguladores: el principio de *eficacia* de un texto

depende de que quienes intervengan en su intercambio textual puedan lograr los mejores resultados comunicativos a partir de un mínimo esfuerzo; la *efectividad* está en relación con la intensidad del impacto comunicativo que el texto provoca en el receptor; y la *adecuación* es el equilibrio textual, según el grado de actualización de los criterios de textualidad, por un lado, y la satisfacción de las demandas comunicativas, por otro:

Según este modelo interdisciplinario, la *cohesión* consiste en que las secuencias oracionales que componen la superficie textual están interconectadas a través de relaciones gramaticales, como la repetición, las formas pronominales, la correferencia, la elisión o la conexión. Un texto posee *coherencia* cuando los conceptos (configuraciones de conocimiento) que componen su universo del discurso están interconectados a través de relaciones de diversa naturaleza, por ejemplo, de causalidad. La *intencionalidad* consiste en que la organización cohesiva y coherente del texto sigue un plan dirigido hacia el cumplimiento de una meta, habitualmente extralingüística. La *aceptabilidad* se manifiesta cuando un receptor reconoce que una secuencia de enunciados constituye un texto cohesionado, coherente e intencionado porque lo que se comunica es, a su juicio, relevante. La *situacionalidad* se refiere a los factores que hacen que un texto sea pertinente en un determinado contexto de recepción. La *intertextualidad* indaga en el hecho de que la interpretación de un texto dependa del conocimiento que se tenga de textos anteriores. La *informatividad* es el factor de novedad que motiva el interés por la recepción de un texto (Beaugrande & Dressler, 1997, pp. 10-11).

A partir de este planteamiento, el cual es uno de los más sólidos que existe en las ciencias del lenguaje, en esta investigación se considera que todo discurso tiene ocho propiedades textuales las cuales se manifiestan tanto en el plano de la

oralidad como en la escritura: las 7 de De Beaugrande y Dressler más la *adecuación*, considerada por De Beaugrande y Dessler como principio regulativo.

Figura 04

Propiedades del discurso



Si consideramos que todo discurso es un evento comunicativo que está constituido por elementos verbales combinados, que forman una unidad comunicativa, intencional y completa, su enseñanza debe considerar estas ocho normas o características básicas de textualidad. (De Beaugrande & Dressler, 1997; Calsamiglia & Tusón, 2001; Lomas, Osoro y Tusón, 1993, 2002). Sobre las propiedades textuales, los estudios de la lingüística textual y de gramática del discurso se sostiene que cuando hablamos o escribimos construimos textos y, para hacerlo, tenemos que dominar muchas habilidades, tales como discriminar las informaciones relevantes de las irrelevantes, estructurarlas en un orden lógico y comprensible, escoger palabras adecuadas, conectar frases entre sí, construir párrafos, etc. Las reglas fonéticas y ortográficas, morfosintácticas y léxicas, que permiten formar oraciones aceptables, solo son una parte del conjunto de conocimientos que domina el usuario de una lengua. La otra parte es la formada

por reglas que permiten elaborar textos: las reglas de *coherencia*, *cohesión* y *adecuación* (Cassani, 2006).

De estas 8 propiedades expuestas, se han priorizado para esta investigación 4: *coherencia*, *cohesión*, *intertextualidad* y *adecuación*. Estas se desarrollarán en las siguientes secuencias. Los discursos predominantes que se producen en las diferentes asignaturas de la cultura universitaria, en sus diversos procesos de intervención didáctica, tienen una naturaleza muy formal a nivel de coherencia, cohesión, intertextualización y adecuación; altamente normalizados por los principios de la redacción académica, los estilos internacionales de redacción científica, las normas gramaticales y ortográficas de la Real Academia Española. De este tipo de discursos no se ocupa formalmente la educación básica regular ni la superior, salvo excepciones en algunas universidades o escuelas profesionales en donde existen las asignaturas de Redacción Científica y Redacción Académica. Los cursos destinados a desarrollar la competencia comunicativa (llámese Lengua y Comunicación, Comunicación, Competencia Comunicativa u otro afín) terminan siendo una especie de cursos de reforzamiento porque de una u otra manera repiten saberes y contenidos propios de la Educación Secundaria.

5.2.2.1 La coherencia discursiva

El término coherencia ha creado más de un espacio conflictivo entre los lingüistas. Bernárdez (1996), afirma que la coherencia depende del equilibrio de diversos sistemas referenciales que se establece en el proceso de la comunicación entre emisor y receptor, lo cual significa que la coherencia está basada en una negociación entre los protagonistas de la comunicación.

De Beaugrande y Dressler (1997) afirman que la coherencia es una norma de textualidad que “ha de entenderse como el resultado de la combinación de los conceptos y de las relaciones en una *red* compuesta por *espacios de conocimiento* orbitando alrededor de los *temas* principales del texto” (p. 148). Esta propiedad se encarga de asegurar la continuidad del sentido y la interconectividad del contenido

textual; así, la continuidad del sentido está en la base de la coherencia, entendida como la regulación de la posibilidad de que los conceptos y las relaciones que subyacen bajo la superficie textual sean accesibles entre sí e interactúen de un modo relevante:

la posibilidad de que sean accesibles entre sí e interactúen de un modo relevante los componentes del *mundo textual*, es decir, la configuración de los *conceptos* y de las *relaciones* que *subyacen* bajo la superficie del texto. Un *concepto* es una estructuración de conocimientos (o contenidos cognitivos) que el hablante puede activar o recuperar en su mente con mayor o menor unidad y congruencia. Las *relaciones* son los *vínculos* que se establecen entre los conceptos que aparecen reunidos en un mundo textual determinado: cada vínculo recibe una denominación según los conceptos que conecte” (p. 37).

Según Van Dijk (2000), la coherencia es una propiedad semántica de los discursos; es la propiedad del texto por medio de la cual se puede seleccionar la información relevante de la irrelevante, es decir la importante de la superficial y organizar la estructura comunicativa de una manera determinada, trabajando así a nivel de macroestructura. Esta macroestructura es la representación abstracta de la estructura global del significado de un texto (Van Dijk, 1993, 2001).

Para Calsamiglia y Tusón (2001), el concepto *coherencia* incluye las relaciones pragmáticas y las relaciones semánticas intratextuales, y “se refiere al significado del texto en su totalidad, abarcando tanto las relaciones de las palabras con el contexto como las relaciones entre las palabras en el interior del mismo texto Para lograr ello, aplica reglas y mecanismos. Alude a la estabilidad y a la consistencia temática subyacente, asociada a la *macroestructura* (contenido), a la *superestructura* (esquema de organización) del texto, a su *anclaje enunciativo* (protagonistas, tiempo, espacio) y a las *inferencias* que activan los hablantes para interpretarlo a partir de conocimientos previos” (pp. 221-222).

Louwerse (2004), desde una visión interdisciplinaria, sostiene que definir el texto como un todo unificado implica usar las nociones de *cohesión* y *coherencia*”, términos que han sido usados de manera un tanto confusa, pues existe poco consenso acerca de su terminología. Al respecto existen hasta cuatro posiciones:

Algunos investigadores no usan estos términos, pero distinguen entre diferentes tipos de coherencia (van Dijk, 1972; Givón, 1993, 1995). Otros usan cohesión para la estructura de superficie del texto y coherencia para los conceptos y relaciones que subyacen en esta superficie (De Beaugrande & Dressler, 1981). Sin embargo, otros usan el término coherencia para referirse a una “interrelacionalidad” global en el texto, mientras que reservan cohesión para unidades lingüísticas menores en el texto (Halliday & Hasan, 1976; Martin, 1992; Shapiro & Hudson, 1997). Finalmente, otros describen la coherencia como coherencia semántica y cohesión como la manifestación gramatical de la coherencia subyacente (Van Dijk & Kintsch, 1983) (Louwerse, 2004, p. 42).

Chueca (2005) sostiene que la coherencia es una propiedad del texto, de naturaleza pragmática, por la que aquél se concibe como una unidad de sentido global. Es decir, los conceptos y las relaciones de significado que se dan en su interior no contradicen el conocimiento del mundo que tienen los interlocutores sino más bien la fortalecen y se nutren de ella para delimitar su significado. Es un proceso de la estructura semántica de un discurso, en la que una serie de conceptos primarios se relacionan entre ellos, así como un conjunto de conceptos secundarios que complementan a los primeros. Entre los factores que indican falta de coherencia señala: si el texto es reiterativo, contradictorio en su estructura, contradice la realidad o no es deductivo o inductivo.

De las propuestas anteriores, se puede afirmar que la *coherencia discursiva* está relacionada con la *organización de la información* y con el *conocimiento* que *comparten* el destinador y el destinatario sobre el contexto. Consiste en *seleccionar* y *organizar* la información que el destinador quiere transmitir para que pueda ser

percibida de una forma clara y precisa por el destinatario. Es la textualidad basada en la información que se define por cinco *reglas de coherencia*. Una, la *no contradicción* que señala que los elementos semántico-textuales no deben contradecirse ni implícita ni explícitamente. Dos, la *repetición* sostiene que es necesario que la mayor parte de los elementos deben reiterarse a lo largo del texto. Tres, la *relación temática o unidad entre las partes* referida a que los hechos han de estar relacionados con el mundo real o imaginario que se represente. Cuatro, la *progresión temática* sostiene que la información se organiza como un proceso cuyo producto final es el texto y que es necesario que el desarrollo se produzca con una aportación constante de información nueva, evitando los detalles no pertinentes. Por último, cinco, la *pertinencia* que es la adecuación del lenguaje y tipo textual al contexto y situación comunicativa. Así, un texto es *coherente* si un destinatario puede comprender lo que se expone en él y encajar sus diferentes elementos en una representación mental total, es decir, es capaz de encontrar sentido y de distinguir la organización de sus partes; si todos los enunciados giran en torno a un *tema*; si se encuentra internamente *organizado o estructurado*: todas las partes están relacionadas entre sí; si presenta de cualquier forma una *progresión temática*, teniendo en cuenta que el *tema* es la información conocida y el *rema* la información nueva o desconocida; si el destinador tiene en cuenta siempre los *conocimientos del receptor* sobre el tema; si las *estrategias discursivas* de la información impactan en el destinatario.

Los *mecanismos de coherencia* son dispositivos a tener en cuenta en la comprensión y producción discursiva. Estos dispositivos son varios. Así tenemos el *propósito comunicativo*, que implica que todo productor del discurso siempre busca definir, tipologizar, caracterizar, contrastar, comparar, etc. “algo” (información: tema), a partir de un *punto de vista*, perspectiva o enfoque del tema (social, político, educativo, religioso, etc.) y una *intencionalidad* definida o dirigida a un sentido. Con estos dispositivos se define el *asunto o tema*, el tipo de *ideas* (según relación o roles: aseveración, información y garantía; según *jerarquía*: temáticas y de desarrollo; según el tipo de Información: explícita, literal o denotativa e implícita, inferencial o connotativa), la *secuencialización* (el *plan de*

oralidad o de escritura: macrosecuencias, secuencias, microsecuencias), las *estrategias o modos discursivos* (narrar, exponer, describir, argumentar, dialogar) y las *lógicas de pensamiento* (deductiva o analítica; inductiva o sintética; centrada, inductiva-deductiva o sintético-analítica; encuadrada, deductiva-inductiva o analítico-sintética, comparativa o paralela, etc.

En síntesis, la *coherencia discursiva* es la propiedad semántico-pragmática del discurso referida a la organización de las ideas en el texto, estructuradas en párrafos, secuencias y macrosecuencias. Entre las reglas se mencionan la no contradicción, la repetición, la relación o unidad entre las partes, la progresión temática y la pertinencia. Los mecanismos de coherencia son: la organización de la información, las estrategias discursivas, las lógicas de pensamiento, la identificación de las ideas (temática y de desarrollo). Véase la Figura 5:

Figura 05

Coherencia discursiva. Mecanismos y reglas



5.2.2.2 La cohesión discursiva

La *cohesión discursiva* es la relación de dependencia entre dos elementos de un texto que pertenecen a distintas oraciones. Representa la función comunicativa de la sintaxis. Ésta no consiste únicamente en un conjunto de relaciones superficiales que interconecta gramaticalmente los diversos componentes textuales, sino que cada elemento lingüístico dirige y mediatiza la operación de acceso a otros elementos lingüísticos con los que se interrelaciona. Por ello, es importante distinguir entre la naturaleza de las relaciones cohesivas y los recursos formales que se utilizan para expresar dichas relaciones: la naturaleza de las relaciones cohesivas es semántica, pero como todos los componentes del sistema lingüístico, según Halliday & Hasan (1976), se materializan a través del sistema lexicogramatical (Chueca, 2003). Estos autores sostienen que la cohesión es un fenómeno o propiedad del sistema lingüístico, inteligible a partir de las posibilidades del sistema de la lengua. De allí que la textualidad demande condiciones semánticas y pragmáticas en relación con el contexto intencional y cooperativo comunicativo, en las cuales intervienen también los recursos de coherencia:

the concept of cohesion is a semantic one; it refers to relations of meaning that exist within the text, and that define it as a text. Cohesion occurs where the INTERPRETATION of some element in the discourse is dependent on that of another. The one PRESUPPOSES the other, in the sense that it cannot be effectively decoded except by recourse to it (Halliday & Hasan, 1976, p. 4).

De Beaugrande y Dressler (1997), sostienen que el concepto de cohesión descansa sobre dependencias textuales; pues incluye todos los procedimientos que sirven para marcar relaciones entre los elementos superficiales de un texto y establece las diferentes posibilidades en que pueden conectarse entre sí dentro de una secuencia los componentes de la superficie textual, los cuales dependen unos de otros conforme a unas convenciones y formalidades gramaticales determinadas. En ese sentido, la *cohesión* es una norma de textualidad que “establece las

diferentes posibilidades en que pueden *conectarse entre sí dentro de una secuencia* los componentes de la *superficie textual*” (p. 35); es decir, funciona asegurando que se mantenga activada en la memoria la información relevante, así pues esta propiedad le otorga al lector u oyente la disponibilidad de la información que sea relevante en cada momento. Consideran, además, que “los componentes que integran la superficie textual *dependen* unos de otros conforme a unas convenciones y a unas formalidades gramaticales determinadas, de manera que la cohesión descansa sobre *dependencias gramaticales*. Tal como han señalado con frecuencia los lingüistas, las secuencias superficiales de un texto no se pueden reorganizar de un modo radicalmente distinto al originario sin que ello cause alteraciones significativas en ese texto” (pp. 35-36). En fragmentos textuales se suelen emplear mecanismos cohesivos que permiten la reutilización, la modificación o la comprensión de las estructuras y de los patrones usados previamente. Estos mecanismos son: la repetición, repetición incompleta, paralelismo, paráfrasis, uso de proformas, elisión, tiempo y aspectos verbales, conexión y entonación. Por otro lado, es importante subrayar que en la interpretación de un texto la superficie textual no es decisiva en sí misma para conseguir que la comunicación sea eficaz, pues para ello ha de existir interacción entre la cohesión y las otras normas de textualidad. En otras palabras, la cohesión por sí misma no funciona en la comunicación textual.

Calsamiglia y Tusón (2001), en cambio, refieren que la *cohesión* es un concepto que relacionado a uno de los fenómenos propios de la coherencia, el de las relaciones particulares y locales que se dan entre elementos lingüísticos, tanto los que remiten unos a otros como los que tienen la función de conectar y organizar. Así la coherencia que incluye la cohesión, se puede considerar tanto una propiedad fundamental que da cobertura al conjunto de significaciones del texto como un principio necesario para que un texto sea definido como tal. Afirman que la propiedad de cohesión textual “constituye una de las más importantes manifestaciones de la coherencia identificable a partir de elementos lingüísticos visibles y materiales. Se da en el orden interior del texto y funciona como un

conjunto de enlaces intratextuales para establecer las relaciones semánticas que precisa un texto para constituirse como unidad de significación” (p. 230).

Louwerse (2004) aplica el término *cohesión* para las indicaciones textuales a partir de las que debería construirse una representación coherente, es decir, es un rasgo del texto a través del cual se desvela el significado del mismo. Entonces, la cohesión es una propiedad del texto, inherente a la coherencia y reflejada en las pistas que el autor da para comprender el mensaje; estas pistas están dadas por la abundancia o carencia deliberada en el empleo de los conectores, sin embargo, puede presentarse o no de acuerdo a la naturaleza del destinatario al que va dirigido el mensaje, de este modo, un lector poco avezado requerirá una mayor cantidad de conectores textuales para comprender la totalidad del mensaje, mientras uno más experimentado inferirá si los datos se concatenan mediante conexiones de tipo referencial, temporal, espacial, causal o aditiva.

Por su parte, Cassani (2006) asegura que las diferentes frases que componen un texto se conectan entre sí formando una densa red de relaciones. Los mecanismos que se utilizan para conectarlas se denominan formas de cohesión y pueden ser de distintos tipos: repeticiones o anáforas (la aparición recurrente de un mismo elemento en el texto, a través de la sinonimia, pronominalización o la elipsis), relaciones semánticas entre palabras (antonimia, hiponimia), enlaces o conectores (entonación y puntuación, conjunciones), etc. La cohesión sería entonces la propiedad del texto que conecta las diferentes frases entre sí mediante formas lingüísticas, las cuales tienen la función de asegurar la interpretación de cada frase en relación con las demás y así asegurar la comprensión del significado global del texto.

Todo texto viene determinado por la cohesión interna y la externa. La estructura semántica externa e interna y la estructura formal son los que crean "el todo" del texto. La *cohesión* es esencial en la estructuración de un texto, aunque por sí misma no lo constituye. Es el modo en que los elementos del texto están relacionados entre sí "superficialmente" en la secuencia, tal como los percibimos; es decir, explica las relaciones que se dan en el discurso y alude a una gama de

recursos que tienden a relacionar una oración con otras manifestadas con anterioridad en el texto. Los componentes que integran la superficie textual dependen unos de otros conforme a convenciones y formalidades gramaticales, fonológicas y pragmáticas concretas. El *nivel pragmático* a través de los usos de los marcadores o conectores del discurso adecuados al propósito y la intención comunicativa. El *nivel gramatical* se representa con la construcción correcta de oraciones o proposiciones que expresan ideas, la concordancia y el uso adecuado de las clases y categorías gramaticales, por medio de los recursos o *dependencias léxicas* (vocabulario), *morfosintácticos* (flexiones de género, número, persona; pronombres; sistema de conjugación, medio de conexión, etc.). El *nivel fonológico* o la naturaleza oral de la lengua en la escritura se expresan a través de los signos gráficos: los fonemas que se representan por las grafías o letras; el acento, por la tilde; y la entonación y la pausa por los signos de puntuación.

De lo anterior se desprenden los diferentes recursos, procedimientos o *mecanismos de cohesión*: repetición léxica y repetición parcial. Esta última incluye la transcategorización, el paralelismo, la paráfrasis, la elipsis, la referencia deíctica, la anáfora y la catáfora, acentuación, tildación, puntuación y uso de conectores discursivos. Es decir, el grado de cohesión textual se manifiesta en la superficie del texto a través de estructuras como: la *referencia* o relaciones entre un segmento del discurso y otro que está en el mismo texto o fuera de él; la *repetición* de algunos elementos en forma de pronombres y repeticiones léxicas; las *paráfrasis*; la *sustitución*; los recursos *anafóricos* y *catafóricos*, los *paralelismos*, las *marcas morfosintácticas* –mecanismos de coordinación, subordinación gramatical, concordancia, etc.; la *elipsis*, etc. Todos estos elementos constituyen recursos de cohesión.

En conclusión, la *cohesión*, al igual que la coherencia, es una de las propiedades más importantes de todo texto. Consiste en poner énfasis en los mecanismos fonológicos, pragmáticos y gramaticales que contribuyen a expresar las ideas y su organización. Evaluar la cohesión textual de nuestros escritos es poner mucha atención en el uso adecuado de los pronombres, verbos, conectores

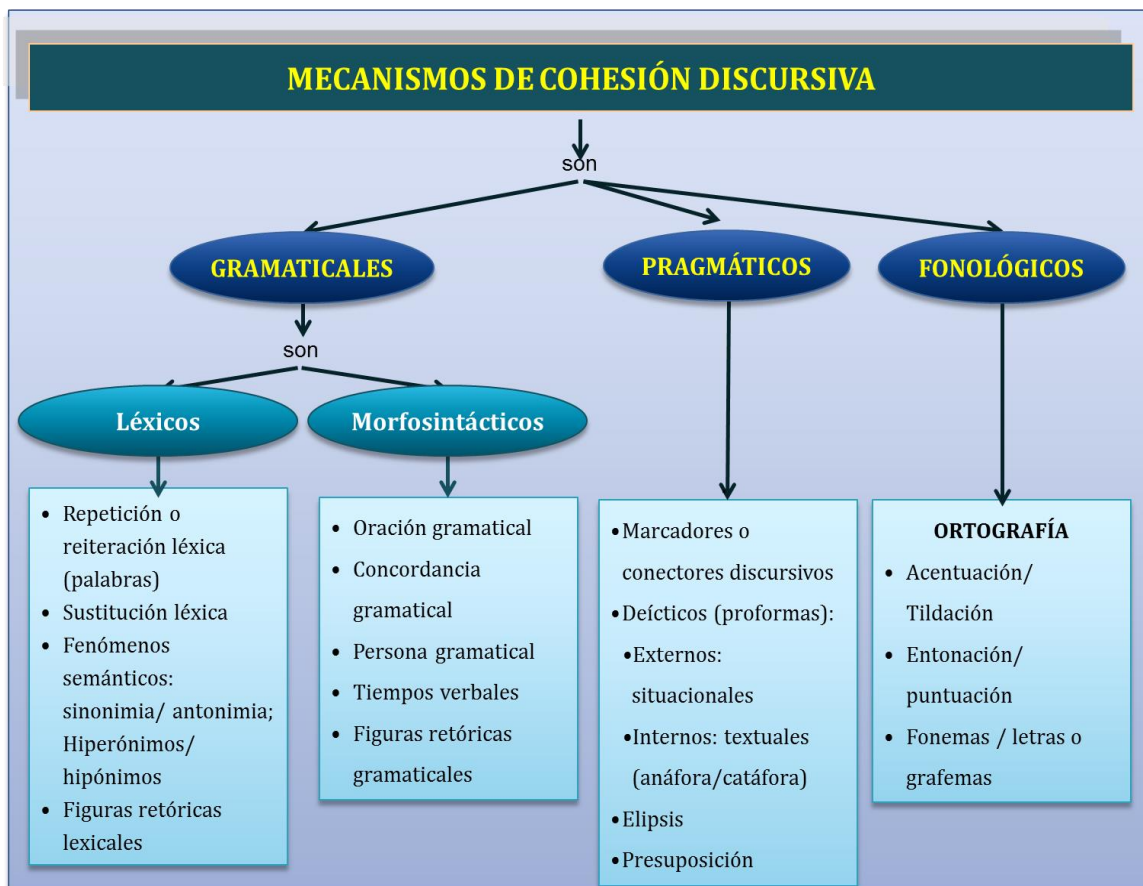
discursivos, la tildación, puntuación, las letras, la concordancia gramatical, la estructuración de oraciones, la concordancia, la anáfora, catáfora, elipsis, repetición, marcadores y conectores discursivos, entre otros mecanismos. Estos deben apreciarse en cada párrafo o secuencia que se redacte.

Tanto la *cohesión* como la *coherencia* son nociones interrelacionadas e interdependientes centradas en el texto y designan operaciones enfocadas hacia los materiales textuales. La cohesión es la consistencia de los elementos en el discurso; la coherencia, en cambio es la consistencia de los elementos en la representación en la mente del comprendedor. El término *coherencia* refiere las relaciones representacionales, la consistencia de los elementos en la representación en la mente del comprendedor. El término *cohesión* refiere las indicaciones textuales a partir de las que debería construirse una representación coherente, o sea, la consistencia de los elementos en el texto. La *cohesión* no es ni suficiente ni necesaria para la coherencia, no siempre garantiza la *coherencia*, mientras que la ausencia de la cohesión no impide la coherencia. Sin embargo, “un texto que tiene elementos de cohesión, generalmente, se percibirá como más coherente que un texto que no los tiene, mientras que un texto sin elementos de cohesión se puede, sin embargo, percibir como coherente” (Louwerse, 2004, p. 42). La coherencia apoya la cohesión en la producción de un texto, la cohesión a menudo apoya la coherencia en la producción y comprensión del texto. Givón (1995, citado por Louwerse, 2004), supone que el texto es representado mentalmente como una red de nodos conectados. Las diferencias entre la estructura mental global y local es la diferencia entre jerarquía y secuencialidad. Así pues la cohesión puede dar pistas al comprendedor para la coherencia. Mientras que la cohesión local une unidades textuales adyacentes, y la cohesión global une trozos mayores de unidades textuales. En síntesis, la coherencia es de naturaleza semántica y pragmática, debido a que alude al significado del texto y la cohesión es de carácter sintáctico-fonológico debido a que se encarga de las relaciones que existen entre las frases y oraciones. La red de ideas se denomina coherencia; la red de palabras se llama cohesión. La coherencia se refiere a la organización conceptual (estructura de ideas), y se le conoce también con el nombre de estructura semántica del texto,

pues en ella se organiza el «contenido» del texto; la cohesión alude a la organización verbal (estructura de oraciones, frases y palabras), y se le conoce también con el nombre de estructura verbal del texto, pues en ella se organiza la «expresión» del texto.

Figura 06

Mecanismos de cohesión discursiva



5.2.2.3 La intertextualidad discursiva

El análisis de la intertextualidad es un complemento esencial para el análisis lingüístico. Hoy tiene numerosas investigaciones y distintos matices entre los que destacan la *interdiscursividad* o *intertextualidad constitutiva* que pone el acento en la heterogeneidad de los textos al estar constituidos éstos por combinaciones de diversos géneros y discursos. Fue esbozado por Bajtín (1986) en sus escritos sobre *texto* y *género* con el “término *dialogismo* que designaría la relación de un

enunciado con otros enunciados, de *heteroglosia* o voces múltiples, que explicaría la diversidad individual al interior de la colectividad, y el de *carnaval* o dinámica retórica, como la expresión de la cultura popular mediante la inversión de las jerarquías establecidas y el intercambio de papeles sociales (Marinkovich, 1999, p. 731). Bajtín (1986) señala que todo enunciado, hablado o escrito, desde los más breves y simples como la conversación hasta los más complejos y extensos como un trabajo científico o una novela, están demarcados por un cambio en el hablante o en el escritor y están orientados retrospectivamente hacia los enunciados de hablantes previos y prospectivamente a enunciados anticipados de hablantes futuros, es decir, tanto los enunciados como los textos son inherentemente intertextuales, puesto que están constituidos por elementos de otros textos. Este autor distingue las *relaciones intertextuales horizontales* de tipo dialógico entre un texto y aquellos que los preceden y lo siguen en la cadena de textos de las *relaciones intertextuales verticales* entre un texto y otros textos, que son las que constituyen sus contextos más o menos inmediatos o distantes: los textos están históricamente ligados en distintos niveles cronológicos y a lo largo de diversos parámetros, incluyendo textos que son más o menos contemporáneos a ese texto (Marinkovich, 1999).

Kristeva (1967) alude por primera vez a la *intertextualidad* en sus estudios literarios y la define como "la existencia en un texto de discursos anteriores como precondition para el acto de significación". No existe texto puro porque da paso a la intersubjetividad e intertextualidad, pues, todo texto se construye a partir de otros textos, el mismo texto se construye a sí mismo como mosaico en cita, ya que es absorción y transformación de otro texto. La posición misma del texto como mediador de la comunicación (convertido en discurso) ata el modelo estructural con el entorno cultural (histórico) y con las experiencias discursivas del sujeto de la enunciación (destinador/ destinatario):

le mot (le texte) est un croisement de mots (de textes) où on lit au moins un autre mot (texte) (...) tout texte se construit comme mosaïque de citation, tout texte est absorption et transformation

d'un autre texte. A la place de la notion d'intersubjectivité s'installe celle d'intertextualité (...) Ainsi le statut du mot comme unité minimale du texte s'avère être le médiateur qui relie le modèle structural à l'environnement culturel (historique), de même que le régulateur de la mutation de la diachronie en synchronie (en structure...) (Kristeva 1967, pp. 84-85).

Entonces, todo el texto es un intertexto porque ha sido construido con otros textos que están presentes en él mismo, en diferentes niveles y en formas más o menos reconocibles. En niveles variables, otros textos se encuentran insertos en él bajo formas más o menos reconocibles, es decir, los textos pertenecientes a la cultura del texto previo y aquellos de la cultura del entorno. Por ello, cualquier texto es un tejido de nuevas cotizaciones pasadas. Estos "otros" textos son: los textos que han construido el perfil sociocultural del estudiante, los de la cultura que lo rodea, sus conocimientos previos. La intertextualidad no se reduce a una fuente de problemas o influencias; intertexto es un campo general de fórmulas anónimas, cuyo origen es rara vez visto, citas inconscientes o automáticas, dada sin comillas o con comillas:

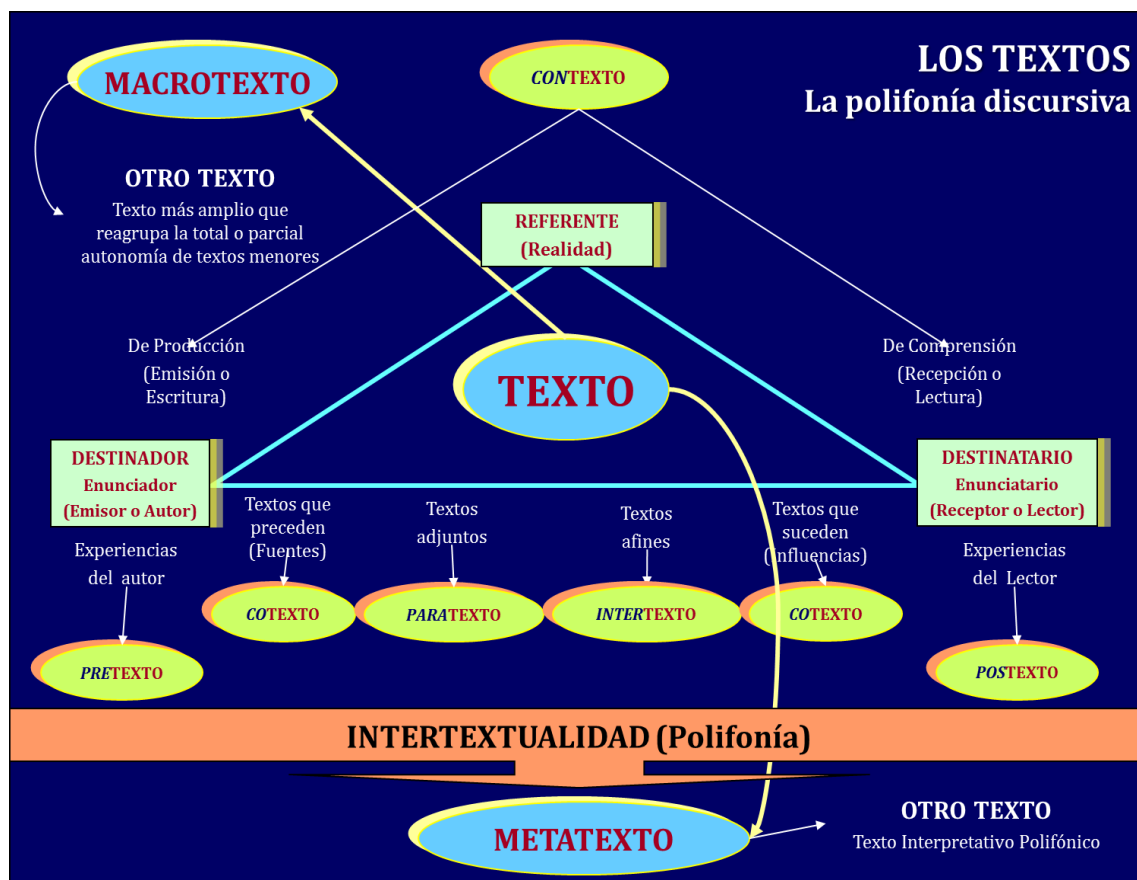
tout texte est un intertexte; d'autres textes sont présents en lui, à des niveaux variables, sous des formes plus ou moins reconnaissables: les textes de la culture antérieure et ceux de la culture environnante; tout texte est un tissu nouveau de citations révolues. Passent dans le texte, redistribués en lui des morceaux de codes, des formules, des modèles rythmiques, des fragments de langages sociaux, etc., car il y a toujours du langage avant le texte et autour de lui. L'intertextualité, condition de tout texte, quel qu'il soit, ne se réduit évidemment pas à un problème de sources ou d'influences; l'intertexte est un champ général de formules anonymes, dont l'origine est rarement repérable, de citations inconscientes ou automatiques, données sans guillemets (Barthes, 1974, p. 6).

Se puede identificar dos tipos de relaciones intertextuales. La primera establece relaciones entre elementos de un texto dado y la segunda, entre distintos textos.

Genette (1989) al mencionar la *transtextualidad* o *trascendencia textual* del texto como todo lo que lo opone en relación manifiesta o secreta con otros textos, establece cinco tipos de relaciones transtextuales. La primera, la *intertextualidad*, definida como una relación de copresencia entre dos o más textos o la presencia de un texto en otro cuya forma más explícita y literal es la citación y la menos explícita es el plagio o también la alusión. La segunda, el *paratexto*, ordenamiento del texto o el borrador del mismo (pre-texto). La tercera, la *metatextualidad* o comentario que une un texto con otro, sin necesariamente citarlo, en una relación más bien crítica. La cuarta, la *hipertextualidad* que es la relación de un texto con un texto anterior o hipotexto. Y la quinta, la *architextualidad* que constituye un conjunto de categorías generales o trascendentales y sería la relación absolutamente muda que articula cuando mucho una mención paratextual.

Figura N° 07

La intertextualidad y polifonía textual en el proceso comunicativo



Según Beaugrande y Dressler (1997), la intertextualidad es una norma de textualidad que “ejerce una influencia poderosa sobre la concepción global de la textualidad” (p. 281) porque es uno de los requisitos que debe cumplir un texto para ser considerado texto ya que determina la manera en que el uso de un cierto texto depende del conocimiento de otros textos. Tiene que ver con “los factores que hacen depender la utilización adecuada de un texto del conocimiento que se tenga de otros textos anteriores” (p. 45). En un sentido general, es la responsable de la evolución de los *tipos de textos*, entendiendo por *tipo* una clase de texto que presenta ciertos patrones característicos y cada tipo de texto en particular posee un grado diferente de dependencia de la intertextualidad. En ciertos tipos de textos, el productor textual ha de consultar continuamente el texto principal para construir su discurso, y, con toda seguridad, los receptores textuales necesitarán

conocer el texto previo para entender el texto actual. Es afirmación es muy importante para una didáctica del texto. En ese sentido, la intertextualidad:

se refiere a la relación de dependencia que se establece entre, por un lado, los procesos de producción y recepción de un texto determinado y, por otro, el conocimiento que tengan los participantes en la interacción comunicativa de otros textos anteriores relacionados con él. Este conocimiento intertextual se activa mediante un proceso que puede describirse en términos de mediación (es decir, teniendo en cuenta la intervención de la subjetividad del comunicador, quien suele introducir sus propias creencias y sus propias metas en el modelo mental que construye de la situación comunicativa en curso); cuanto más tiempo se emplee y más actividades de procesamiento se realicen para relacionar entre sí el texto actual y los textos previos que tengan que ver con él, más elevado será el grado de mediación (p. 249).

Marinkovich, (1999) sostiene que la *intertextualidad* “en un marco semiótico-social, no se limita a referencias explícitas a otros textos, ni solo a textos literarios, ni a la imitación, y puede encontrarse en varios niveles (palabras, estructura textual, registros, géneros, contenidos y contextos) y en distintas combinaciones (registros con géneros, géneros con contenidos, contenidos con situaciones sociales, etc.)” (p. 735). Plantea que un *análisis intertextual* debería enmarcarse en un *modelo de contexto* entendido como el entorno extratextual que da forma y, a su vez, es formado por la expresión lingüística. Es decir, debería tener en cuenta las circunstancias sociales particulares en que los textos se producen, se distribuyen y se consumen, constituyéndose en una instancia mediadora entre el lenguaje y el contexto social. El *contexto* debería contemplar tres dimensiones: *comunicativa, pragmática y semiótica*:

La *dimensión comunicativa* constituye un aspecto del contexto con todas las variables relacionadas con el *campo*, el *modo* y el *tenor*. El *campo* es la variación en el lenguaje de acuerdo con el uso en

entornos profesionales y sociales, por ejemplo, el discurso científico o el jurídico. El *modo* es el medio seleccionado para la actividad lingüística entre el discurso oral y el escrito, pero también incluye distinciones entre el monólogo o el diálogo. El *tenor* es la relación entre los participantes en una situación interactiva, como por ejemplo, el nivel de formalidad o la distancia jerárquica en los papeles sociales. La *dimensión pragmática* complementa la dimensión anterior y dice relación con el control de la intencionalidad de los participantes para cumplir una meta comunicativa. La *dimensión semiótica*, por su parte, regula la relación de los textos entre ellos, incluyendo su valor pragmático, como signos dentro de un sistema de signos (p. 735).

Concluye además que este modelo contextual es imprescindible para dar cuenta de la multifuncionalidad de los textos, según la cual éstos constituyen un entrelazamiento de funciones *ideacionales* (constituyen sistemas de conocimiento y creencias, la representación de la experiencia y del mundo), *interpersonales* (hacen referencia a sujetos sociales, identidades o formas de identidad, y a las relaciones sociales entre sujetos; es decir, a la interacción social entre participantes en el discurso) y *textuales* (la unión de las partes de un texto en un todo coherente y la vinculación de los textos a contextos situacionales). Así, cada parte de un texto puede examinarse en términos de la copresencia e interacción de dos procesos sociales fundamentales: la cognición y la representación del mundo, por un lado y, por otro, la interacción social. “Este último proceso -la interacción social- no se realiza en forma monolítica o mecánica, puesto que las sociedades y las instituciones particulares, como los ámbitos del conocimiento dentro de ellas, establecen una variedad de prácticas discursivas que coexisten, se contraponen y a menudo compiten entre ellas. Además, existe una relación compleja entre eventos discursivos particulares y convenciones subyacentes o normas de uso del lenguaje” (Marinkovich, 1999, p. 736).

En el discurso académico la intertextualidad se verificará por el uso de citas y referencias bibliográficas.

5.2.2.4 La adecuación discursiva

Sea cual sea su nivel de competencia, el hablante pone en juego su dominio de la lengua para elegir, dentro de sus posibilidades, aquellos elementos que le son útiles para cada ocasión comunicativa. La *adecuación* a la situación comunicativa forma parte pues de la *competencia sociolingüística o pragmática* de un hablante.

La *adecuación discursiva* es considerada en esta investigación como una propiedad del texto aunque otros autores la consideren solo un principio regulativo. Se refiere al cumplimiento de los principios y normas del contexto y la situación comunicativa, del destinador, el destinatario y del tema a la pertinencia y comprensibilidad de un texto. Es el grado de respeto, por parte del productor del texto, a las normas sociales, personales, lingüísticas y situacionales presentes en el acto comunicativo. Y en el caso del discurso académico a las normas gramaticales de la Real Academia Española, a las normas y estilos internacional de redacción científica (APA, Chicago, ISO 690, Hárvard, Vancouver, etc.). Evidentemente esta variedad conlleva plantearse qué elección llevar a cabo para enseñar; las decisiones últimas han de ser tomadas en cada contexto de enseñanza-aprendizaje.

Beaugrande y Dressler (1997) afirman que la *adecuación discursiva* es un principio regulativo que expresa el equilibrio textual óptimo que se consigue en un texto por: a) el grado de actualización de las propiedades textuales, y b) la satisfacción de la demanda comunicativa. Refiriéndose a la importancia de la *adecuación* sostienen:

La tipología textual ha de relacionarse necesariamente con las tipologías de acciones y de situaciones discursivas. En este sentido, un comunicador no podría siquiera cumplir las normas de textualidad a menos que evaluase la *adecuación* que presenta un tipo de texto determinado en relación con la situación en la que aparece.

Téngase en cuenta que, por ejemplo, las exigencias que ha de cumplir un texto para estar cohesionado y ser coherente son menos estrictas en la conversación que en los textos científicos. Adviértase igualmente que, en los textos poéticos, el mecanismo de la cohesión puede burlarse esporádicamente aplicando principios no convencionales. En cualquier caso, no existe la menor duda en que si se presenta un tipo de texto determinado en una situación inadecuada, por muy cohesionado que esté o por muy coherente que sea, sin duda alguna se producirá una perturbación o un deterioro de la interacción comunicativa (p. 251).

Esta propiedad textual permite adaptar o amoldar el texto al contexto discursivo, a la situación de comunicación, a los interlocutores, a sus intenciones comunicativas, al canal de producción y recepción, etc., parámetros todos ellos que definen los registros. Por tanto, un texto es adecuado si la elección lingüística efectuada es apropiada a la situación comunicativa.

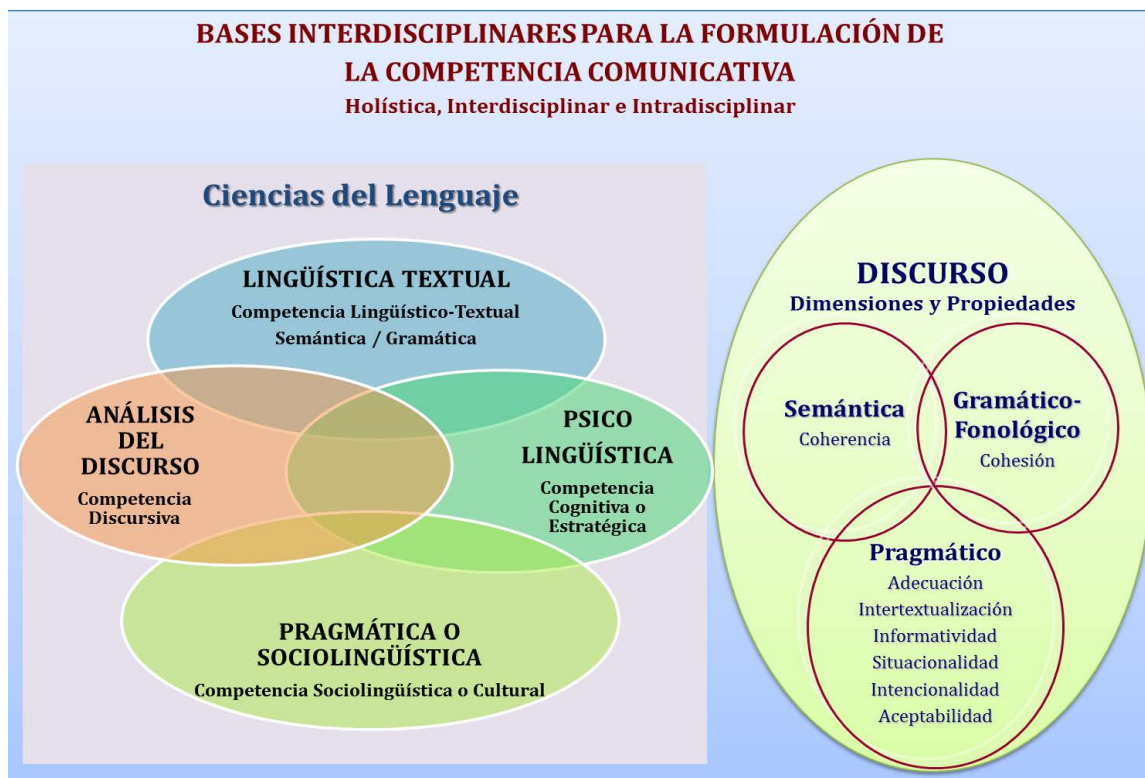
La retórica clásica estableció la propiedad de la adecuación como una de las cuatro nociones estilísticas, junto con la corrección, la claridad y la elegancia. En la Lingüística textual, el concepto de *adecuación* como tal fue desarrollado por Halliday y Hasan (1976). Estos autores, tras haber definido el concepto de textura desde la cohesión, señalan que la textura necesita ser definida también por la adecuación del texto al contexto en que tiene lugar, esto es, por el registro lingüístico. De este modo, indican que un texto es, por un lado, coherente con respecto al contexto, por lo tanto consistente en registro, y, por otro lado, coherente en sí mismo y, por lo tanto, cohesivo.

Los elementos de la realidad contextual que conforman la adecuación del texto a la situación se pueden agrupar en cuatro apartados: 1) el tema de que se trata; 2) el canal de producción, transmisión y recepción del texto; 3) la relación interpersonal entre los interlocutores; 4) El propósito o intención del emisor del texto. Así, puede decirse que la variación lingüística supone una elección por parte del hablante con dos fines fundamentales; por un lado, la elección se lleva a cabo

para adecuarse a la situación, y por otro lado, se lleva a cabo una elección en función de la intención comunicativa.

Figura N° 08

Las Ciencias del Lenguaje que aportan al PFID



5.2.3 Tipos y géneros discursivos

Una afirmación importante de Camps y Castelló (2013) es que “aprender lengua es aprender a usarla de forma adecuada en cada una de los ámbitos de la actividad humana” (p. 19). Las posibilidades de la actividad humana son inagotables; en cada esfera de la praxis existe todo un repertorio de géneros discursivos que se diferencia y crece a medida de que se desarrolla y se complica la esfera misma; por esta razón, la riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa. Además, existe una extrema heterogeneidad de los géneros discursivos (orales y escritos) debido a que tienen una “relativa estabilidad” y las producciones verbales en cada ámbito tienden a compartir un conjunto de características que se

reiteran, pero esta reiteración es relativa porque la actividad humana es dinámica y por lo tanto cambiante, por ello los géneros serán también cambiantes. Bajtin (1982) sostiene que el carácter y las formas de uso de la lengua son tan multiformes como todas las esferas diversas de la actividad humana relacionadas con ella. Este uso de la lengua se realiza en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana:

Estos enunciados reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas no sólo por su contenido (temático) y por su estilo verbal, o sea por la selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua, sino, ante todo, por su composición o estructuración. Los tres momentos mencionados -el contenido temático, el estilo y la composición- están vinculados indisolublemente en la *totalidad* del enunciado y se determinan, de un modo semejante, por la especificidad de una esfera dada de comunicación. Cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos *géneros discursivos* (p. 248).

Sobre la diferencia entre *tipos* y *géneros discursivos* hay muchas posiciones, según el nivel de pertinencia abordado. Este fenómeno de la gran diversidad de los géneros discursivos hace difícil que su estudio pueda hacerse a partir de un solo enfoque. Se podría creer que la diversidad funcional convierte los rasgos comunes de los géneros discursivos en algo abstracto y vacío de significado. Una misma persona participa en una gran diversidad de ámbitos (“esferas”) de actividad; aprendemos a usar la lengua dentro de las esferas de actividad que han conformado usos verbales específicos y “los géneros son instrumentos de participación en la actividad social” (Camps & Castelló, 2013, p. 19). A pesar de esto, algunos géneros se institucionalizan y adquieren gran estabilidad. Esta estabilidad e institucionalización de los géneros “es lo que los convierte en

modelos de referencia para la producción verbal y en ‘horizonte de expectativas’ para los receptores, (...) facilitan la participación de los individuos en las comunidades discursivas, por cuanto no se debe negociar en cada caso el tipo de participación requerida; aunque pueden convertirse también en un corsé que impida la verdadera comunicación” (Camps & Castelló, 2013, p. 19).

Según Bernárdez (1982), de la definición de texto como unidad lingüística comunicativa producto de la actividad verbal humana, se desprende la triple dimensión del texto: *dimensión comunicativa*, por su carácter social; *dimensión pragmática*, porque el contexto condiciona tanto la forma como la interpretación de un texto; y *dimensión estructural* que presenta la organización interna y estructuración textual global.

Van Dijk (1980), clasifica la organización textual en dos niveles: el *plano global* y el *plano local*. El primero, situado en el *nivel textual*, y compuesto por a) la *macroestructura* que se refiere al contenido semántico del texto y b) por la *superestructura* que representa, en el plano de la estructura formal, el esquema organizativo del texto, es decir, la distribución de los contenidos según un orden determinado. El segundo, el plano local, se sitúa en el *nivel oracional*, supone la *microestructura* del texto, se asocia con los constituyentes de la oración y corresponde a la coherencia global en cada párrafo. Al respecto, Adam (2010) diría que es la superestructura textual la que permite la construcción de las tipologías textuales ya que el esquema global que organiza la información de un texto es una estructura convencional que varía según el tipo de texto al que se adscribe.

Bajtin (1982) reubica el *género* en un contexto extraliterario; postula su naturaleza esencialmente intertextual, heteroglósica y de proceso; y clasifica los textos en *géneros discursivos primarios (simples)* y *géneros discursivos secundarios (complejos)*. Los primeros forman parte de los géneros complejos; se transforman dentro de estos últimos y adquieren un carácter especial: pierden su relación inmediata con la realidad y con los enunciados reales de otros (literarios, periodísticos, científicos). Los segundos como novelas, dramas, investigaciones científicas de toda clase, grandes géneros periodísticos, etc., surgen en condiciones de la comunicación cultural más compleja, relativamente más

desarrollada y organizada, principalmente escrita: comunicación artística, científica, sociopolítica, etc., y “en el proceso de su formación estos géneros absorben y reelaboran diversos géneros primarios (simples) constituidos en la comunicación discursiva inmediata” (p. 250).

Los géneros, según Threadgold (1989, citado en Marinkovich 1999), no son simplemente 'esquemas o marcos para la acción', sino que implican siempre maneras típicas de construcción de textos y conjuntos típicos de relaciones interpersonales y significados (relaciones entre el lector/escritor, posiciones de poder, orientaciones escritor/texto), como también restricciones a lo que realmente puede ser hablado o escrito. Los dos primeros aspectos exigen el conocimiento de cómo los géneros pueden explicar las complejidades implicadas en la construcción, transmisión y cambio social, potencial de las realidades culturales. En otras palabras, se necesita saber por qué algunos géneros son posibles, otros imposibles, algunos altamente valorados y otros marginados. Hatim y Mason (1990, citado en Marinkovich 1999) consideran que los géneros se perciben como un conjunto de rasgos convencionales acorde con una ocasión social. Dentro de un género dado, el macrogénero, se pueden identificar géneros menores, los *generolectos* y la unidad mínima de análisis genérico es el 'rasgo de género' (la ocasión social implicada). Para van Leeuwen (1993, citado en Marinkovich 1999), la unidad básica del análisis de la estructura genérica integrada sería el 'acto semiótico', definido como un patrón de coselecciones a partir de opciones léxico-gramaticales verbales y/o no-verbales, a nivel de discurso. La estructura genérica, es la estructura sintagmática del discurso, que materializa a éste como práctica social o, más bien, como parte de ella, puesto que las prácticas sociales implican tanto elementos discursivos como no-discursivos, es decir, tanto el texto como el contexto.

Marinkovich (1999) afirma que los géneros son actividades lingüísticas socialmente ratificadas mediante papeles específicos de los individuos; es el uso del lenguaje asociado a una actividad social particular.

Las características lingüísticas y estructurales específicas que posee todo tipo de texto hacen que este se estructure según las convenciones impuestas por el contexto en que surge y son precisamente el contexto en que son creados y la función que cumplen, los dos factores primordiales que determinan el género discursivo al que pertenecen. En ese sentido, es importante hacer un deslinde entre *género discursivo* y *tipo de texto*, dado que en una clasificación textual deben coexistir las dos categorías, teniendo en cuenta que a cada género le corresponde un tipo y a cada tipo una multitud de géneros. Swales (1990, citado en Alexopoulou 2011) entiende que:

Un género comprende un tipo de eventos comunicativos que comparten un conjunto de propósitos comunicativos. Estos propósitos son reconocidos por los miembros expertos de la comunidad profesional o académica en que se producen y constituyen, por tanto, el fundamento del género en cuestión. Este fundamento con forma la estructura esquemática del discurso e influye y determina la selección del contenido y del estilo (p. 101)

Esta definición, según Alexopoulou (2011), resume los principales *elementos contextuales y lingüísticos* que configuran un género: el *propósito comunicativo*, la *esfera o ámbito* de uso, la *superestructura*, la *macroestructura* que, entre otras cosas, determina el registro que se debe emplear y la *microestructura*. Los géneros discursivos son una constelación de formas unidas por una dinámica interna que integra características sustantivas, estilísticas, situacionales, textuales, cognitivas y discursivas que sirven para la acción social en situaciones que son constructos sociales resultado del significado y de la interpretación que los humanos dan a sus actividades en las condiciones materiales de la comunicación.

Sobre la *esfera o ámbito* de uso como elemento contextual y lingüístico, Bajtín (1982) puso de relieve que el género discursivo es un conjunto de enunciados relativamente estables ligados a una esfera social determinada. Las *situaciones* y los *géneros* “son *construcciones sociales* que poseen cierta estabilidad, pero al mismo tiempo son dinámicas y cambiantes” (Camps & Castelló, 2013, p. 20)

lo que hace que sean motivos sociales de participación. En cada uno de los diferentes ámbitos o esferas de comunicación se crean situaciones comunicativas recurrentes que dan lugar a los géneros discursivos como formas de uso del lenguaje. Considerar el ámbito en el que se produce un género determinado implica tomar en consideración las finalidades, los actores, los temas propios de ese ámbito y, como consecuencia, las formas verbales y no verbales propias y adecuadas para cada caso (Calsamiglia & Tusón, 1999). Las esferas sociales bajtinianas convergen con los cuatro ámbitos de uso o espacios sociales dentro de los cuales se clasifican los géneros teniendo en cuenta criterios contextuales:

- a. el *ámbito público*, referido a todo lo relacionado con la interacción social corriente;
- b. el *ámbito personal*, que comprende las relaciones familiares y las prácticas sociales individuales,
- c. el *ámbito profesional*: abarca todo lo relativo a las actividades y las relaciones de una persona en el ejercicio de su profesión,
- d. el *ámbito educativo*: tiene que ver con el contexto de aprendizaje o formación (generalmente de carácter institucional), donde el objetivo consiste en la adquisición de conocimientos o destrezas específicas

La lingüística textual ha tratado, a través de diversos modelos, de construir una tipología de la variación textual. Werlich (1975, citado en Alexopoulou 2011) elabora una tipología sobre la base de características semántico-sintácticas. A partir de la combinación de la dimensión cognitiva (“modos de abordarla realidad”) con la dimensión lingüística (“modos de representar la realidad”) reconoce la existencia de cinco tipos básicos de estructuración textual, que denomina bases temáticas y que pone en relación con las actividades cognitivas humanas. Se trata, por lo tanto, de una tipología de carácter cognitivo que toma en cuenta los datos del contexto extralingüístico y las estructuras de las oraciones. Las bases temáticas de Werlich correspondientes a los tipos de textos:

- *Descriptiva*. Expresa ocurrencias y cambios en el espacio relacionada con la percepción del espacio.

- *Narrativa*. Expresa ocurrencias y cambios en el tiempo relacionada con la percepción del tiempo.
- *Expositiva*. Explica representaciones conceptuales (sintéticas o analíticas).
- *Argumentativa*. Expresar una toma de posición o un juicio de valor.
- *Directiva*. Para indicar acciones para el comportamiento del hablante o destinatario.

Adam (2010), sobre las bases temáticas de Werlich, Bajtín (géneros discursivos) y Van Dijk (modelo de las superestructuras), propone el modelo secuencial y define el texto como “una estructura jerárquica compleja que contiene secuencias –elípticas o completas– del mismo tipo o de tipos diferentes”. A su vez, la secuencia se define como unidad constitutiva del texto, formada por macroproposiciones (realidad lingüístico-comunicativa). Los hablantes asimilan a lo largo de su desarrollo cognitivo unos esquemas prototípicos gracias a los cuales los textos se organizan en un encadenamiento secuencial. Por lo tanto, el texto es una estructura compuesta de secuencias. Adam insiste en el carácter heterogéneo de la mayoría de los textos, es decir, no se encuentran textos puramente descriptivos o narrativos. El texto se concibe como un conjunto de secuencias prototípicas de varios tipos que se articulan entre sí y se van alternando. Sin embargo, todo texto se caracteriza como narrativo, descriptivo, etc., gracias al esquema secuencial que predomina en su organización jerarquizada (por ejemplo, la novela es un texto narrativo puesto que la dominante secuencial es la narrativa, no obstante, en la mayoría de los casos, integra secuencias tanto descriptivas como dialogadas). Según estas ideas, propone cinco secuencias prototípicas (de ellas cuatro coinciden con las de Werlich): secuencia descriptiva, narrativa, expositiva, argumentativa y dialogada.

Para Alexopoulou (2011), los géneros comparten los mismos parámetros contextuales (participantes, ámbitos de uso, circunstancias temporales y espaciales de la enunciación, propósito comunicativo) y los mismos rasgos lingüísticos (selecciones morfosintácticas y léxico semánticas, coherencia temática,

elementos que garantizan su cohesión, registro, modo de organización, longitud) y como tales se pueden describir como combinaciones de rasgos contextuales y estructurales. En tanto hechos socioculturales y discursivos con una clara finalidad, se vinculan con las distintas prácticas sociales discursivas que se generan en determinadas esferas de actividad social ligadas a la cultura, a la historia y a la sociedad en que se producen. Son esas prácticas sociales discursivas las que dan lugar a la producción de diversos textos estructurados de acuerdo con las convenciones que impone el contexto en que aparecen y que determinan las selecciones léxico-gramaticales y la organización del texto. Dicho de otro modo, por un lado, los textos se adecuan al contexto social en el que aparecen y por otro, los recursos lingüísticos y estructurales se adaptan a los tipos textuales para servir a la finalidad que estos quieren vehicular. Por lo tanto se puede afirmar que los *géneros* son variables, es decir pueden cambiar y desarrollarse para responder a los cambios sociales e históricos, los cuales generarán nuevos modelos discursivos. En cambio, los *tipos* son invariables, realidades abstractas, lingüístico-comunicativas.

En ese sentido, organizar la enseñanza de la expresión escrita en base a los géneros discursivos implica “incluir todos los contenidos lingüísticos necesarios (pragmáticos, discursivos, gramaticales) para poder producir el texto en cuestión” (Alexopoulou, 2011, p.105). Familiarizar a los alumnos con una gran variedad de géneros puede resultar de gran utilidad para construir una competencia discursiva que les permita, por un lado, interpretar correctamente los textos y, por otro, producir textos de acuerdo con las convenciones socioculturales, estructurales y lingüísticas del género discursivo al que pertenecen. De ahí la necesidad de adoptar un enfoque basado en los géneros discursivos y de orientar la enseñanza hacia una “pedagogía del texto” la cual permita desarrollar una perspectiva holística en la cual se pueda trabajar todos los recursos de la lengua desde distintos puntos de vista (funcional, nocional, gramatical, pragmático), haciendo hincapié en el aspecto lingüístico que se adecue a la situación de aprendizaje sin perder la perspectiva global de su uso en contexto. El tratamiento de los textos desde el punto de vista del género al que pertenecen facilita que el alumno perciba

de forma global, y en sus distintos componentes, la función comunicativa que cumplen en el contexto social para el que fueron creados.

Alexopoulou (2011) adopta un enfoque basado en los géneros discursivos para evaluar la competencia discursiva. Considerando que cuando nos comunicamos expresamos ideas y producimos textos de acuerdo a una serie de normas sociales y situaciones comunicativas que requieren un uso apropiado del lenguaje, y que todos los textos que se producen aparecen siempre como realización textual de géneros, se espera que al evaluar a los estudiantes estos sean capaces de producir e interpretar una variada gama de textos respetando las características que determinan tanto las selecciones léxico-gramaticales como su organización. Este uso apropiado del lenguaje está determinado por una variedad de factores o características contextuales las cuales se refieren a *quién escribe* o redacta el texto (destinador), *a quién* se dirige (destinatario); *qué* o cuál es el tema abordado; *con qué propósito e intención* comunicativa (describir, argumentar, narrar, etc.); *qué registro lingüístico* se debe emplear (formal/informal, etc.). Una percepción errónea del género discursivo y/o del tipo textual que se debe producir generaría problemas en la transmisión de la intención comunicativa. En consecuencia, plantea que la evaluación de la competencia comunicativa de los estudiantes debe tener en cuenta tres criterios Alexopoulou (2011, pp. 106-107):

- a. El primer criterio está directamente relacionado con los requerimientos del género y los rasgos contextuales (el género producido, la intención comunicativa, su adecuación en cuanto a registro y estilo).
- b. El segundo criterio de evaluación está relacionado con la gramática del texto (estructura y organización del texto, reglas de coherencia y mecanismos de cohesión, uso de marcadores textuales).
- c. El tercer criterio se vincula con la gramática de la oración (competencia gramatical y léxica, ortografía).

Parodi (2008), desde una concepción multidimensional de los géneros discursivos, define los diferentes ejes esenciales que lo componen y dan forma: la dimensión *cognitiva*, la dimensión *social* y la dimensión *lingüística*. La relación entre las tres dimensiones no es simétrica. La dimensión lingüística ejerce un rol fundamental y sinérgico entre las tres, pero a la vez establece un nexo entre las otras dos. Para que mucho de lo que acontece en el mundo social alcance un estatus cognitivo, el lenguaje como herramienta central de la vida humana vehicula la *semiosis* hacia un sustrato cognitivo y a la vez reconstruye el mismo hecho semiótico. Define el *género* como “una constelación de potencialidades de convenciones discursivas, sustentada por los conocimientos previos de los hablantes /escritores y oyentes/ lectores (almacenados en la memoria de cada sujeto), a partir de constricciones y parámetros contextuales, sociales y cognitivos. Dicho conocimiento -construido socio cognitivamente- se articula de modo operativo a través de representaciones mentales altamente dinámicas” (p. 34).

5.3. EL DISCURSO ACADÉMICO

El discurso académico es un informe escrito que describe resultados originales de investigación y que es publicado según ciertas normas de redacción científica, ética y tecnológica. Según el Council of Science Editors, es una publicación primaria, dispuesta sin restricciones, la primera divulgación de los resultados de una investigación científica original, que aporta nuevos conocimientos e información suficiente para que una comunidad científica pueda analizar y evaluar las observaciones, repetir los experimentos, verificar las conclusiones y evaluar los procesos intelectuales que condujeron a su creación. Así lo afirma García del Junco y Castellanos (2007): “es el primer registro público y oficial de una investigación. Su objetivo es difundir los resultados obtenidos en una investigación y establecer la prioridad del autor; su característica principal es la reproducibilidad de los experimentos que condujeron a sus autores a los resultados mostrados” (p. 1).

Camps y Castelló (2013), refiriéndose al concepto de género discursivo, sostienen que son importantes los conceptos de *esfera de actividad* y de *situación*. El primero denota los ámbitos de participación en la vida y la actividad humanas; el segundo, la *situación*, se define por el tipo de acción social que se realiza en cierto ámbito de la actividad. Así, “el ámbito académico da lugar a géneros discursivos diversos: tesis, informes, reseñas de libros, proyectos, apuntes, etc. Todos ellos responden a tipos de actividades distintas que se llevan a cabo respondiendo a distintas situaciones en una misma esfera de actividad” (p. 20).

Según su función, contenido, amplitud de la presentación, grado de concreción y construcción de la argumentación, Vázquez (2010) define la naturaleza del discurso académico como “comunicación científica, es decir, el código oral y escrito que estudiantes y docentes utilizan en el ámbito universitario para presentar, transmitir, discutir y evaluar conocimientos” (p. 216). Según la *función*, es un ejercicio a través del cual se pone en evidencia el interés por la materia y la capacidad de abrirse paso a través de la jungla temática, estructurar y presentar la información; desde el *contenido*, se prioriza una estructura formal; en cuanto a la *amplitud de la presentación*, este tipo de discursos considera como cualidades positivas enfocar el tema e ir al grano a través de lo cual se intenta demostrar una aproximación (e indirectamente un conocimiento) del tema desde todos los ángulos posibles. El principio de la erudición manifiesta que en español se refleja en las citas bibliográficas, se da en alemán a través del despliegue temático. El *grado de concreción* depende de la asignatura, pero la tendencia es a lo concreto. Sobre la *bibliografía* (primaria y secundaria) y a las *citas* guardan una importancia considerable. La *construcción de la argumentación* se realiza a través de varias estrategias:

Secuencias de contrastes entre polos positivos y negativos que permitan centrar la atención en el primero; utilización de ejemplos concretos para corroborar la exactitud del análisis propuesto; los ejemplos suelen estar marcados explícitamente y en las transiciones aparecen a menudo referencias a quien escribe o lee. La tercera

estrategia es la presentación “in crescendo” que permite una confrontación paulatina con el análisis. La cuarta estrategia es la así llamada “tabula rasa” que borra mentalmente la información que precede y que prepara para recibir la información siguiente. Y por último la conclusión intermedia que resume lo que precede y fundamentan lo que sigue. Se trata de una estructura argumentativa preferentemente lineal, nunca digresiva (Vázquez, 2010, p. 217).

Sobre la funcionalidad, como uno de los criterios necesarios para entender la producción escrita académica de estudiantes y profesores de Educación Superior, Camps y Castelló (2013) sostienen que existe una estrecha vinculación entre el significado y el sentido de la escritura en el contexto universitario con la función educativa de la universidad, y es esta función la que acaba determinando la funcionalidad de las prácticas discursivas escritas en las que participan los estudiantes y, muchas veces también, sus profesores:

Partimos de la idea de que la universidad tiene una función formativa y una función investigadora que se interrelacionan. Aquí aparecen ya dos grandes sistemas de actividad que se subdividen en subsistemas relacionados con las diversas disciplinas y ámbitos científicos y profesionales implicados. No siempre es fácil superar las contradicciones que se generan en la confluencia de la docencia y la investigación y tampoco las que se derivan de concepciones disciplinares diferentes que a menudo conviven en un mismo plan de estudios (Camps & Castelló, 2013, p. 24).

Estos autores, además sostienen no todos los textos que se escriben en la universidad comparten finalidades ni responden a las mismas situaciones académicas aunque la escritura académica incluye todas las prácticas de escritura que se producen y tienen sentido en el contexto académico. Existen prácticas de escritura que se producen en la Universidad para ser leídas fuera de la misma o bien tienen finalidades diferentes en los contextos académicos y científico profesionales (tesis, artículos de investigación). Por ello la clasificación u

organización de los géneros que se escriben en la universidad debe dar cuenta de los diferentes sistemas de actividad que caracterizan la actividad de las comunidades que integran el contexto universitario. Camps & Castelló (2013) plantean 4 sistemas o esferas de actividad: “un primer sistema –o esfera- de *actividad profesional* en el que se producen textos de investigación pero también los propios del quehacer profesional, el *sistema de actividad de enseñanza y aprendizaje* en el que aquello que se escribe y lee está al servicio del aprendizaje, el *sistema de actividad social académico* en el que prima el mantenimiento de relaciones y el *sistema de actividad académica* propiamente dicho que participa de los anteriores pero en el que se producen también textos propios, como por ejemplo las tesis o los proyectos de investigación” (p. 24-25).

5.3.1 Estructura del discurso académico

Como todo discurso, el discurso académico tiene tres dimensiones o estructuras: semántica, gramático-fonológica y pragmática. La *dimensión semántica* tiene que ver con la coherencia discursiva; es decir, con la superestructura y macroestructura textual, con la organización de las ideas en macrosecuencias y secuencias especificadas en el formato IMRYD (Introducción, Material y Método, Resultados y Discusión). La *dimensión gramático-fonológica* responde a la cohesión discursiva, o sea, a la organización de la microestructura textual, a la estructuración de párrafos y oraciones, a la tildación y puntuación, según las normas de la Real Academia Española de la Lengua. La *dimensión pragmática* está referida a la adecuación, intertextualización, informatividad e intencionalidad discursivas; es decir, a la ordenación del discurso según un estilo internacional de redacción científica (Chicago, APA, Vancouver, Harvard, etc.) o de las normas o formato del journal o revista científica en donde se publicará el artículo, a la construcción discursiva a partir de otros discursos científicos que garantizan las ideas a través de las citas y referencias; al propósito comunicativo de informar los resultados y conclusiones de una investigación (su problema y el cómo se investigó) y a la intención comunicativa de aportar al desarrollo científico de la materia en estudio.

Vázquez (2001, 2010) afirma que la estructura global de un texto científico tiene tres partes claramente definidas: *introducción, desarrollo y conclusión* y que opcionalmente va precedido de un sumario y suele ir cerrado por las referencias bibliográficas. La *introducción* presenta el tema general o específico o el estado de la cuestión, resume el desarrollo del tema o las ideas importantes, expone una tesis o conclusión y crea u ofrece el marco teórico en el que se debe situar el contenido del texto y la metodología utilizada. El *desarrollo, cuerpo o nudo*, es la parte central en la que se concentra la información y la argumentación del texto, se exponen en detalle los análisis realizados y los resultados obtenidos. Las *conclusiones* constituyen el cierre discursivo y pueden ser cerradas o abiertas. Las *cerradas* terminan el texto y exponen la idea principal, resumen los resultados obtenidos en otras investigaciones o el mismo texto, evalúan las ideas o investigación expuestas o exponen la repercusión de las aportaciones del texto; las conclusiones *abiertas* exponen asuntos que requieren tratamiento puntual, presentan aplicaciones o plantean preguntas y pretenden ampliar el contenido específico del texto, indicando su posible relación o su implicación con otros temas más generales.

Desde la dimensión semántica, lo que le da coherencia al discurso académico, como tipo especial de documento organizado para satisfacer los requisitos exigidos de la publicación, es la estructuración de la información en un orden establecido internacionalmente. El *American National Standards Institute* (ANSI) oficializó en 1972 el formato *IMRYD* (*Introducción, Material y Método, Resultados y Discusión*) como norma para la organización o estructura de documentos académicos y científicos de carácter expositivo y argumentativos, especialmente del artículo científico, así como de monografías, tesis, conferencias, ensayos de divulgación, etc., que tienen mayor difusión en revistas académicas, profesionales y otros medios de divulgación científica. Sin embargo, hay que resaltar que esta organización se aplica a estudios cuantitativos, especialmente experimentales. Todavía hay un vacío para los estudios descriptivos y cualitativos como análisis del discurso, etnográficos, estudios de casos, investigación acción, hermenéuticos, etc.

IMRYD, adoptado universalmente, es el acrónimo de los términos que conforman la superestructura y macrosecuencias del “esqueleto” del artículo científico. En forma general, la superestructura de un discurso académico es: título, autor o autores, resumen, palabras clave, introducción, material y método, resultados, discusión, conclusiones y referencias bibliográficas.

Tabla N° 12

Estructura del discurso académico según el *American National Standards Institute* (ANSI)

Estructura IMRYD		Contenido
Introducción	I	¿Cuál es el problema estudiado y por qué se estudia?
Métodos	M	¿Cómo y con qué métodos y materiales se estudió el problema?
Resultados	R	¿Qué se encontró?
Discusión	D	¿Qué significa lo hallado?

El *título* describe el contenido del discurso académico en forma específica, clara, exacta, breve y concisa. Permite al lector identificar el tema y a catalogar y clasificar el material con exactitud. Debe estar en castellano e inglés. La claridad se da por la sintaxis adecuada y el uso de términos precisos, sin jergas ni abreviaturas. La concisión se expresa en la extensión del título: ni demasiado extenso ni demasiado breve; también se debe evitar el exceso de preposiciones y artículos o el uso innecesario de subtítulos.

Sobre los *autores* se deben escribir sus nombres y apellidos a fin de reconocer la autoría del trabajo. Se les debe mencionar en un orden que refleje la magnitud e importancia de su contribución material y significativa a la investigación, primero el de mayor contribución y luego los de menor, en forma gradual. No debemos incluir ni iniciales en lugar de nombres completos ni grados académicos o cargos institucionales. Estos últimos datos deben figurar al pie de página.

El *resumen* se presenta en castellano y en inglés (Abstract). Tiene por objeto: permitir que el lector identifique el contenido básico del artículo en forma

rápida y exacta, que determine la pertinencia y la relevancia de este contenido, a fin de que decida si le interesa leer el documento en su totalidad. Es por ello que, muchos profesionales o investigadores leen solamente el título y el resumen. Estas dos partes del discurso académico se incluyen en los sistemas de información bibliográfica (bases de datos referenciales). El contenido del resumen se debe expresar en forma clara y breve: los objetivos y alcances del estudio; el tiempo, el lugar y los sujetos de la investigación; la metodología empleada; los resultados (hallazgos) principales y las conclusiones principales. Entre los errores más frecuentes en la redacción del resumen se pueden mencionar: el escrito no es un resumen, no es inteligible o no está ordenado adecuadamente; no incluye los resultados más relevantes, incluye información irrelevante o conclusiones no mencionadas en el texto, carece de precisión y de concisión.

Las *palabras clave* se escriben en castellano e inglés (Key Words). Tienen por objeto: facilitar la confección del índice del volumen de la revista y facilitar las entradas (descriptores) en los sistemas de indización y de recuperación de la información. Entre los requisitos para su selección se pueden señalar: se deben utilizar los tesauros de cada área; evitar términos inespecíficos o susceptibles de una interpretación amplia así como el uso de abreviaturas y de preposiciones; incluir un mínimo de tres y un máximo de 10 palabras clave. Se debe evitar utilizar palabras que no son “clave”, un número excesivo de palabras o términos inespecíficos o ambiguos.

Según IMRYD, la *introducción* presenta el estudio y plantea y explica: su propósito comunicativo, punto de vista a partir del cual se abordará el problema (el recorte y la orientación del texto), el problema general, el problema investigado, los antecedentes del problema que fundamentan el estudio (revisión bibliográfica), los objetivos (generalmente en el último párrafo), la justificación o razón por la que se aborda su estudio y la (s) pregunta (s) de investigación o la hipótesis. En la justificación se expresa por qué se ha realizado ese trabajo a fin de interesar al lector en conocer el resto del artículo. En síntesis, incluye el “estado del arte”.

Identificar el *problema*, describir su origen, diferenciar sus elementos, son secuencias importantes en la *exposición de un problema*. Además se debe distinguir con exactitud y precisión el problema general del problema investigado. Estas acciones se deben apoyar en un marco conceptual, en un buen respaldo bibliográfico. Los objetivos generales deben ser claros y precisos; las variables (independiente y dependiente) deben estar bien definidas y la hipótesis adecuadamente formulada.

En el acápite de *material y método*, se refieren los procedimientos utilizados para resolver el problema y los recursos empleados. Describe el diseño de la investigación incluyendo premisas y limitaciones, los detalles del equipo instrumental, material y condiciones del experimento. Explica cómo se llevó a la práctica, justificando la elección de procedimientos y técnicas. Proporciona información suficiente para que un lector competente pueda repetir el estudio (asegurar su reproducibilidad). En la redacción, si la información es extensa, se debe utilizar encabezamientos de segundo nivel (subtítulos), en el siguiente orden: diseño del estudio; selección de sujetos u objetos; asignación de sujetos u objetos a grupos de estudio (experimental, control); intervención (tratamiento, etc.); medición del efecto (impacto); métodos de análisis y estadísticas utilizadas. Se debe además evitar los siguientes: un diseño inapropiado para el objetivo de la investigación, en desacuerdo con el nivel actual de conocimiento sobre el problema o cuestionable en términos éticos; una muestra no representativa del universo; imprecisión en la descripción de los procedimientos, de equipos y materiales; una falta de orden lógico o de explicación de las limitaciones del estudio

En los *resultados*, se muestran los datos generados por el trabajo. Entre sus funciones están: resumir la contribución del autor; presentar la información pertinente a los objetivos del estudio en forma comprensible y coherente; presentar los hallazgos en un orden lógico; utilizar el medio de presentación más adecuado; resumir el tratamiento estadístico de la información recolectada; mencionar todos los hallazgos relevantes, incluso aquellos contrarios a la hipótesis; incluir detalles suficientes para justificar las conclusiones. Para la

presentación de datos se deben tener en cuenta los siguientes criterios: seleccionar la información y material de ilustración más pertinentes al tema del artículo; incluir la información más representativa y expresarla en forma comprensible y evaluable; tener en cuenta todas las variables seleccionadas; seguir una secuencia lógica y la forma más adecuada que apoye la hipótesis o responde a la pregunta de investigación: texto, tablas (cuadros) o ilustraciones.

Los *cuadros y tablas* son conjuntos ordenados y sistemáticos de números o de palabras que muestran valores en renglones y en columnas. Se utilizan para presentar información esencial en una forma fácilmente comprensible; mostrar frecuencias, relaciones, contrastes y variaciones mediante la presentación ordenada de la información y para complementar –no duplicar– el texto.

Las *ilustraciones* son gráficos, diagramas, dibujos lineales, mapas y fotografías que incrementan la información escrita, aclaran conceptos y ofrecen una orientación visual; mejoran el texto sin reemplazar a este ni requerir leyendas extensas para asegurar su comprensión; destacan tendencias y permiten hacer comparaciones claras y exactas. Es el tipo de información que se debe transmitir la que determina el medio que ha de utilizarse.

El texto es la principal forma de presentación del resultado. Debe limitarse a lo estrictamente necesario y utilizar una sucesión adecuada de párrafos. Cita todas las tablas y figuras, todas las referencias bibliográficas. Se expresa en tiempo pasado cuidando de no repetir lo descrito en material y método.

Entre los errores más frecuentes que se comenten al momento de presentar los resultados se pueden mencionar los siguientes: se incluye información no pertinente a los objetivos del estudio; se confunde hechos con opiniones; se presenta hallazgos sin secuencia lógica; el tratamiento estadístico no se menciona es inapropiado o no se entiende; la información es insuficiente para justificar las conclusiones. En cuanto a los medios de presentación utilizados (cuadros, gráficos, etc.) son inadecuados, complejos y de difícil interpretación; se utilizan en exceso, carecen de legibilidad y de comprensibilidad y/o repiten información ya expuesta

en el texto; los cuadros / tablas presentan rayado interior vertical y horizontal; los gráficos incluyen muchas series estadísticas juntas o con muchas categorías, lo cual dificulta el dibujo y la interpretación; los gráficos se presentan incompletos: falta información sobre títulos, número, escalas, fuente y simbología.

En la *discusión*, el autor interpreta sus hallazgos en relación con otros estudios y argumenta la validez del producto final. Aquí se analizan e interpretan los resultados en función de su significado y limitaciones; se determina la relación de coherencia o contradicción entre los datos presentados; se evalúan y califican las implicaciones de los resultados, especialmente respecto a la hipótesis original; se sacan inferencias válidas de los resultados; se destaca cualquier consecuencia teórica de los resultados y la validez de sus conclusiones; se señalan las similitudes y las diferencias entre los resultados y el trabajo de otros autores y los aspectos que hace falta investigar. Entre los errores más frecuentes que se pueden cometer al momento de redactar la macrosecuencia de discusión se mencionan: repetir los resultados; no confrontar los resultados; reformular puntos ya tratados; hacer comparaciones teóricas sin fundamento; hacer conjeturas sin identificarlas como tales y sin relacionarlas con información empírica o teórica.

Las *conclusiones* son inferencias o deducciones de una verdad de otras que se admiten, demuestran o presuponen. Responden a la pregunta de investigación planteada en la introducción y a las interrogantes que condujeron a la realización de la investigación. En consecuencia, se debe evitar presentar trabajos sin conclusiones; o que las conclusiones no se justifiquen por cuanto no se apoyan en los hallazgos (resultados) o no concuerdan con las preguntas de investigación formuladas en la introducción.

Las *referencias bibliográficas* tienen por objeto identificar las fuentes originales de ideas, conceptos, métodos y técnicas provenientes de estudios anteriores publicados. Dan solidez a los hechos y opiniones expresadas por el autor y orientan al lector para que se informe en mayor extensión y profundidad sobre aspectos relevantes del estudio. Para redactar las citas y referencias

bibliográficas existen diversos manuales de estilo: American Psychological Association (APA), Chicago, Vancouver, ISO 690: 1987, entre otros.

5.3.2 Evaluación del discurso académico

Actualmente, es comúnmente aceptado que no pueden ser únicamente los errores léxicos y morfosintácticos objeto de corrección, sino que el texto escrito debe ser evaluado desde tres puntos de vista: la adecuación contextual, la adecuación discursiva y la corrección gramatical, poniendo así la gramática al servicio de los fines comunicativos y no como un fin en sí mismo. Por tanto, los actuales modelos de las tareas comunicativas, así como otras propuestas de aprendizaje comunicativo, requieren la incorporación de los géneros textuales en los materiales y las prácticas de aula en todos sus extremos (Martín Peris, 2010, citado en Alexopoulou, 2011, p. 109).

En esta investigación se propone la evaluación del discurso académico a partir de las cuatro propiedades más destacadas de un texto: coherencia, cohesión, intertextualización y adecuación. La coherencia permite seleccionar información y organizarla con una estructura comunicativa determinada, para así tenga relación entre ideas. La cohesión permite conectar las diferentes frases entre sí y asegurar la comprensión del significado global del texto. La intertextualización garantiza que el texto construido sea polifónico; es decir, sea el producto dialógico de diversos textos en torno a un tema. Por último, la adecuación determina el registro que se debe usar en un determinado contexto. Todas estas propiedades del discurso además de las dimensiones (semántica, gramatical, fonológica y pragmática) están presentes en el discurso académico, en cualquiera de sus formas (oral o escrita; lingüística, no lingüística o mixta) o tipos (monografías, ensayos, informes, tesis, tesinas, artículos de opinión, artículos científicos, exposiciones, clases magistrales, conferencias, etc.). En consecuencia, para evaluar el discurso académico, se deben tener en cuenta estas dimensiones, propiedades, géneros y tipos. En las siguientes tablas, se hace una propuesta de los indicadores (descriptores o criterios de competencia) para evaluar la redacción académica de

secuencias y párrafos (Tabla N° 12) y del *discurso académico* como evidencia de la competencia comunicativo-investigativa (Tabla N° 13). Estos criterios se pueden adecuar a la naturaleza del género y tipo discursivo académico.

Tabla N° 13

Criterios de desempeño para evaluar la redacción académica de secuencias y párrafos, según dimensiones y propiedades discursivas

Dimensión y propiedades discursivas	N°	Descriptorios o criterios de desempeño
COHERENCIA (Semántica)	01	Expresa la idea temática en forma clara y precisa, según un propósito comunicativo, y las ideas de desarrollo en coherencia con la idea temática.
	02	Organiza las ideas según una lógica de pensamiento y una estrategia discursiva claramente definidas y planteadas conscientemente.
	03	Organiza las secuencias y/o párrafos de acuerdo a un plan de redacción (escritura).
	04	Redacta las secuencias y/o párrafos con por lo menos dos de estos tres elementos: aseveración, información y garantía.
	05	Utiliza un tipo de secuencia y/o párrafo en forma intencional y adecuada.
COHESIÓN (Fonológico-Gramatical)	06	Redacta oraciones gramaticalmente correctas, respetando las normas gramaticales: uso adecuado de oraciones, conectores y marcadores discursivos, concordancia gramatical, etc.
	07	Redacta los párrafos de la secuencia con un mínimo de dos oraciones o un máximo de seis.
	08	Redacta las secuencias y/o párrafos respetando las normas ortográficas de tildación de palabras.
	09	Redacta las secuencias y/o párrafos respetando las normas ortográficas de puntuación.
	10	Redacta las secuencias y/o párrafos respetando las normas ortográficas del uso adecuado de grafías o letras.
	11	Redacta las secuencias y/o párrafos utilizando tres o más signos de puntuación distintos, en forma adecuada.
ADECUACIÓN E INTERTEXTUALIZACIÓN (Pragmática)	12	Adecúa el formato de acuerdo a normas internacionales de redacción: citas, referencias bibliográficas, márgenes de página, tipo de letra, interlineado, etc.
	13	Redacta el escrito limpio y con letra legible.
	14	Redacta las secuencias y/o párrafos según un punto de vista y una intencionalidad comunicativa.
	15	Redacta las secuencias y/o párrafos, según un estilo personal y un lenguaje propio.

Tabla N° 14

Criterios de desempeño para evaluar el discurso académico como producto de la investigación formativa, según dimensiones y propiedades discursivas

Dimensión		N°	Descriptorios o criterios de desempeño
Paratexto (Pragmático)	Título o tema	01	Redacta el título de la investigación formativa en forma breve (12 palabras aprox.), clara, precisa, con una sintaxis adecuada, sintetizando el tema a investigar, identificando sus variables y la relación entre ellas.
	Autoría	02	Identifica datos del autor (es) de la investigación en el orden de sus contribuciones y la afiliación institucional de origen.
Coherencia (Semántico)	El problema y su importancia	03	Identifica con claridad un problema a investigar, describiéndolo, formulando preguntas guías y/o las hipótesis de estudio con sus principales argumentos, describiendo su importancia, su originalidad, significatividad, necesidad formativa (propósito: ¿por qué?) e intencionalidad comunicativa (¿para qué?).
	Objetivos de la investigación	04	Enuncia los objetivos de la investigación con claridad y precisión, según una estructura definida, a partir de las interrogantes y/o hipótesis planteadas.
	Estrategias de investigación	05	Señala las teorías, escuelas o principios que servirán de base al estudio del problema y las estrategias a utilizar en el proceso de investigación formativa documental (¿qué procedimientos, técnicas e instrumentos? ¿cómo identificar, seleccionar, procesar y organizar la información?).
	Estructura de la investigación formativa	06	Organiza la estructura (sumario) de la investigación en secuencias claras, precisas, en relación con las preguntas de investigación o hipótesis, señalando adecuadamente por lo menos 4 diferentes fuentes de información (virtual e impresa) por cada secuencia temática.
Intertextualización (Pragmático)	Referencias bibliográficas	07	Señala las referencias bibliográficas pertinentes, relevantes, actuales, variadas, suficientes, en relación a los contenidos de la investigación, localizadas en diferentes bases de datos (impresos y virtuales), según un estilo internacional de redacción científica.
Cohesión (Gramatical-Fonológica)	Gramatical	08	Redacta el plan de investigación con cohesión, según las normas gramatical y ortográfica, utilizando adecuadamente los signos de puntuación, tildación, conectores discursivos y las oraciones en cada párrafo.
Adecuación (Pragmático)	Estilo internacional y personal	09	Redacta el informe de investigación, adecuando el contenido a las normas ISO 690, a un estilo internacional (APA, Chicago o Vancouver) y al contexto y situación comunicativa, según un lenguaje personal.
	Esquema	10	Elabora una cartografía del plan de investigación documental en donde se evidencie que es producto de un proceso de identificación, selección, procesamiento y organización de información.

CAPÍTULO VI

EL MODELO DIDÁCTICO

En esta sección se desarrollarán los principales principios didácticos que sirvieron de fuente para la construcción del Programa Formativo de Innovación Didáctica (PFID). Se inicia con definir la Didáctica como ciencia y arte de servir en la formación humana, para luego situar la propuesta investigativa, entre todos los modelos didácticos, en el enfoque socioformativo, y finalmente, desarrollar los postulados del PFID.

6.1. La Didáctica como ciencia y arte de servir

La Didáctica -expresión derivada del griego “*didasken*” que significa ‘enseñar’ e ‘instruir’- es la ciencia y arte que estudia e investiga el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su doble raíz *docere*, ‘enseñar’, y *discere*, ‘aprender’, se corresponde con las actividades de enseñar y aprender que reclaman la interacción entre los agentes que las realizan.

Es *ciencia* porque es una disciplina pedagógica específica cuyo objeto de estudio es la planificación, realización y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre la base de un modelo pedagógico y una filosofía del hombre, estructurando saberes, estrategias metodológicas, un conjunto de tareas formativas y una concepción de evaluación en ambientes reales de aprendizaje.

Como disciplina trata rigurosamente y fundamenta “la actividad de enseñanza, en cuanto que propicia el aprendizaje formativo de los estudiantes en los más diversos contextos, esto tiene singular incidencia en la mejora de los sistemas educativos reglados y en las micro y mesocomunidades implicadas (escuela, familia, multiculturas e interculturales) y espacios no formales (Medina, 2005, p. 7).

En ese sentido, el aula no es el lugar en donde se dictan clases o se repiten memorísticamente los conocimientos. Es un lugar es el espacio de investigación de los problemas económicos, políticos, culturales y educativos de la sociedad; de contacto con los problemas de la realidad sociocultural y el centro donde parten las soluciones a sus problemas de contexto; es el ambiente de gestión, movilización y producción de saberes holísticos (ser-hacer-conocer-convivir) para resolver dichos problemas; de innovación y experimentación de nuevas formas de enseñar desde un enfoque o modelo pedagógico; de problematización, diseño, implementación, aplicación, experimentación, reflexión y valoración de propuestas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, es el espacio de estudio, investigación e intervención del proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA) con el fin de conseguir nuevas formas de educar íntegramente de manera sistémica, eficaz y eficiente, según las necesidades del contexto sociocultural, económico y educativo. Así lo sostiene Álvarez de Sayas (2004) quien afirma que la didáctica es la ciencia que tiene como objeto de estudio el proceso de enseñanza aprendizaje, el cual va dirigido a resolver la problemática que se le plantea en la institución educativa y que viene a ser la preparación constante y permanente del hombre para la vida y cuya función es la de formar al ser humano de una manera sistémica y eficiente, logrando alcanzar su principal objetivo: el aprendizaje.

La Didáctica es *acción* porque parte de la base de los datos científico-empíricos de la educación que le proporciona la pedagogía para comprender la dimensión pragmático-comunicativa del PEA, y luego establecer normas de acción o de comportamientos didácticos que impliquen diagnosticar, planificar implementar y evaluar la intervención teniendo en cuenta el propósito educativo, los sujetos del PEA, el contexto sociocultural y educativo y la situación de

aprendizaje. En consecuencia, la Didáctica se transforma en *Pedagogía Aplicada* que materializa el proceso planificado e implementado a través de los componentes del PEA. Al respecto Medina (2005) dice:

La Didáctica es una disciplina de naturaleza pedagógica, orientada por las finalidades educativas, y comprometida con el logro de la mejora de todos los seres humanos, mediante la comprensión y transformación permanente de los procesos sociocomunicativos, y la adaptación y, el desarrollo apropiado del proceso de enseñanza-aprendizaje. Amplía el saber pedagógico y psicopedagógico, aportando los modelos sociocomunicativos y las teorías más explicativas y comprensivas de las acciones docentes-discentes, ofreciendo la interpretación y el compromiso más coherente para la mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La Didáctica requiere un gran esfuerzo reflexivo-comprensivo y la elaboración de modelos teórico-aplicados que posibiliten la mejor interpretación de la tarea del docente y de las expectativas e intereses de los estudiantes. Es una disciplina con una gran proyección práctica, ligada a los problemas concretos de docentes y estudiantes que ha de responder a los siguientes interrogantes: para qué formar a los estudiantes y qué mejora profesional necesita el profesorado, quiénes son nuestros estudiantes cómo aprenden, qué hemos de enseñar y qué implica la actualización del saber y, especialmente, cómo y con qué medios realizar la tarea de enseñanza al desarrollar el sistema metodológico del docente su interrelación con las restantes preguntas, como un punto central del saber didáctico, así como la selección y el diseño de los medios formativos que mejor se adecuen a la cultura a enseñar y al contexto de interculturalidad e interdisciplinaridad, valorando la calidad del proceso y de los resultados formativos (p. 7).

La Didáctica es *arte* porque es un modo de expresión humana subjetivo y sensible de entender y percibir el *hacer docente* y transformarlo estéticamente para el bien común. Es expresión de la más alta cualidad humana: enseñar a vivir a las personas, cuidando su ecosistema como seres humanos críticos, creativos y transformadores que buscan el bien común. Es la manifestación de lo más sublime del espíritu humano en la acción educativa; es búsqueda inquieta y creativa de nuevas formas de abordar el PEA. Requiere de vocación y convencimiento de *poder hacer* para transformar el *ser*, pues se desarrolla con la selección de problemas representativos de la vida cotidiana en las aulas, centros y comunidades a fin de descubrir y buscar nuevos caminos para dar solución a tales problemas. En consecuencia, la Didáctica como propuesta artística:

ha de ser de deleite, singularización y apertura a los modos específicos de cada ser humano de vivir en su camino de mejora integral, de avances compartidos y de continua búsqueda del sentido más genuinamente humano. Los procesos de enseñanza-aprendizaje son itinerarios llenos de ilusión y flexibilidad, que invitan y comprometen a la creación y a la reflexión permanente. Los valores y las verdaderas tareas formativas se hacen en el camino comprometido de la acción transformadora de cada aula, entorno próximo y lejano, y desafío socio-laboral en continua transformación.

.....

El saber didáctico emergente desde esta perspectiva, lejos de ser entendido como un espacio de relativismo y de formas cambiantes de conocer y hacer, implica al profesorado en el estrecho camino y en la continua disciplina intercultural y sociolaboral del artista, que se esfuerza en conectar su trabajo con los grandes desafíos de los seres humanos y plantea su enseñanza como una tarea siempre inacabada, pero orientada por la fecundidad de la estética creadora, el buen gusto y el esfuerzo continuo por alumbrar la mejor obra posible, la práctica más gratificante y el deleite poético (Medina, 2005, p. 10).

En síntesis, el concepto de Didáctica es arte de enseñar a aprender aplicando diversas visiones y perspectivas teóricas, tecnológicas y la prácticas, desde los puntos de vista de la formación por competencias, del modelo pragmático-comunicativo y de la socioformación, la didáctica es el proceso (acción) o acto intencionalmente planificado, interactivo, colaborativo y comunicativo de desarrollar competencias, movilizandoo saberes integrados para resolver problemas del contexto sociocultural, profesional y comunicativo de los estudiantes, en espacios ecológicos reales de enseñanza-aprendizaje, utilizando la investigación formativa, las tics y las estrategias activas.

6.2. Los modelos didácticos

Un modelo es una representación simbólica de una visión particular de la realidad y que sirve para mediar y legitimar prácticas sociales; es un esquema mediador entre la realidad y los paradigmas o teorías (abstracción interdisciplinaria) que abarcan los conocimientos, creencias y teorías aceptados por una comunidad científica (Khun, 1975). Una propuesta didáctica tiene siempre un modelo pedagógico que la inspira, la sostiene y legitima. Dada la heterogeneidad de los modelos existentes (tradicional, conductista, tecnológico, constructivista, por competencias, etc.), y aún las variedades dentro de un mismo modelo, se han planteado tantas propuestas didácticas como, propósitos educativos, modelos o contextos socioculturales y problemáticas existen. Jiménez y Cols (1989, citado por Medina y Salvador, 2005), señalan que el valor esencial de los modelos didácticos es su pertinencia y anticipación para crear espacios y escenarios de innovación educativa, finalidad básica para lograr una visión formativa fundada y acorde con los actuales desafíos de la concepción y mejora didáctica.

El método didáctico sería la concreción proyectada hacia la práctica de un modelo didáctico. Es una forma de hacer en el aula. Estas formas de hacer son varias pero generalmente son inductivas y deductivas (Martiniano y Díez, 1994). Los métodos se suelen clasificar en heurísticos (o de investigación) y de enseñanza

(o didácticos). Los primeros se preocupan de la investigación científica, mientras que los segundos son formas de hacer en el aula.

En ese sentido, el modelo didáctico expresa la configuración del proceso enseñanza-aprendizaje teniendo en cuenta los fundamentos teóricos-científicos derivados de los modelos pedagógicos y curriculares que lo contienen. Es el mediador entre el paradigma o teoría pedagógica y la forma de hacer práctica o método didáctico porque representa la anticipación de los paradigmas y es la puesta en práctica de la representación mental que el educador tiene de la enseñanza, en la que interviene sus teorías implícitas; en consecuencia, estos modelos guían las prácticas educativas de los educadores y forman parte de su pedagogía de base. Mayorga y Madrid (2010) definen un modelo didáctico como:

una reflexión anticipadora, que emerge de la capacidad de simbolización y representación de la tarea de enseñanza-aprendizaje, que los educadores hemos de realizar para justificar y entender la amplitud de la práctica educadora, el poder del conocimiento formalizado y las decisiones transformadoras que estamos dispuestos a asumir. Su doble vertiente: anticipador y previo a la práctica educativa, le da un carácter de preacción interpretativa y estimadora de la pertinencia de las acciones formativas; a la vez que su visión de postacción nos facilita, una vez realizada la práctica, adoptar la representación mental más valiosa y apropiada para mejorar tanto el conocimiento práctico como la teorización de la tarea didáctica (p. 93).

Según Eggen y Kauchak (2000), los modelos de enseñanza o modelos didácticos son estrategias prescriptivas diseñadas para cumplir metas de enseñanza particulares. Son prescriptivas porque las responsabilidades del docente durante las etapas de planificación, implementación y evaluación de la enseñanza están claramente definidas. Caballero, Mendoza y Nicolás (2013) los definen como una serie de secuencias y acciones que diseña el docente con intencionalidad pedagógica y que se construyen desde el conocimiento teórico y la

experiencia en la práctica educativa. Larriba (2001) sostiene que el modelo didáctico como “un conjunto de principios de carácter educativo, fruto del saber académico y de la experiencia práctica, que sirven para definir los objetivos educativos y pretenden orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje que se producen en el aula [...] se trata del conjunto de ideas o preconcepciones sobre las que el profesorado fundamenta su práctica docente. Todo profesor, de forma más o menos consciente, se adscribe, desde el punto de vista disciplinar, a determinadas posturas teóricas y, por otro lado, sigue unos principios educativos” (p. 76).

Por su parte, Medina y Salvador (2005) definen un modelo didáctico como una especie de proyecto para enseñar que fundamenta científicamente los procesos de enseñanza-aprendizaje, de los cuales son sus representaciones valiosas y clarificadoras, analizándolos formalmente, y expresando la configuración de dichos procesos teniendo en cuenta los fundamentos teóricos-científicos derivados de los modelos filosóficos, pedagógicos y curriculares que lo contienen; además tiene un conjunto de características que responden fundamentalmente a los sujetos que participan en éste, de los procesos que se desarrollan y a la secuencia didáctica, facilitando su conocimiento y propiciando la mejora de la práctica, al seleccionar los elementos más pertinentes y descubrir la relación de interdependencia que se da entre ellos.

En resumen, un modelo didáctico es la concreción práctica de una concepción teórico-filosófico-científica de la educación, de sus propósitos y fines estructurados en un modelo pedagógico, y responde a las necesidades y demandas de los diferentes contextos socioculturales, a las situaciones de enseñanza-aprendizaje, a los sujetos que participan en éste, a los procesos que desarrollan y a la secuencia didáctica. Consiste planificación, implementación y valoración de las competencias, saberes, recursos (materiales, textos, objetos a utilizar en la enseñanza), estrategias (técnicas: motivadoras, individualizadoras, socializadoras; y procedimientos: analíticos, sintéticos, inductivos, deductivos, intuitivos) y de la evaluación.

Ahora bien, existen varias clasificaciones de los modelos didácticos. Esto se debe a que cada una de ellas responde, desde su perspectiva particular, a los nuevos y complejos desafíos, demandas y retos de la sociedad actual, a la variedad de modelos pedagógicos, a la necesidad de nuevas concepciones del proceso de enseñanza-aprendizaje, a las nuevas formas de comunicación, a la creciente y acelerada producción de inventos y novedades tecnológicas y la preponderancia cada vez mayor de las Tic. La sociedad postmoderna es plural, compleja y diversa, por lo que exige enfoques didácticos con dichas características que desarrollen competencias para la vida práctica. En Educación Superior, los modelos didácticos deben desarrollar aprendizajes centrados en el accionar metacognitivo, autónomo, proactivo, autorregulador y colaborativo del estudiante, basados en la investigación, a fin de que puedan tener las herramientas necesarias para enfrentarse a esta vertiginosa y cambiante era de la información.

Tanto López (2008) como Mayorga y Madrid (2010) señalan cuatro tipos de modelos didácticos de mayor presencia en la docencia en educación superior: 1) tradicional o transmisivo, 2) tecnológico, 3) espontaneísta-activista (Modelo Socrático y Modelo comunicativo-interactivo) y 4) Alternativos o integradores (Modelo activo-situado, Aprendizaje para el dominio, Modelo contextual y Modelo colaborativo). Caballero, Mendoza y Nicolás (2013) presentan una clasificación con tres modelos didácticos: 1) colaborativo (Aprendizaje basado en problemas y Estudios de casos), 2) espontaneísta, 3) constructivista (inductivo, de adquisición de conceptos, integrativo, de enseñanza directa, de exposición y discusión, de indagación y de aprendizaje cooperativo).

6.2.1 El modelo transmisivo-tradicional

El *modelo transmisivo-tradicional* se centra en el profesorado y en los contenidos y consiste en la transmisión estructurada de contenidos de la disciplina para luego evaluar en función a la adquisición memorística de éstos previamente expuestos. Es decir, los aspectos metodológicos, el contexto y, especialmente, el alumnado, quedan en un segundo plano por el énfasis puesto en la materia, en el

discurso verbal del docente y la continua adaptación de los estudiantes a los conocimientos académicos.

6.2.2 El modelo tecnológico

El *modelo tecnológico* responde a una perspectiva positivista, obsesionada por la eficiencia y caracterizada por la planificación pormenorizada y rígida de la programación y la cuantificación del aprendizaje de los estudiantes en indicadores de conductas observables. Aquí existe preocupación por la teoría y la práctica, de manera conjunta, y por transmitir el conocimiento acumulado con el uso de metodologías activas.

6.2.3 Los modelos espontaneísta-activistas

El *modelo espontaneísta-activista* es el más idealista porque la atención se traslada de los contenidos y del profesor hacia el aprendizaje espontáneo y natural del estudiante a quien educa incardinado en la realidad que le rodea. El contenido verdaderamente importante para ser aprendido ha de ser expresión de sus intereses y experiencias en el entorno en que vive. Allí aprende a observar, a buscar información, a descubrir que el aprendizaje de los contenidos tienen sentido cuando se aplican en la realidad; ello se acompaña del fomento de determinadas actitudes: curiosidad por el entorno, cooperación en el trabajo común, etc. Es decir, plantea la enseñanza de contenidos desde la realidad del estudiante (intereses y experiencias), siendo él mismo el productor de su conocimiento a través del descubrimiento, desarrollando así la capacidad de observación, experimentación y comunicación socializadora. Parte de un currículo de abierto, flexible y reflexivo para la búsqueda de la calidad de la enseñanza, con docentes con liderazgo social y afectivo que solo coordinan las dinámicas de clase.

Para desarrollar un aprendizaje significativo, se basa en la investigación como una práctica humana común para la exploración, el pensamiento racional, analítico, reflexivo, crítico, innovador y autónomo. Por el *aprendizaje activo*, cada

estudiante aprender por sí mismo; por el *aprendizaje autorregulado*, deben percibir sus propias actividades de aprendizaje, evaluarlas y retroalimentarlas por sí mismos; el *aprendizaje constructivo* les permite construir el conocimiento interpretando lo que perciben o experimentan; el *aprendizaje situado* utiliza el contexto para favorecer la aplicación de lo aprendido o al menos brinda oportunidades de hacerlo; y por el *aprendizaje social* desarrollan sus competencias en interacciones sociales y no individuales. Este modelo didáctico se expresa en tres modelos particulares: el *Modelo Socrático*, el *Modelo comunicativo-interactivo* y el *Modelo didáctico de exploración de campo*.

El *Modelo Socrático* viene del aporte de Sócrates quien construyó la mayéutica como forma de comunicación y diálogo entre docente y discente. Se parte siempre de un razonamiento deductivo, el docente armoniza la pregunta más adecuada al contenido-escenario cultural en el que se evidencia el significado y la respuesta, que a su vez sirve de base para estimular la nueva pregunta. “El diálogo establece una dinámica de preguntas y respuestas, ajustadas al tema de estudio y a las experiencias más profundas de los estudiantes, quienes han de reconstruir hechos y mejorar las explicaciones a las cuestiones formuladas. Se produce una intensa interacción entre educador y estudiantes, con una continua acomodación entre ambos” (Mayorga & Madrid, 2010, p. 96).

El *Modelo comunicativo-interactivo* plantea que el proceso instructivo-formativo requiere el dominio y desarrollo de la capacidad comunicativa, en sus dimensiones semántica, sintáctica y pragmática, con modelos que las interpreten y clarifiquen. En ese sentido, la comunicación en la clase ha de afectar al análisis de las estructuras de participación, a estudio comprensivo de la lección, al proceso y planteamiento de las demandas de los estudiantes y las preguntas del profesorado y respuestas de los estudiantes.

En el *Modelo didáctico de exploración o estudio de campo*, los saberes son contruidos por el propio estudiante a partir de sus necesidades, queriendo descubrir la solución a un problema propio y en base a ello formularse lo qué debe recopilar, analizar y decidir en bien de su solución, relacionando lo que ha podido

observar con los saberes propios que él ha tenido sobre el objeto. Para ello, explora ambientes naturales o institucionales (mediante visitas), haciendo uso de la metodología de la observación, recoge datos, examina comportamientos o relaciones que atiendan a sus intereses y luego sean discutidos para tomar correctas decisiones.

6.2.4 Los modelos alternativos o integradores

El *Modelo integrador* o *Modelo didáctico de investigación* tiene por finalidad el enriquecimiento del conocimiento de los estudiantes desde una visión más compleja y crítica de la realidad para transformarla. Destaca la importancia del principio de investigación, que se aplica al aprendizaje de los estudiantes, a la formación profesional de los profesores y a la construcción del conocimiento así como los problemas de contexto en el que éstos se encuentran inmersos, a fin de buscar propuestas de solución a los problemas que la sociedad presenta. Es en este tipo de modelo didáctico en donde se ubica la propuesta de esta tesis. En este modelo, la metodología didáctica se concibe como un proceso de “investigación escolar” desarrollado por el estudiante con la ayuda del profesor/a, a partir del planteamiento de “problemas”, de la construcción de los saberes que ayuden a comprenderlos y del desarrollo de una secuencia de actividades dirigidas al tratamiento de dichos problemas. Tiene cuatro formas particulares de representación: 1) *Modelo activo-situado*, 2) *Aprendizaje para el dominio*, 3) *Modelo contextual* y 4) *Modelo colaborativo*.

El *Modelo activo-situado*, destacado por Stern y Huber (1997), se sustenta en el principio de actividad y en la naturaleza formativa de las tareas, se caracteriza porque los estudiantes son autónomos y responsables, los verdaderos protagonistas del aprendizaje, en base a sus intereses, el estudio de su singularidad y problemas, la aceptación de la autonomía y la libertad individualizada, la cual será promovida y respetada. Ellos adoptan las decisiones y tareas que mejor responden a su condición vital, y aprovechan los escenarios formativos en los que

participan, especialmente las experiencias personales y escolares, así como las actuaciones extraescolares.

El *Aprendizaje para el dominio* propuesto por Carroll (1963), establece que el aprendizaje está en función del aprovechamiento real y profundo que cada persona hace de su tiempo. En este modelo, lo verdaderamente valioso para alcanzar el aprendizaje para el dominio es la biografía cognitiva del alumno/a, la comprensión verbal, el estilo de aprendizaje y las variables afectivas. Por ello, los educadores han de adaptar el PEA tanto a las características de los estudiantes, como a los previsibles productos formativos emergentes, intentado que se logre el pleno dominio y las competencias mediante la calidad de las tareas realizadas en el acto docente-discente. Al superar las tareas, la autoimagen del estudiante se hace cada vez más positiva, avanza en el autoaprendizaje y en el desarrollo de la confianza para realizar futuras actividades, mejora el nivel de dominio sobre lo trabajado.

El *Modelo contextual* parte del rol que cumple el medio como acción que en él y desde él desarrollan los seres humanos, y a partir de el modelo sociocomunicativo con los más amplios y expresivos modelos totalizadores, innovadores y ecológico-contextuales plantean un ecosistema cultural emancipador ligado al análisis de tareas y de procesos dialéctico constructivos que reconozca la visión de los agentes transformadores. Propicia “la apertura, la tolerancia y el conocimiento de las más genuinas y ricas identidades plurales de las otras culturas, con sus discursos y poderes simbólico-interactivos, en una nueva micro-meso sociedad: la escuela intercultural para la paz” (Mayorga & Madrid, 2010, p. 98).

El *Modelo colaborativo* introduce la enseñanza interactiva, interdependiente, en equipo, compartida entre el educador y los estudiantes, quienes son agentes corresponsables y protagonistas de la acción transformadora. El proceso de enseñanza-aprendizaje es diseñado y desarrollado en la vivencia en común en un espacio de implicación y co-reflexión entre educadores y educandos, de éstos entre sí, en cuantos autores de la formación personal y en equipo. Enfatiza

el aporte de cada estudiante como miembro de un equipo en el logro de aprendizajes y la construcción de saberes que le ayuden a resolver problemas de su entorno, y del profesor como guía, tutor, facilitador y asesor de cada uno de los estudiantes y grupos. El proceso de enseñanza-aprendizaje responde así a un nuevo contexto de aprendizaje que considera como aspectos fundamentales: el *cómo* se aprende, *con qué* se aprende, *con quienes* se aprende y *dónde* se aprende. Este modelo es consecuencia de “los nuevos desafíos de la realidad y los inventos tecnológicos en ascenso que demandan una nueva visión del aprendizaje. Las tecnologías, dado su carácter ubicuo, interactivo y sincrónico; así como la necesidad del interaprendizaje, sugieren con mayor énfasis un trabajo colaborativo y social” (Caballero, Mendoza & Nicolás, 2013, p. 5). Este modelo tiene cuatro características centrales. La primera, la *responsabilidad individual*, pues cada estudiante es responsable de su aprendizaje; en consecuencia, debe participar activamente, ser organizado, metódico y sistemático al obtener información, poseer un amplio conocimiento previo, capacidad investigativa, responder adecuada y responsablemente a los roles que desempeña dentro del equipo y preparación permanente y exhaustiva a partir de los recursos y actividades proporcionados por el profesor. La segunda, la *interdependencia positiva*, ya que cada miembro del equipo tiene la obligación de desempeñar su rol en forma adecuada y eficiente, de tal manera que al juntar las colaboraciones el trabajo responda a una unidad. La tercera, la *interacción promotora*, porque los miembros del grupo interactúan entre sí con relaciones que tolerantes, democráticas y solidarias para plantear sus aportes. Y, la cuarta, la *evaluación metacognitiva*: los estudiantes, permanentemente, reflexionan, critican y evalúan su participación y la de los demás miembros del grupo, con la finalidad de realizar mejoras e incrementar la efectividad del aprendizaje. Se expresa en dos formas principales: *aprendizaje basado en problemas y estudio de casos*.

En resumen, los modelos didácticos más pertinentes en Educación Superior son aquellos que inciden en el aprendizaje del alumno, favoreciendo su implicación, actividad y protagonismo en la resolución de los problemas que el contexto sociocultural y la formación profesional le demandan. Deben permitir

desarrollar las competencias de los estudiantes con aprendizajes significativos articulados a la realidad, a través de estrategias que permitan su participación activa, colaborativa, autónoma y proactiva, y con formas e instrumentos de evaluación en donde valoren todos los sujetos comprometidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (estudiantes, profesores, etc.). Este es el sentido didáctico de la presente investigación.

Figura N° 09

Tipos de modelos pedagógico-didácticos



6.3. Programa Formativo de Innovación Didáctica (PFID) basado en la investigación formativa para el desarrollo de la competencia comunicativa en Educación Superior

A esta altura de la investigación se planteó la siguiente pregunta: ¿qué modelo didáctico es adecuado según las necesidades formativas de la competencia comunicativa en Educación Superior? Para responder la pregunta, se

sistematizaron los principales aportes de los modelos didácticos anteriores, de los modelos interdisciplinares y pedagógicos, de la investigación formativa desde el aula y del uso didáctico de los recursos tics, dando como resultado la concreción del *Modelo Didáctico Socioformativo para la Enseñanza de la Lengua o Programa Formativo de Innovación Didáctica (PFID) para el desarrollo de la Competencia Comunicativa en Educación Superior* utilizando la investigación como estrategia didáctica.

Este *PFID* se estructuró a partir de tres dimensiones: pedagógico-didáctica, comunicativa e investigativa. La *dimensión pedagógico-didáctica* articuló cinco secuencias didácticas con sus respectivos talleres formativos y evaluación. Las secuencias didácticas, a diferencia de las sesiones o las unidades de aprendizaje, fueron bloques de saberes integrados holísticamente, articulados e interdependientes cuya temporalidad era variada (tres a cuatro semanas). Cada secuencia se desarrolló con la estrategia del taller formativo cuya evidencia fue la comprensión, producción y socialización de discursos académicos, la cual fue evaluada a través de una escala de Likert. Otro instrumento de evaluación de la dimensión pedagógico-didáctica fue el cuestionario de entrada, de proceso y de salida.

La *dimensión comunicativa* permitió articular las secuencias didácticas según las cinco propiedades del discurso: coherencia, cohesión, intertextualización, adecuación y el discurso académico. En cada una de estas secuencias se abordó la naturaleza, características, mecanismos y reglas de cada propiedad aplicados a los diferentes discursos de la cultura universitaria, haciendo incidencia en el discurso académico en diferentes contextos y situaciones comunicativas.

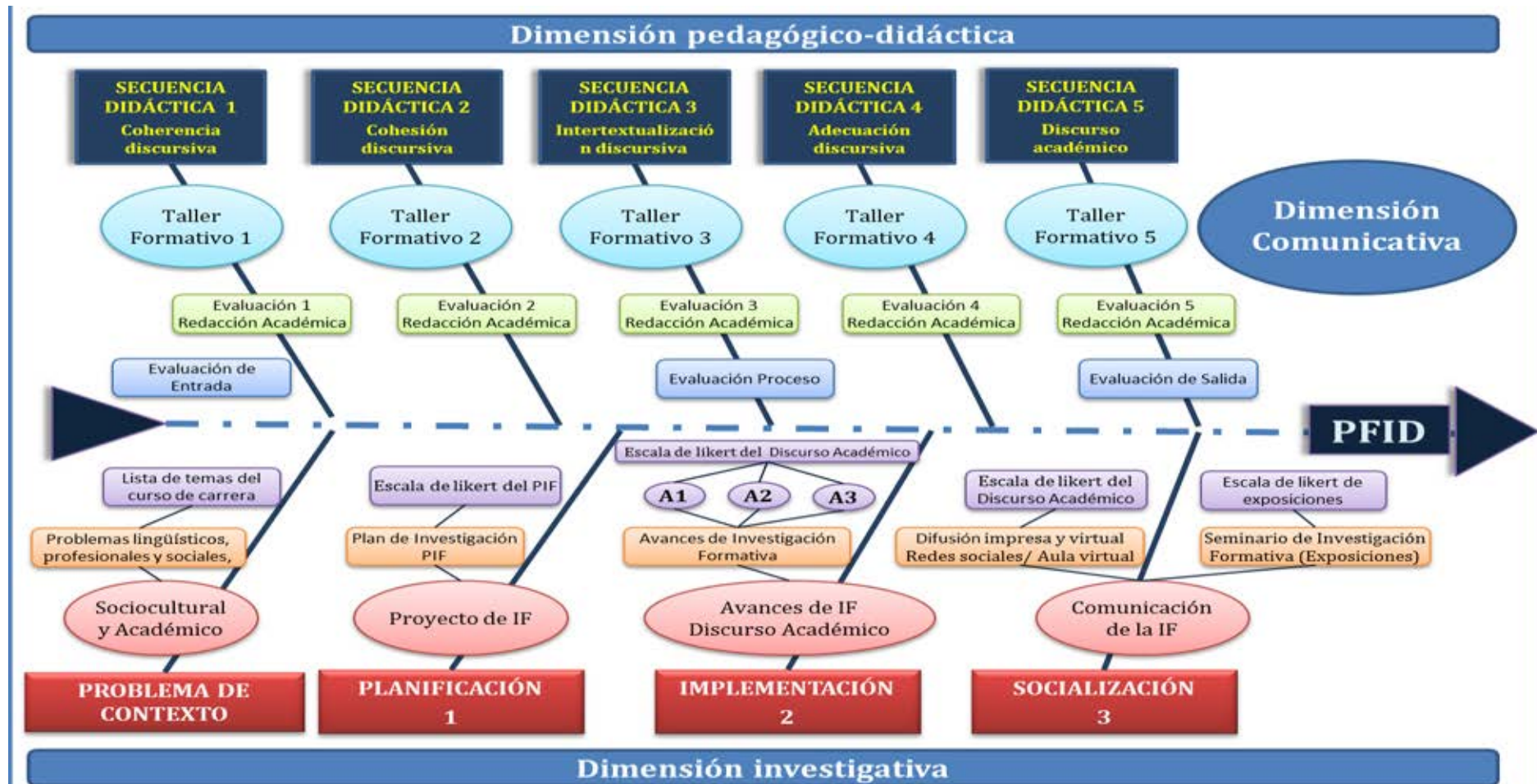
La *dimensión investigativa* aportó la evidencia principal de competencia: el discurso académico. Para ello se planificaron 3 acciones en forma colaborativa a partir de un problema de contexto: 1) planificación, 2) implementación y 3) socialización. La planificación evaluaba el Plan o proyecto de Investigación formativa a través de una escala de Likert. La implementación consistió en presentar tres avances de Investigación Formativa y se evaluó a través de una

escala de Likert del discurso académico. La socialización evaluaba la comunicación de la Investigación Formativa en dos fases: una, la difusión impresa y virtual en redes sociales y el aula virtual, a través de una escala de Likert del discurso académico; otra, el Seminario de Investigación Formativa a través de una escala de Likert de exposiciones.

Esta síntesis se puede apreciar en la Figura N° 10.

Figura N° 10

Esquema didáctico del Proyecto Formativo de Innovación Didáctica (PFID)



Desde una visión estrictamente didáctica, el Proyecto Formativo de Innovación Didáctica (PFID) para el desarrollo de la competencia comunicativo-investigativa se estructuró a partir de los siguientes elementos: los principios didácticos derivados del modelo pedagógico e interdisciplinar para la construcción del PFID, los problemas del contexto, el proceso de normalización de la competencia comunicativo-investigativa y sus criterios de desempeño, la estructuración de los saberes para el desarrollo de la competencia, las estrategias didácticas y la evaluación a partir de evidencias de desempeño.

A nivel del *modelo pedagógico* se han sistematizado los aportes de la Formación Basada en Competencias que integra el enfoque socioformativo, la investigación formativa desde el aula y el Modelo Comunicativo con enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. Como resultado de esta sistematización se establecieron los *Principios del modelo para la construcción del PFID*.

Para implementar el *PFID* fue necesario listar los *problemas del contexto sociocultural, educativo y sociolingüístico*, derivados de los saberes transversales o interdisciplinarios (tópicos o temas de alguna asignatura de formación profesional, por ejemplo), de los problemas socioculturales (crisis vial, violencia familiar, abandono infantil, daño ambiental, etc.) o de los problemas disciplinares específicos de la formación lingüística (lectura y escritura científica, alfabetización académica, socialización de discursos de la cultura universitaria, etc.). En consecuencia, los problemas de contexto fueron de tipo lingüístico (nivel de comprensión y producción de discursos en la cultura académica con coherencia, cohesión, adecuación e intertextualización), profesionales (de la formación especializada, en este caso relacionadas a los saberes de los cursos Introducción al Derecho e Introducción a la Psicología) y sociales (problemas relacionadas con estas temáticas profesionales).

Una vez definido los problemas del contexto sociocultural, se delimitó la *macrocompetencia comunicativo-investigativa*, sus dimensiones, criterios de desempeño, indicadores y descriptores. Por un lado, la competencia comunicativa con sus procesos de comprensión, producción y socialización discursiva integrada

(sin sintetizarse) a la competencia investigativa, que le sirvió como bisagra y resorte para su desarrollo. Esta delimitación permitió construir los *saberes* para el desarrollo de la competencia cuyo eje fue el discurso, especialmente el discurso académico (monografía, ensayo, resumen intertextual, comentario, etc.), su naturaleza, tipología, propiedades, prácticas letradas, lectura y escritura académica (cognitiva, comunicativa y sociocultural).

Establecido los saberes se organizó las *estrategias didácticas* (métodos, técnicas, recursos y procedimientos) desde la interdisciplinariedad, la investigación formativa (investigación acción, estudio de casos y análisis documental), las metodologías activas (taller formativo, proyecto formativo, trabajo colaborativo, aprendizaje basado en problemas y aprendizaje basado en proyectos) y las tics. Por último, se seleccionaron las estrategias de evaluación (modos, tipos, instrumentos) y las evidencias de desempeño, tal como se observa en la Figura N° 11.

Figura N° 11

Modelo didáctico basado en la investigación formativa para el desarrollo de la competencia comunicativa



6.3.1 Principios del modelo para la construcción de un Programa Formativo de Innovación Didáctica (PFID)

Los principios que se sintetizaron para el Programa Formativo de Innovación Didáctica (PFID) devinieron del Modelo Pedagógico de la Formación Basada en Competencias (FBC), de la Investigación Formativa desde el Aula, del Enfoque Comunicativo, Cognitivo, Sociocultural y de las ciencias interdisciplinarias del lenguaje.

6.3.1.1 Principios Pedagógicos de la Formación Basada en Competencias (FBC)

Los siguientes principios pedagógicos fueron sistematizados de la Formación Basada en Competencias (FBC):

1. La formación es un proceso sistémico de corresponsabilidad entre la persona y el entorno ecológico social, cultural, económico y ambiental.
2. El contexto sociocultural e interdisciplinar es dinámico e interactúa con la persona generando nuevas demandas de actuación ante actividades y problemas, en lo cual se combina lo operativo con lo creativo y lo propositivo.
3. El *proyecto ético de vida* ética es la esencia estructurante de todas las competencias como concreción de la formación humana integral según las necesidades vitales de crecimiento y una visión de vida.
4. Los *estudiantes* tienen participación activa y colaborativa en los procesos de planificación, implementación y evaluación de las actividades didácticas y de su aprendizaje.
5. El *profesor* es mediador de esta formación a partir de la asesoría, el acompañamiento, el apoyo, la instrucción y la gestión de recursos.

6. Las *competencias* expresan una dimensión de la persona humana, considerada en su integralidad psicológica (cognitiva), comunicativa (lingüística), sociológica (sociocultural) y espiritual (axiológica) y sirven para vivir en interacción consigo mismo, los demás y el contexto ecológico; es decir, son actuaciones integrales de las personas ante actividades y problemas del contexto con ética e idoneidad, en tanto articulan los saberes (saber ser, saber conocer y saber hacer) con el manejo de las situaciones externas del contexto, asumiendo los cambios y la incertidumbre con autonomía y creatividad.
7. Las *competencias* son desempeños íntegros e integrales, en torno a un para qué; se identifican y normalizan en base a tres componentes: problemas del contexto, indicadores de competencia y evidencias de desempeño.
8. Los *saberes* son del *ser*, del *conocer* y del *hacer*, y sirven como medios para abordar los problemas del contexto, desarrollar competencias y evidencias de desempeño.
9. La persona actúa y se hace competente en un marco ecológico, acorde con las necesidades e intereses personales, las actividades requeridas por el *contexto*, el afrontamiento de problemas y la asunción creativa y emprendedora de nuevos retos.
10. Los *problemas del contexto* (sociocultural, profesional e interdisciplinar) se asumen como retos que a la vez son la base para orientar la formación.
11. Los *indicadores o criterios de competencia* orientan su formación, evaluación y certificación y dan cuenta de los diferentes saberes que se integran en la competencia; en consecuencia, hay criterios para el saber ser, para el saber conocer y para el saber hacer.
12. Las *estrategias didácticas* para promover la formación del espíritu emprendedor, la exploración, la intervención en el entorno y el aprendizaje significativo necesita de la investigación, los proyectos

formativos, el taller formativo, las metodologías activas y el uso de las tecnologías de la información.

13. Los *proyectos formativos* son el medio ideal para abordar la formación humana integral y el aprendizaje a través de actuaciones integrales, con base en el proyecto ético de vida y el desarrollo de competencias básicas-genéricas y específicas.
14. La *integración curricular interdisciplinar* y la *transdisciplinariedad* se deben convertir en estrategias didácticas para asumir los problemas y la realidad humana, social y natural desde su multidimensionalidad, al ser humano en su integralidad y a la sociedad en sus dimensiones históricas, económicas, políticas y religiosas.
15. La *evaluación* la realizan todos los sujetos involucrados (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación) durante toda la intervención didáctica (entrada, proceso y salida) utilizando los criterios de desempeño, los instrumentos validados (encuestas, escalas de likert, rúbricas, etc.) a través de evidencias de competencia (productos observables).

En consecuencia, una didáctica con enfoque socioformativo de las competencias que concibe al ser humano en su integralidad y evolución, en interacción ecológica con el ambiente y la sociedad, debe tener en cuenta el estudio del contexto a través de la investigación, la integración curricular interdisciplinar, las estrategias didácticas para los diferentes saberes de las competencias y la valoración basada en criterios y evidencias de desempeño. En ese sentido, el reto es orientar la formación hacia el trabajo con proyectos, los cuales son el medio ideal para abordar la formación humana integral, y no sólo el aprendizaje, como ha sido la preocupación tradicional de la educación (Tobón, 2013).

6.3.1.2 Principios de la Investigación Formativa desde el Aula

Los siguientes principios fueron sistematizados de la Investigación Formativa desde el Aula (IFA):

1. La misión investigativa y la calidad de la Educación Superior exige una correlación entre docencia, investigación y extensión en la formación a través de la didáctica universitaria.
2. La cultura de la investigación se crea en espacios de desarrollo disciplinario, interdisciplinario y colaborativo de conceptos, modalidades, métodos y técnicas de investigación y el establecimiento de estrategias pedagógicas, en donde el aprendizaje sea el resultado de procesos de descubrimiento y construcción.
3. Investigar es una *competencia genérica transversal*; en consecuencia debe desarrollarse en todos los ciclos de Educación Superior, en todas las asignaturas o cursos, a través de sus diferentes formas modalidades, tipos y diseños.
4. Se aprende a investigar haciendo investigación, desarrollando el autoaprendizaje y la autogestión, propiciando el trabajo colaborativo, conformando grupos de investigación liderados por un docente investigador.
5. Los problemas reales de la sociedad son el punto de convergencia para enseñar a investigar en la universidad desde el aula, movilizando los saberes de las asignaturas de un semestre académico, a través de la interdisciplinariedad.
6. La *investigación formativa* permite desarrollar un conjunto integrado de competencias: comunicativas (comprensión, producción y socialización discursiva), investigativas (problematización, planificación, implementación, evaluación, solución de problemas), autorregulación, la metacognición y proactividad, gestión de la investigación (observación, búsqueda, selección, organización y sistematización de información,

integración del conocimiento y transferencia del aprendizaje), pensamiento analítico-reflexivo-crítico-productivo, en los primeros ciclos de la formación profesional.

7. La *investigación formativa* relaciona y habitúa a los estudiantes con cada una de las etapas de la investigación y forja en los docentes la cultura de la autoevaluación constante de su praxis a través de procesos investigativos.
8. La *investigación formativa* es una estrategia didáctica para el desarrollo de competencias porque conecta el currículo con las demandas, retos y problemas de la sociedad e incorpora saberes en el aula que serán validados con el abordaje de problemas del contexto sociocultural y educativo del estudiante.
9. Enseñar a través de la investigación implica una investigación dirigida y orientada por un profesor, como parte de su función docente, y estudiantes investigadores que no son profesionales de la investigación sino sujetos en formación.

6.3.1.3 Principios del Enfoque Comunicativo, Cognitivo, Sociocultural

Los siguientes principios fueron sistematizados del *enfoque comunicativo, cognitivo, sociocultural*:

1. Existe relación entre discurso, cognición y sociedad.
2. Concibe el lenguaje como medio esencial de cognición y comunicación humana, de desarrollo personalógico (cognitivo, metacognitivo, afectivo, motivacional, axiológico y creativo) y socio-cultural del individuo.
3. El estudio del lenguaje como práctica social tiene un carácter contextualizado, interdisciplinario, multidisciplinario y transdisciplinario y a su vez autónomo y responde a un grupo o estrato social.

4. Una nueva didáctica de formación de la competencia comunicativa asume como prioridad general el desarrollo cognitivo, comunicativo y sociocultural de los estudiantes a través de procesos cognitivos, comunicativos y socioculturales en los que el lenguaje participa.
5. Privilegia el análisis, la interpretación y crítica de discursos auténticos, producidos en el contexto académico y sociocultural del estudiante, con diferentes estilos comunicativos funcionales diversos.
6. Favorece el desarrollo las capacidades de análisis, interpretación, crítica, planificación, textualización, evaluación y socialización y de estrategias para la comprensión, producción y comunicación de textos/discursos, orales y escritos.
7. Parte del diagnóstico del nivel real y potencial de los alumnos, para diseñar estrategias de enseñanza que propicien un aprendizaje desarrollador.
8. Desarrolla la literacidad crítica de la cultura universitaria y prioriza la alfabetización académica.

Estos principios exigen replantear los métodos de análisis tradicional por nuevos métodos que permitan el abordaje del discurso en toda su riqueza y creatividad lingüística en la cultura en donde sirven de mediador. En tal sentido, “un acercamiento plural e interdisciplinario en la enseñanza del discurso, que revele todos los elementos que lo hacen complejo, sólo puede lograrse, a nuestro modo de ver, desde un *enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural*, que se define como aquel que permite poner de manifiesto la interdependencia entre los procesos de significación, las estructuras discursivas que se emplean para significar y las características y condiciones del contexto” (Romeo, 2004, p. 399).

6.3.1.4 Principios interdisciplinarios de las Ciencias del lenguaje

Los siguientes principios fueron sistematizados de la Lingüística textual, el Análisis del discurso, la Pragmática Lingüística:

1. La relación entre lenguaje y cultura es recíproca: el lenguaje es condición y manifestación de la cultura, ayuda a crearla; a su vez es producto y una forma de la misma y viceversa.
2. El lenguaje jamás se produce aisladamente, sino en relación con los factores no lingüísticos, en el marco de los procesos interactivos de la comunicación.
3. La adquisición y dominio de una lengua se da como aprendizaje social, es decir, basado en la interacción humana.
4. Todo proceso comunicativo tiene un componente sociolingüístico, referido al conocimiento y empleo de las normas y variedades socioculturales, según los valores, creencias y costumbres que regulan el comportamiento comunicativo y que hacen posible al destinador del discurso desenvolverse adecuadamente en diferentes contextos y situaciones en los que usa la lengua.
5. La competencia comunicativa se refiere a la competencia lingüística (referida a los aspectos gramaticales y fonológicos), la competencia textual (macroestructura y microestructura; propiedades y modos discursivos), la competencia estratégica o cognitiva (procesos de comprensión, producción y socialización discursiva; estrategias de lectura y escritura sociocultural y académica) y la competencia pragmática (contexto y situación comunicativa, variedades dialectales, normas culturales de intercambio discursivo).
6. La comunicación humana se da a través de discursos, los cuales poseen una estructura textual definida. El discurso es el mediador entre el destinador y el destinatario en contextos y situaciones comunicativas específicas y diversas.

7. El texto es la estructura (superestructura, macroestructura y microestructura) interna del discurso; el discurso es la emisión concreta de un texto por un enunciador determinado, en un contexto y situación comunicativa, la una unidad comunicativa producto de una transformación operada a partir de otros discursos, anteriores o paralelos, a la vez que el resultado de convertir una materia en elemento que significa.
8. Con los discursos se llevan a cabo actos complejos concretos y sociales de elaboración macroestructural en situaciones determinadas, produciendo textos/discursos con sentido y organizados según una gramática, gracias al cual los miembros de una comunidad interactúan.
9. Cuando se produce un discurso se realizan tres actos o actividades simultáneas: locutivo, ilocutivo y perlocutivo.
10. Las dimensiones del discurso son: semántica, pragmática, gramatical y fonológica.
11. Las propiedades del discurso son: coherencia, cohesión, intertextualidad, adecuación, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad e informatividad.
12. La noción de contexto abarca tanto el *contexto cognitivo* (la experiencia acumulada y estructurada en la memoria), el *contexto cultural* (las visiones del mundo compartidas por los participantes en una interacción), el *contexto social* (los aspectos institucionales e interactivos que nos permiten identificar y definir situaciones y acciones) y el contexto lingüístico (referido a las relaciones de las unidades textuales entre sí).
13. La existencia de un discurso estándar no anula la diversidad de otros discursos o comportamientos comunicativos en una comunidad determinada. La gran variedad de hablas, dialectos, registros, jergas o estilos reflejan la variedad y complejidad social de las interacciones

verbales. La lengua estándar es una variedad más, aunque con un carácter especial.

6.3.2 Los problemas de contexto

A la educación tradicional solo le interesó identificar cómo los estudiantes estructuraron los saberes para la evaluación. No le interesó saber cómo aprendieron a aplicarlos en la vida profesional, social y académica para resolver problemas. Utilizó ejercicios y tareas simples y rutinarias, pruebas memorísticas como únicas formas de valorar los aprendizajes lo cual provocó que los estudiantes memoricen y luego olviden estos saberes porque no les encontraron utilidad pragmática.

La formación en Educación Superior constantemente está cambiando conforme cambia la sociedad tecnológica actual del conocimiento, de la información y de la sobreproducción. Estos cambios generan nuevos retos y demandas con estándares de calidad cada vez más exigentes, los cuales se convierten en problemas pedagógico-didácticos que necesitan ser resueltos. Un *problema* es una cuestión que se trata de aclarar; una dificultad de solución dudosa, un conjunto de hechos o circunstancias que dificultan la consecución de algún fin; un planteamiento de una situación cuya respuesta desconocida debe obtenerse por medio de métodos científicos (RAE, 2012). Desde el enfoque socioformativo, es “un reto que es necesario enfrentar para pasar de una situación determinada a una situación esperada o deseada” (Tobón, 2013b, p. 98).

Por otro lado, todo *contexto* es un tejido de relaciones, significado por las personas, quienes, a su vez, resultan tejidas y sujetadas por los entornos de significación que han sido construidos de esta forma. Es una realidad compleja, atravesada por unos poderes, unos lenguajes, unas reglas, unos códigos, unos intereses, unas demarcaciones específicas y tienen el sello de las transformaciones económicas, políticas, sociales y educativas, todo lo cual influye en las personas (Tobón, 2010). Por ende, el contexto va más allá de unos ideales disciplinares,

ubicándose en relaciones familiares, sociales, valorativas y multiculturales (Zubiría, 1994). Desde una perspectiva hermenéutica compleja, el contexto es diverso y es de tres tipos: *contexto primario* (ámbito de producción del discurso), *contexto secundario* (ámbito de reproducción del discurso) y *contexto terciario* (reubicación social del campo del discurso).

El contexto consiste en ubicar un caso particular en un sistema conceptual universal-ideal; significa y da sentido a una acción o a un hecho (texto). Reyes, G. (2002) sostiene que hay varias teorías sobre el contexto, las cuales suelen asumir tres tipos: el *lingüístico* (llamado a veces, cotexto), el *situacional* (datos del entorno físico inmediato) y el *sociocultural* o *contexto* (condicionamientos sociales y culturales). El *contexto lingüístico* es aquel que se da entre los elementos del texto; cada elemento lingüístico genera entre los otros referencias endógenas de repetición, sustitución y correferencia (anáforas, catáforas y elipsis); es decir, es la relación *texto/texto*. Un aspecto del *contexto sociocultural* está constituido por los marcos de referencia: los enunciados se interpretan siempre dentro de un marco “metacomunicativo” que clasifica la situación de habla y el papel de los participantes. El marco hace presuponer cosas y ayudar a interpretar el lenguaje y a asociar unos significados con otros. Además, puede pasar que las condiciones sociales que rigen el uso del lenguaje sean más poderosas que las propias reglas de la gramática.

Los contextos de las competencias pueden ser disciplinarios, transdisciplinarios, personales, socioeconómicos, ambientales, tecnológicos, etc. Los *contextos disciplinares* se refieren al conjunto móvil de conceptos, teorías, ámbitos, reglas de acción y procedimientos específicos que corresponden a un área determinada. Los *contextos transdisciplinarios* son tejidos de conocimientos contruidos por la integración y la articulación de diversos saberes. Los *contextos personales* están en la vida interna de cada persona, a su realización personal y a su forma particular de comprender y actuar en el mundo. Los *contextos socioeconómicos* están dados por dinámicas culturales, sociales y económicas en las cuales está introducida la persona. El *contexto ambiental* es el ambiente natural y

ecológico en el cual vive la persona. Todos estos contextos, según la Lingüística textual, están incluidos en el *contexto sociocultural, extralingüístico o no lingüístico* o relación *texto/ contexto*.

En consecuencia, en un modelo pedagógico por competencias, un *problema contextual* es un hecho o *reto* de la vida sociocultural, profesional o académica que tiene sentido para las personas y que necesita ser abordado desde la interdisciplinariedad en cada ciclo académico de la formación educativa. Se puede abordar de varias maneras (flexibilidad en el proceso de ejecución); por lo que plantea una o varias soluciones posibles. En este abordaje aparecen elementos desconocidos o no previsibles fácilmente; además, de diversas acciones o procesos complejos de pensamiento, como la interpretación y la argumentación, que requieren del estudiante comprender el contexto y la forma compleja como se enuncia el problema, el análisis de la situación, la búsqueda de información, establecer con qué conceptos y habilidades lo va a abordar, organizar la información, comparación e interpretación de datos, identificar la solución o posibles soluciones, argumentar y evaluar el proceso que se sigue el problema. Todo ello le posibilita desarrollar y aplicar los saberes (ser, hacer y conocer) en situaciones con sentido, que aprenda a vivir mejor, con dominio de la ciencia, la cultura, la tecnología y la ética en diversos contextos.

Tobón (2013b) afirma que los tipos de problemas contextuales están enfocados en: describir un fenómeno, explicar un fenómeno, poner en tela de juicio algún saber, controvertir algo existente, mejorar algo existente, generar una innovación en la sociedad, comprender o resolver una contradicción u oposición entre dos o más teorías, enfoques, perspectivas o metodologías o crear un nuevo objeto, producto o tecnología, etc. Señala que, en la formación de las competencias, las *condiciones mínimas* para que exista un problema contextual son: 1) debe haber un *reto* claro para los estudiantes, que tenga sentido en uno o en varios contextos; 2) este reto debe *implicar alguna novedad* respecto de los problemas ya abordados, es decir, el problema debe significar *un desafío* para los estudiantes; 3) el *problema* debe ser *pertinente* para la competencia que se pretende evaluar en los

estudiantes; este problema no debe poder resolverse de forma mecánica aplicando un algoritmo sencillo sino que implique habilidades de pensamiento como el análisis, la síntesis, la comparación, etc.; 4) debe estar a la altura de las potencialidades de los estudiantes, de acuerdo con su ciclo de desarrollo biopsicosocial; y 6) además de la respuesta, aunque el problema no tenga solución, es importante considerar el proceso del problema: su construcción, relevancia, modificación, unión con otro u otros problemas y conclusión. Además sostiene que entre las diversas razones por las cuales son necesarias evaluar las competencias con base en problemas del contexto se tienen: 1) valorar la actuación en el contexto; 2) valorar cómo se ponen en juego los saberes de la competencia; 3) valorar la idoneidad; 4) desarrollar la metacognición; y 5) valorar el compromiso ético.

Valorar la actuación requiere que se aborden problemas, desafíos, retos del contexto a fin de determinar cómo los estudiantes ponen en acción sus saberes ante ellos. Es decir, el eje clave en la evaluación de las competencias es que haya problemas pertinentes del contexto que sean retos del contexto sociocultural y sirvan para valorar los aprendizajes esperados y sus evidencias. Los problemas son centrales porque implican que las acciones que se implementen se refieran a un contexto pertinente y que los estudiantes aprendan a relacionarse con las situaciones de la vida de tal forma que cuando deban afrontar un problema lo puedan hacer con los saberes necesarios. Ser competente es saber actuar en un determinado contexto con los saberes necesarios, lo cual les exige movilizar una serie de capacidades y actividades, y el contexto permite establecer si los estudiantes realmente están desarrollando las competencias. Es decir, en la evaluación de las competencias es necesario plantear problemas del contexto, los cuales permiten analizar qué saberes han desarrollado los estudiantes y cómo los aplican en situaciones retadoras de la vida. Tales problemas contextuales se establecen analizando los aprendizajes esperados, los intereses de los estudiantes, su ciclo evolutivo y los retos del contexto, buscando que los problemas planteados sean adecuados a las competencias y a los estándares curriculares y de desempeño de base.

En consecuencia, la evaluación de las competencias valora cómo los estudiantes estructuran los saberes (saber ser, saber hacer y saber conocer), luego los movilizan y ponen en acción mediante la actuación, abordando con idoneidad, metacognición y sentido ético los problemas que impliquen retos contextualizados, entendiendo la idoneidad como “el grado de calidad con el cual actuamos, al tener como base determinados criterios y niveles de desempeño previamente definidos” (Tobón, 2013b, p. 103), la metacognición como el proceso de mejoramiento con base en la reflexión, que ocurre antes, durante y después de la actuación, y el compromiso ético como el conjunto de valores, principios, reglas, normas y actitudes con los cuales se abordan los retos de diferentes contextos. Así el estudiante experimentará el mundo, aplicando ahí la ética. Los problemas contextuales ofrecen gran cantidad de retos para que los estudiantes desarrollen y movilicen sus saberes relacionados con la ética, de tal forma que aprendan las competencias en su integralidad y acompañen sus actos con un compromiso ético.

En el caso de la presente investigación, los problemas de contexto se obtuvieron del curso de carrera. Los profesores de las asignaturas de Introducción al Derecho y de Introducción a la Psicología fueron los que entregaron la lista de temas, tal como se aprecia en los siguientes cuadros:

Tabla N° 15

Lista de temas, según el curso de Introducción a la Psicología

N°	Saber específico
01	Carl Jung. La Personalidad
02	Aportes de Karen Horney al Psicoanálisis
03	Psicoanálisis y su aplicación en la psicología clínica
04	Skinner y el Condicionamiento Operante
05	Psicología Individual
06	Carl Jung. Los sistemas de la personalidad
07	Desarrollo cognoscitivos del adolescente
08	Edward Ch. Tolman y el Neo conductismo
09	Historia de la Psicología Conductista
10	Teoría de la personalidad Carl Jung
11	Historia del Humanismo
12	Fritz Perls y la terapia Gestalt
13	Necesidades y tendencias neuróticas según Karen Horney
14	Edward Chace Tolman

15	Psicología Cognitiva. Jerome Bruner
16	Psicología Conductista. Kenneth W. Spence
17	Charlotte Bühler y sus investigaciones sobre la madurez mental en niños
18	Kurt Koffka, precursor de la psicología
19	Kurt Lewin y el movimiento Gestáltico
20	Vida y obra de Aarón Beck
21	Campos de aplicación del neoconductismo
22	Terapia Racional Emotiva Conductual
23	La Psicología Gestalt Max Wertheimer
24	Aportes de Abraham Maslow al paradigma humanista
25	Aplicación del Área Clínica del Paradigma Humanista
26	La niñez temprana, características. psicosocial y sexual del niño de 3 – 5 años
27	Ivan Pavlov en la Psicología conductista
28	Aportes de Donald Broadbent
29	Historia del Psicoanálisis
30	Kurt Goldstein el padre de la psicología humanística
31	Antecedentes de la Psicología Cognitiva
32	Erik Erikson. El Desarrollo Psicosocial
33	Teorías de Erik Erikson en el Psicoanálisis
34	Rollo May y la Psicología Humanista
35	Watson y el conductismo
36	Humanismo de Carl Rogers
37	Construcción del Conocimiento y Desarrollo Cognitivo según Jean Piaget
38	Sigmund Freud. Etapas Psicosexuales del Desarrollo de la Personalidad
39	Edward Lee Thorndike
40	Influencias de Skinner en el Neoconductismo
41	Carl Jung. La psicología del inconsciente
42	Wolfgang Köhler Precursor de la psicología Gestalt

Tabla N° 16

Lista de temas, según el curso de Introducción al Derecho

N°	Saber específico
01	Los Poderes del Estado
02	Dignidad Humana
03	Administración de la justicia en la sociedad
04	El derecho
05	El derecho en función a la moral
06	Origen del derecho
07	Fuentes del derecho
08	Los derechos humanos. El derecho a la vida es un derecho disponible o indisponible
09	El derecho y su clasificación
10	El Derecho Positivo y Derecho Natural
11	Derecho y Justicia

12	Estado, derecho. La legislación
13	Los Derechos Humanos
14	La justicia
15	Educación en Valores en las Universidades
16	La Norma Jurídica
17	La Persona
18	La Corrupción en el estado peruano

6.3.3 Las competencias

El concepto *competencia* es conflictivo, complejo, polifuncional, polisémico, polivalente o multivalente, ambiguo, dinámico, inter y transdisciplinario. En torno a él se ha abierto un amplio debate. Su definición depende del campo teórico y del enfoque o perspectiva disciplinaria por donde se le delimite. En el campo educativo, las competencias se han definido desde diferentes enfoques o escuelas epistemológicas: *conductista* (características del individuo), *funcionalista* (capacidad de desempeño), *constructivista* (logros por capacidades) y *socioformativo* (desempeño con problemas de contexto).

El *modelo conductista* está fundamentado epistemológicamente en lo empírico-analítico; enfatiza los desempeños superiores de las funciones laborales-profesionales o características de las personas expresadas en comportamientos clave relacionados con un cargo o rol de trabajo para la competitividad de las organizaciones. Sostiene que las competencias son las cualidades de los competentes por haber alcanzado un perfil de excelencia; es decir la base es la persona con conocimientos, habilidades y motivaciones para “*lo que se debe ser*”. Los resultados se constatan en las cosas que hacen los mejores, los relevantes, por comportamientos observables, registrables, evidentes y nunca por requisitos.

El *modelo funcionalista*, cuyo fundamento epistemológico -el funcionalismo- enfatiza en el conjunto de los procesos laborales-profesionales enmarcados en funciones definidas; o sea, se basa en la capacidad para realizar actividades y lograr resultados en una función productiva determinada, según criterios de desempeño. La base es el trabajo con actividades, tareas y resultados para “*lo que*

se debe hacer". Por ello, concibe la competencia como actuación con base en conductas que aporten ventajas competitivas a las organizaciones o capacidad para realizar actividades y lograr resultados en una función productiva determinada, según criterios de desempeño.

El *modelo constructivista*, cuyo fundamento epistemológico es el constructivismo, enfatiza en las habilidades, conocimientos y destrezas para resolver dificultades en los procesos laborales-profesionales desde el marco organizacional; valora las relaciones mutuas y las acciones entre los grupos y su entorno, pero también entre situaciones de trabajo y de superación. En consecuencia, relaciona la competencia no solo a partir de la función que nace del mercado, sino con los procesos de desempeño dinámico, abordando las disfunciones que se presentan, con todas las actividades que vocacional o laboralmente hacen merecer el apelativo de experto, basada en un proceso de construcción de representaciones mentales por niveles de complejidad crecientes. Concede igual importancia a la persona, a sus objetivos y posibilidades.

Finalmente, en estudios más reciente, Tobón (2006, 2008, 2010a, 2013a) asume, desde la epistemología del *enfoque complejo*, una cuarta posición llamada *socioformativa*, en donde las competencias son actuaciones integrales para resolver problemas de la vida con idoneidad, ética y mejora continua. Para este enfoque, ser competente es poseer capacidades para realizar acciones resolver múltiples problemas en diferentes contextos, ser creativo, transformar la realidad construir y reconstruir conocimiento en diferentes contextos (Pinilla 1999, citado en Hernando Rodríguez, 2007).

A pesar de esta variedad de propuestas, para definir *competencia se puede* optar por integrar dos enfoques complementarios, uno externo o funcional, orientado al contexto socio-cultural y a la demanda; y otro interno o cognitivo-axiológico, orientado a persona. El primer enfoque pone en evidencia las exigencias personales y sociales de los individuos y define una competencia como la capacidad para satisfacer con éxito las demandas individuales o sociales o para llevar a cabo una actividad o tarea. El segundo enfoque complementa al primero

definiendo las competencias como estructuras mentales internas (habilidades, capacidades o disposiciones del individuo). Así lo expresa la OCDE (2002):

A competence is defined as the ability to meet individual or social demands successfully, or to carry out an activity or task. This external, demand-oriented, or functional approach has the advantage of placing at the forefront the personal and social demands facing individuals. This demand-oriented definition needs to be complemented by a conceptualization of competencies as internal mental structures –in the sense of abilities, capacities or dispositions embedded in the individual. Each competence is built on a combination of interrelated cognitive and practical skills, knowledge (including tacit knowledge), motivation, value orientation, attitudes, emotions, and other social and behavioral components that together can be mobilized for effective action. Although cognitive skills and the knowledge base are critical elements, it is important not to restrict attention to these components of a competence, but to include other aspects such as motivation and value orientation (pp. 8-9).

Es decir, las competencias son una combinación entre capacidades, destrezas, habilidades y conocimientos movilizados en conjunto para la acción efectiva: desempeñar una actividad o tarea específica o satisfacer las demandas individuales o sociales. Son “el resultado de experiencias integradoras de aprendizaje en que las destrezas, las habilidades y el conocimiento interactúan para formar paquetes de aprendizaje que tienen valor de cambio en relación a la tarea para la cual fueron ensamblados. Finalmente, las demostraciones son el resultado de aplicar competencias. Es a este nivel que es posible evaluar el aprendizaje basado en desempeños” (CINDA, 2008, p. 20). Así pues, “that competencies are only observable in actual actions taken by individuals in particular situations. External demands, individual capacities or dispositions, and contexts are all part of the complex nature of competencies” (OCDE, 2002, p. 9).

De estas citas se infiere que la naturaleza de una competencia implica: un *desempeño*, un conjunto de *capacidades y saberes* (cognitivos, procedimentales y actitudinales) del individuo, una *situación o problema real de contexto* (necesidad o demanda), un *proceso de acción ético*, un *contexto*, unas *evidencias de desempeño* (resultados de la acción). Todos estos elementos ayudarán a caracterizar y normalizar la competencia, es decir, instrumentarla para poder evaluarla y elaborar instrumentos de valoración. En ese sentido, una competencia es más que conocimientos y destrezas; es un conjunto integrado de capacidades para actuar de forma eficaz en contextos determinados, “es una construcción a partir de una combinación de recursos (conocimientos, saber hacer, cualidades o aptitudes), y recursos del ambiente (relaciones, documentos, informaciones y otros) que son movilizados para lograr un desempeño” (Le Boterf, 2001 citado por Agustín Rodríguez, 2007, p. 141). Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos sicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular. Por ejemplo, la habilidad de comunicarse efectivamente es una competencia que se puede apoyar en el conocimiento de un individuo del lenguaje, destrezas prácticas en tecnología e información y actitudes con las personas que se comunica (OCDE, 2005, p. 3).

Esta conceptualización de la competencia es holística porque integra y relaciona las demandas externas, atributos individuales (incluyendo la ética y valores), y el contexto como elementos esenciales de desempeño competente. En esa línea de desarrollo, Coronado (2009) la define como un “conjunto integrado y dinámico de saberes, habilidades, capacidades y destrezas, actitudes y valores puestos en juego en la toma de decisiones, en la acción —en el desempeño concreto— del sujeto en un determinado espacio (profesional, laboral, etc.). Implica tanto un *saber* como habilidad, motivación y destreza para actuar en función de dicho conocimiento de una manera ajustada, reflexiva y creativa a la situación o problema y el contexto” (pp. 19-20).

Las capacidades, habilidades o dominios cognoscitivos no deben considerarse de forma desagregada porque no son competencias en sí, si no están

todas integradas. Es decir, un *actuar competente* evidencia un *saber hacer reflexivo y contextualizado* en un espacio pautado y estructurado, con sus referenciales de desempeño. Implica la *integración y articulación* de diversos órdenes de saberes en contextos cambiantes, además de un conjunto complejo e integrado de conocimientos, habilidades y destrezas, valores y actitudes, que dotan al individuo de la capacidad de actuar, con un saber hacer y saber estar. El nivel de competencia de un sujeto en un campo de actuación se referencia al logro de desempeños propios de un campo profesional o laboral, conforme a ciertos estándares o normas, porque: “competencies are manifested (or observable) in the actions an individual undertakes in particular situations or contexts (i.e. both the immediate surroundings and the larger socio-economic and political environment). They do not exist internally, independent of action (which implies intentions, reasons and goals)” (OCDE, 2002, p. 9).

Se debe resaltar, además, tres aspectos importantes en la formulación didáctica de las competencias. El primero, que se adquieren y se desarrollan a lo largo de la vida. El segundo, que pueden ser aprendidas y enseñadas no solo en las instituciones formales de cualquier nivel educativo, sino también en una variedad de instituciones socioculturales y económicas como la familia, el lugar de trabajo, los medios de comunicación, religiosa y cultural. El tercero, que a pesar que la adquisición y el mantenimiento de las competencias es en parte una cuestión de esfuerzo personal, depende también de un entorno institucional, social y material favorable: “A competence is developed through action and interaction in formal and informal educational contexts. Thus, competence development does not only refer to school-related teaching and learning” (OCDE, 2002, p. 9).

Letelier (2003, citado en Solar, S/F) manifiesta que las competencias son las capacidades individuales que permiten realizar tareas u obtener ciertos logros en forma eficiente y eficaz, y señala entre sus componentes las destrezas, habilidades, conocimientos, actitudes, rasgos personales, etc. Vargas (2001, citado en Rodríguez, 2007) argumenta que las competencias son características permanentes de las personas que se ponen de manifiesto cuando se ejecuta una

tarea o trabajo; es decir, están relacionadas con la ejecución exitosa de una actividad, pueden ser generalizadas a más de una actividad y combinan lo cognoscitivo, lo afectivo y lo conductual. CINDA (2005) define las competencias como la concatenación de saberes pragmáticos, orientados a la producción, y aquellos que articulan una concepción del ser, del saber, saber hacer, del saber convivir, lo cual significa que “frente a una situación dada quien tiene la competencia para actuar posee los conocimientos requeridos y la capacidad para adecuarlos a los condiciones específicas, tiene las habilidades para intervenir eficaz y oportunamente y esta imbuido también de los valores que le permite asumir actitudes acordes con sus principios y valores” (p. 9).

Sanz (2005) sostiene como principio de organización de la formación, la competencia puede apreciarse en el conjunto de actitudes, de conocimientos y de habilidades específicas que hacen a una persona capaz de llevar a cabo un trabajo o de resolver un problema en particular. Denyer (2007) expresa que las competencias son repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada. Braslavsky (2006, citado en Rivera, 2007) expone que actuar con competencia es, por tanto, el resultado de un conocimiento combinatorio del sujeto, es decir, es el resultado de la selección, movilización y combinación de recursos que realiza un sujeto frente a una situación determinada. Por su parte, el Proyecto Tuning Latino América (2007), asume que la competencia es una combinación dinámica de conocimientos, comprensión, capacidades y habilidades que se espera que el estudiante domine, comprenda y demuestre después de completar un proceso corto o largo de aprendizaje; no están ligadas a una sola unidad del curso, pues se forman normalmente durante diferentes unidades de estudio y son evaluadas en diferentes etapas:

El concepto competencia, en educación, se presenta como una red conceptual amplia, que hace referencia a una formación integral del ciudadano, por medio de nuevos enfoques, como el aprendizaje significativo, en diversas áreas: cognoscitiva (saber), psicomotora

(saber hacer, aptitudes), afectiva (saber ser, actitudes y valores) (...) no se puede reducir al simple desempeño laboral, tampoco a la sola apropiación de conocimientos para saber hacer, sino que abarca todo un conjunto de capacidades, que se desarrollan a través de procesos que conducen a la persona responsable a ser competente para realizar múltiples acciones (sociales, cognitivas, culturales, afectivas, laborales, productivas), por las cuales proyecta y evidencia su capacidad de resolver un problema dado, dentro de un contexto específico y cambiante. Así, la formación integral se va desarrollando poco a poco, por niveles de complejidad, en los diferentes tipos de competencias: básicas o fundamentales, genéricas o comunes, específicas o especializadas y laborales. La competencia, al igual que la inteligencia, no es una capacidad innata, sino que, por el contrario, es susceptible de ser desarrollada y construida a partir de las motivaciones internas de cada cual (Proyecto Tuning, 2007, p. 36).

La expresión *competencia* deriva de “*competere*” que significa *con*, equipo, *hacer y poder hacer con otros*, con los otros; es decir, “*dirigirse con otros hacia algo*”. Así, alguien *es competente*, en sentido microholístico, cuando es capaz o está preparado para integrarse con los demás para aportar en realizar alguna actividad o tarea, formándose en la concepción personal, cultural y socio-laboral de la autorrealización para convivir de manera pacífica y solidaria todos con todos. En esta línea de desarrollo, la propuesta *socioformativa*, en sentido macroholístico, plantea que la formación por competencias requiere asumir una nueva racionalidad que aborde la realidad en su multidimensionalidad, más allá de la parcelación y la fragmentación, y que considere los grandes propósitos de formación humana integral establecidos en un país, un estado o una institución integrado aun proyecto ético de vida. Por ello, a partir de *a)* la articulación sistémica y en tejido de las actitudes, los conocimientos y las habilidades procedimentales, *b)* el desempeño tanto ante actividades como con respecto al análisis y resolución de problemas, *c)* la referencia a la idoneidad en el actuar y *d)* el pensamiento complejo, define la *competencia* como “procesos complejos de

desempeño con idoneidad en determinados contextos, que integran diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir) para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas” (Tobón, 2008, p. 5). O simplemente como “actuaciones integrales ante actividades y problemas del contexto con metacognición, idoneidad y compromiso ético (...) que están constituidas por procesos subyacentes (cognitivo-afectivos) así como también por procesos públicos y demostrables, en tanto implican siempre una acción de sí para los demás y/o el contexto” (Tobón, 2009c, p. 24; 2010, p. 93).

Tobón (2008) expresa que las características de las competencias, desde el enfoque complejo, tiene muchos puntos de encuentro con los demás enfoques de las competencias, como el énfasis en estudiar con rigurosidad el contexto, la planeación de la formación por módulos y la consideración de las competencias como el elemento organizador clave de los perfiles y mallas curriculares. Sin embargo, también tiene varias diferencias que le dan identidad, las cuales pueden sintetizarse en los siguientes puntos: 1) las competencias se abordan desde el proyecto ético de vida de las personas, para afianzar la unidad e identidad de cada ser humano, y no su fragmentación; 2) las competencias buscan reforzar y contribuir a que las personas sean emprendedoras, primero como seres humanos y en la sociedad, y después en lo laboral-empresarial para mejorar y transformar la realidad; 3) las competencias se abordan en los procesos formativos desde unos fines claros, socializados, compartidos y asumidos en la institución educativa, que brinden un *para qué* que oriente las actividades de aprendizaje, enseñanza y evaluación; 4) la formación de competencias se da desde el desarrollo y fortalecimiento de habilidades de pensamiento complejo como clave para formar personas éticas, emprendedoras y competentes; y 5) desde el enfoque complejo la educación no se reduce exclusivamente a formar competencias, sino que apunta a

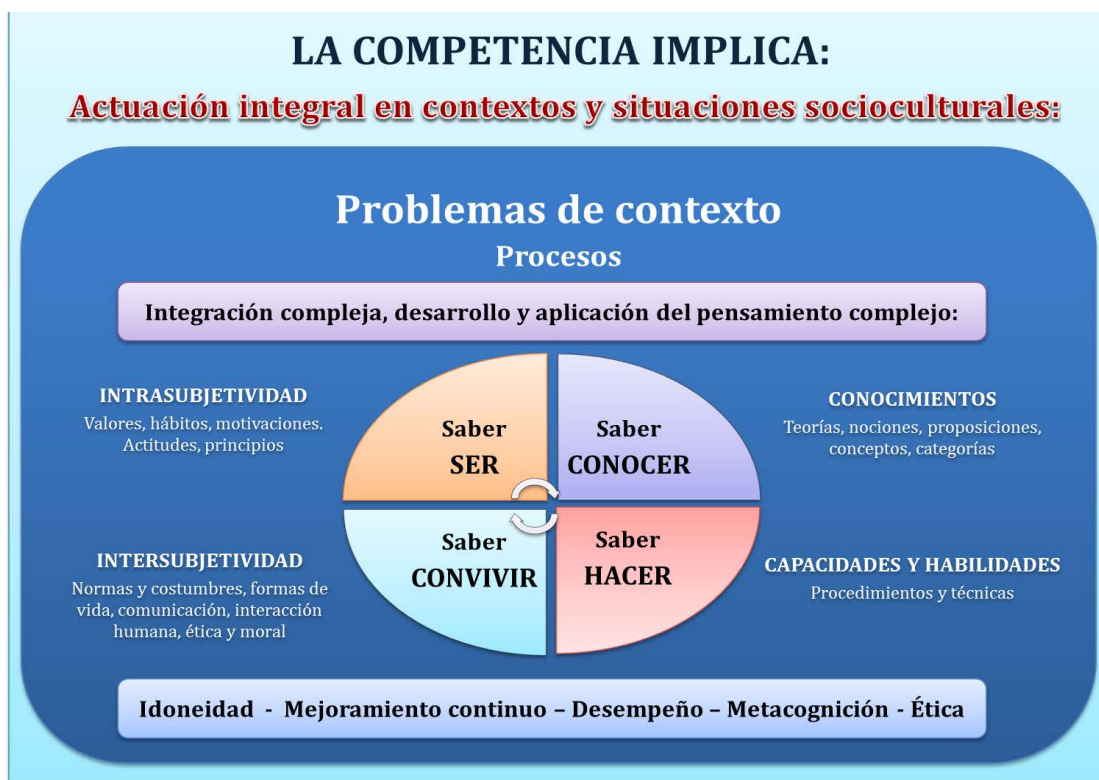
formar personas integrales, con sentido de la vida, expresión artística, espiritualidad, conciencia de sí, etc., y también con competencias.

Una de las últimas definiciones de competencia la plantea el mismo Tobón (2013a,b,c) de la siguiente manera: son actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto, desarrollando y aplicando de manera articulada e integrada diferentes saberes (saber ser, saber convivir, saber hacer y saber conocer), con idoneidad mejoramiento continuo y compromiso ético. Esto implica considerar el proceso de formación de saberes como su movilización en torno a problemas y en un determinado contexto. En toda competencia, la persona y el contexto forman una unidad. No pueden estar por separado; entonces, las competencias son tanto actuaciones para sí mismo cuanto para los demás y el entorno ambiental. Lo cual implica (Ver figura N° 12):

considerar en las competencias tanto el proceso de formación de saberes como su movilización en torno a los problemas; los saberes no pueden tratarse por sí mismos ni de forma separada, sino en relación con el desempeño humano ante determinado contexto. En toda competencia, la persona y el contexto forman una unidad. No existen las competencias fuera del contexto. En la persona está la personalidad, la corporeidad y los saberes para actuar. En el contexto, por su parte, están las situaciones que demandan la actuación de la persona, con sus retos, criterios de calidad y referentes de la ética. (Tobón, 2013b).

Figura N° 12

Aspectos de una competencia



Desde el enfoque complejo, esta definición muestra seis *aspectos esenciales o características fundamentales* en el concepto de *competencias* que son importantes para orientar el aprendizaje y la evaluación, los cuales tienen implicaciones en la didáctica, así como en la formulación y diseño de estrategias e instrumentos de evaluación: *procesos* (actuaciones integrales), *complejidad* (buscan resolver problemas), *desempeño* (se evalúan a través de evidencias), *idoneidad* (mejoramiento continuo), *metacognición* (proactividad y evaluación permanente del estudiante) y *ética* (desempeño ético). Esto coincide con la propuesta de Denyer (2007) para quien las competencias tienen cinco principales características: el contexto, la idoneidad, la actuación, la resolución de problemas y la integridad del desempeño.

En síntesis, la noción de *competencia* es un concepto más integrador. Una *competencia* relaciona las características principales y las demandas de la vida postmoderna; está determinada por la naturaleza de nuestras metas, como

individuos y como sociedad, y es un factor importante en la contribución de los individuos a cambiar o transformar el mundo. En la formación integral, las competencias son procesos complejos de desempeño ante problemas; son actuaciones integrales en el entorno ambiental para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto, con idoneidad, mejoramiento continuo y compromiso ético. Así, como lo afirma Tobón (2013a; 2013c), en toda competencia, la persona y el contexto forman una unidad al estructurar, en una perspectiva de mejora continua, el *saber-conocer* (conocimiento teórico o proposicional, derivado de la internacionalización de afirmaciones empíricas o lógicas sobre el mundo), el *saber-hacer* (conocimiento práctico o desarrollo de las habilidades y destrezas necesarias para obrar en el mundo) y el *saber-ser* o *saber del saber estar* (conocimiento experiencial, del conjunto de normas, valores, actitudes y circunstancias que permiten interactuar con éxito en el medio social), y al considerar este proceso de formación de saberes como su movilización en torno a problemas y en un determinado contexto; pues, “participate effectively in multiple contexts or social fields, and that contribute to an overall successful life for individuals and to a well-functioning society, i.e. that lead to important and valued individual and social outcomes” (OCDE, 2002, p. 10). De esta manera, una persona es competente, cuando sabe movilizar recursos personales (conocimientos, habilidades, actitudes) y del entorno (tecnología, organización, otros) para responder a situaciones complejas y cuando realiza actividades según criterios de éxito explícitos logrando los resultados esperados; un estudiante es competente cuando aprende a aplicar con calidad los conocimientos en actividades y problemas de su vida cotidiana, o de realizar acciones prácticas, comprendiéndolas, contextualizándolas en forma crítica a partir de conceptos y teorías, integrando una actuación ética, con base en valores y actitudes. En consecuencia, las competencias como actuaciones integrales ante actividades y problemas del contexto, con idoneidad y compromiso ético, movilizan saberes (ser, hacer y conocer) hacia el logro de una meta determinada en el contexto (Tobón, 2010c).

Figura N° 13

La competencia y los problemas de contexto



6.3.3.1 Redacción de la competencia

Las competencias se redactan como un desempeño integral a partir del análisis de problemas del contexto, buscando que tenga un verbo de desempeño (saber hacer), un objeto conceptual (saber conocer), una condición de referencialidad (saber ser) y una finalidad o propósito (saber convivir). El orden de los componentes no importa. Para Tobón (2013a), por diversas circunstancias, la competencia “se podría llegar a plantear solamente con un verbo y un contenido conceptual; eso sí, buscando que sean actuaciones integrales” (p. 131). En consecuencia, una competencia debe enunciarse teniendo en cuenta los siguientes elementos:

Figura N° 14

Enunciado de una competencia



6.3.3.2 Tipos de competencias

Existen diversos criterios de clasificación de las competencias; pero el dominante es el que considera que las competencias se construyen a partir de procesos. Así por ejemplo, el enfoque conductista asume que existen *competencias personales* y *competencias técnicas*. Las primeras, son las actitudes, conducta, valores, preferencias, afán de logro, ciudadanas, preocupación por la calidad, orientación al cliente, entre otras. Las segundas, referidas al uso de herramientas, lectura de instrumentos, operación de sistemas de fabricación y control, entre otras. Por ejemplo, Bunk (1994), cuando habla de la *competencia profesional*, según un enfoque integrador, la estructura como la manifestación de varias competencias puestas en juego en el ejercicio del trabajo: la *competencia técnica*, es el dominio experto de las tareas y contenidos del ámbito del trabajo, así como los conocimientos y destrezas necesarios para ello; la *competencia metodológica* que implica la aplicación del procedimiento adecuado a las tareas encomendadas y a las contingencias que se presenten, encontrar soluciones y transferir experiencias a las nuevas situaciones de trabajo; la *competencia social* referida a la colaboración con otras personas en forma comunicativa y constructiva, mostrar un comportamiento orientado al grupo y un entendimiento interpersonal; y la *competencia participativa* que implica participar con ambiente de trabajo, capacidad para organizar y decidir, aceptar responsabilidades, entre otras.

La UNESCO (1995; 1998), según el Informe de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI y la Conferencia Mundial sobre la Educación

Superior, desde la relación entre teoría y práctica o la relación e integración entre atributos y tareas en un contexto determinado, considera las *Competencias Integrales u Holísticas*, las cuales están compuestas por tres competencias: *cognitivas, técnicas y formativas*. Las primeras referidas al *aprender a conocer y aprender a comprender*; las segundas, relacionado con lo práctico, lo técnico y lo científico, con el *aprender a hacer*; y las terceras, relacionadas con valores, actitudes profesionales, sociales y filosóficas, entre otras con el *aprender a ser y convivir*.

EL Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) plantea tres competencias básicas de índole cognitiva buscando relacionar cada una de ellas con los contenidos disciplinares y transdisciplinares: *interpretativa, argumentativa y propositiva*. La *competencia interpretativa* comprende las acciones realizadas en la búsqueda del sentido de un texto, proposición, problema, gráfica, mapa, esquema o argumentación dada a una formulación ya sea teórica o práctica; la *competencia argumentativa* comprende las acciones que buscan dar razón o explicación de una afirmación, un concepto, una demostración o una teoría; la *competencia propositiva* se refiere al planteamiento y generación de explicaciones que permiten llegar a la resolución de problemas y conflictos, y en general a resoluciones de todo tipo. Esta propuesta se sostiene en los aportes teóricos de Kant en su crítica a la razón pura, Gadamer con la teoría de comprender como un arte de la interpretación y en De Zubiría con su análisis de las competencias argumentativas desde la visión educativa, donde destaca las tres funciones primordiales de la argumentación: sustentar, convencer y evaluar (Hernando Rodríguez, 2007).

El Proyecto Tuning (2007), con la participación de 182 universidades y la Comunidad Europea, ha establecido 27 competencias genéricas comunes para toda la región de América: capacidad de abstracción, análisis y síntesis; capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica; capacidad para organizar y planificar el tiempo; conocimientos sobre el área de estudio y la profesión; responsabilidad social y compromiso ciudadano; *capacidad de comunicación oral y escrita*;

capacidad de comunicación en un segundo idioma; habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación; *capacidad de investigación*; capacidad de aprender y actualizarse permanentemente; habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas; capacidad crítica y autocrítica; capacidad para actuar en nuevas situaciones; capacidad creativa; capacidad para identificar, plantear y resolver problemas; capacidad para tomar decisiones; capacidad de trabajo en equipo; habilidades interpersonales; capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes; compromiso con la preservación del medio ambiente; compromiso con su medio sociocultural; valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad; habilidad para trabajar en contextos internacionales; habilidad para trabajar en forma autónoma; capacidad para formular y gestionar proyectos; compromiso ético, y compromiso con la calidad.

Los estudios actuales consideran que la más aceptada categorización de las competencias es: 1) *Competencias básicas, fundamentales o instrumentales*; 2) *Competencias genéricas, transversales, intermedias, generativas o generales*, y 3) *Competencias especializadas, específicas o técnicas* (Mertens, 1996; Vargas, Casanova, & Montanaro, 2001; CINDA, 2005; Proyecto Tuning, 2007, CINTERFOR-OIT; SENA de Colombia; Tobón 2006, 2007a, 2007b, 2008, 2010a, 2010c, 2013a, entre otros).

Las *Competencias básicas, fundamentales o instrumentales* (*key competencies*) son aquellas aplicables a todas las personas, indispensables para vivir bien en sociedad de siglo XXI y desenvolverse en cualquier ámbito laboral. Están asociadas a conocimientos fundamentales porque son el eje central en el procesamiento de información, la base para la formación de las demás competencias y el aprendizaje posterior. Posibilitan interpretar, argumentar y proponer soluciones a problemas de la vida cotidiana. Normalmente se adquieren y desarrollan a lo largo de toda la vida, en la formación general o básica, permiten el ingreso al trabajo y a la Educación Superior. Son: comunicativa (lenguaje, escritura, lectura, comunicación oral), matemáticas, ciencia, física, cálculo, autogestión del proyecto ético de vida, nuevas tecnologías de la información y

comunicación (Tics), lenguas extranjeras, afrontamiento del cargo, liderazgo, espíritu empresarial, competencias interpersonales y cívicas, aprender a aprender, cultura general, entre otras.

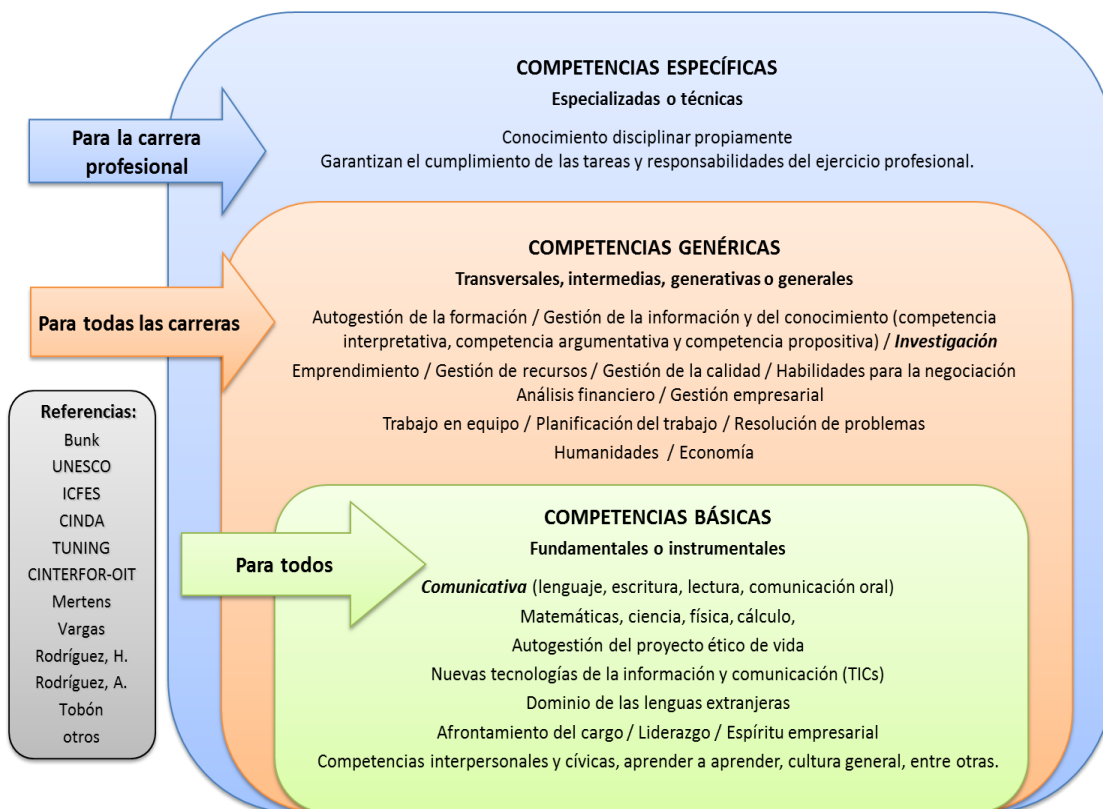
Las *Competencias genéricas, transversales, intermedias, generativas o generales* se relacionan con los desempeños, comportamientos y actitudes laborales comunes a diferentes ocupaciones, profesiones o ámbitos de producción. Se caracterizan porque: permiten el desarrollo de las personas, tanto en su dimensión intrapersonal como de interacción con otros; ayudan a afrontar los continuos cambios del entorno laboral profesional; favorecen la gestión, consecución y conservación del empleo y la adaptación a diferentes entornos y cambios laborales; aumentan las posibilidades de empleabilidad, al permitirles a las personas cambiar fácilmente de un trabajo a otro; están presentes en la realización de numerosas y variadas actividades y en diferentes contextos, no están ligados a una ocupación en particular; entre otras. Estas competencias identifican los elementos comunes que pueden ser compartidos con cualquier carrera, por lo que se encuentran y debieran ser transversales para todo currículo. Se adquieren mediante procesos sistemáticos de enseñanza-aprendizaje y su adquisición y desempeño pueden evaluarse de manera rigurosa. Son: autogestión de la formación, emprendimiento, gestión de recursos, gestión de la información y del conocimiento (competencia interpretativa, competencia argumentativa y competencia propositiva), *investigación*, gestión de la calidad, trabajo en equipo, planificación del trabajo, resolución de problemas, habilidades para la negociación, humanidades, economía, análisis financiero, gestión empresarial, etc.

Las *Competencias especializadas, específicas o técnicas* son saberes propios de un área de conocimiento, profesión o campo de estudio específico. Tienen un alto grado de especialización, con aspectos técnicos directamente vinculados con la ocupación. Hacen la diferenciación y le dan identidad a de cada profesión u oficio (en este sentido hablamos de las competencias específicas del abogado, del médico, del docente de educación primaria, etc.). No son tan fácilmente transferibles a otros contextos laborales: operación de maquinarias especializadas, formulación

de proyectos, de infraestructura, etc. Estas competencias, además de incluir el *conocimiento disciplinar* propiamente tal, requieren incorporar el *saber ser* y *saber hacer*; por ello, son las que garantizan el cumplimiento de las tareas y responsabilidades del ejercicio profesional.

Figura N° 15

Los tipos de competencias



En la presente investigación, se consideran solo dos tipos de competencias: las genéricas y las específicas. Las competencias básicas se incluyen en las competencias genéricas por ser competencias que se desarrollan durante toda la vida, en todos los contextos culturales, en la educación formal o no formal, básica y superior, y que son necesarias para el desarrollo de las competencias específicas. En consecuencia, la *competencia comunicativa* y la *competencia investigativa* serían competencias genéricas.

6.3.3.3 Los ejes procesuales

Los ejes procesuales son los grandes ámbitos, dimensiones o desempeños de la competencia que dan cuenta de su estructura como proceso sistémico y que ayudan a organizar de forma más coherente los criterios. Permiten determinar los grandes aspectos de una competencia que se deben desarrollar en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los diferentes grados académicos de la educación básica, como también en los semestres de un programa universitario. Estos ámbitos o puntos de apalancamiento son los nodos centrales que estructuran todo sistema y que permiten gestionar el cambio de mejor manera. Son opcionales y por lo general se explicitan para organizar los criterios. Es decir, los ejes procesuales se pueden emplear (si así se considera útil) en determinados casos, como por ejemplo cuando los criterios son muy numerosos o la competencia tiene sus dimensiones, teóricamente, definidas. Sin embargo, en muchos casos no se emplean y esto no afecta el trabajo cuando se comprende la estructura de la competencia.

Tobón (2013a) sostiene que los ejes procesuales facilitan un mejor tránsito de un currículo o microcurrículo con enfoque funcionalista a un currículo con enfoque socioformativo, porque articulan los elementos de competencia dentro de procesos. En un currículo por asignaturas, tener ejes procesuales posibilita que una competencia se pueda abordar en varias asignaturas, distribuyendo en ellas los distintos ejes procesuales. En una asignatura, módulo o proyecto formativo, que duran más o menos un grado o periodo académico, los ejes procesuales permiten dosificar la formación y establecer valoraciones parciales de la competencia al finalizar cada grado o periodo. Esto también se puede hacer sin ejes procesuales, pero el proceso es menos sistemático.

6.3.3.4 Los criterios e indicadores de desempeño de la competencia

Los *criterios de desempeño*, llamados también *resultados de aprendizaje* (conductismo), *aprendizajes esperados* o *logros* (constructivismo) son los aspectos o pautas fundamentales y concretas que orientan la formación y el aprendizaje de

las competencias, y los cuales se deben tener en cuenta en su mediación y valoración (evaluación) a partir de los diferentes saberes de la competencia (ser, hacer, conocer y convivir). Son puntos de apalancamiento porque describen aspectos esenciales de las competencias que deben ser formados y valorados. Es decir, “establecen los logros esenciales que deben ser considerados en un grado (educación básica) o periodo académico (educación básica técnica-laboral y Educación Superior)” (Tobón, 2013a, p. 110). La complejidad de la competencia obliga a determinar ejes procesuales a fin de facilitar el establecimiento de los criterios; es decir, para un mejor manejo, se pueden establecer y clasificar mediante ejes procesuales, que son los grandes aspectos (temas, bloques, etc.) o desempeños que estructuran una competencia y configuran su dinámica de desarrollo. Estos ejes procesuales son opcionales y permiten agrupar los criterios por un determinado desempeño concreto en la competencia.

Los *indicadores de desempeño* o *indicadores de logro* se estructuran en los instrumentos de evaluación. Según Tobón (2013a), “son comportamientos manifiestos, señales, pistas, rasgos o conjuntos de rasgos observables de la actuación humana, que gracias a una argumentación teórica bien fundamentada, permiten afirmar que aquello previsto se ha alcanzado. Son desempeños muy concretos y dan cuenta de los avances que se tienen en el logro de un criterio, dentro de una determinada competencia” (p. 110).

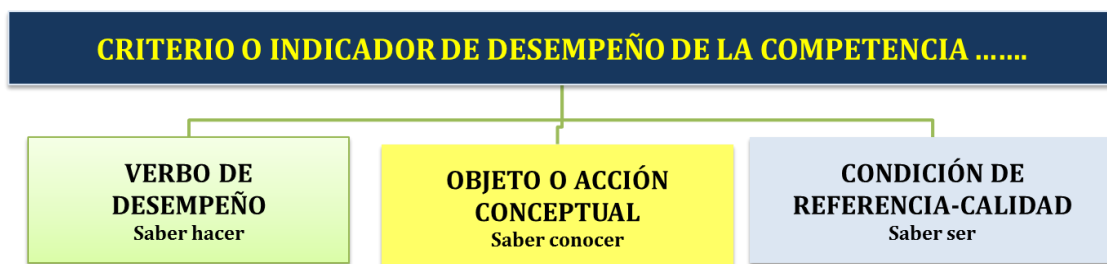
En todos los niveles educativos, para mediar el aprendizaje de la competencia es necesario elaborar una *secuencia didáctica*. En base a los *criterios* y *evidencias* se identifica una *situación problema del contexto* pertinente a la competencia; luego se construyen las actividades de aprendizaje y el proceso metacognitivo; por último, se elabora la matriz de evaluación y se planifican los recursos necesarios. Las competencias requieren ante todo una formulación, pautas de evaluación (independientemente de cómo las denominemos) y evidencias, las cuales se obtienen dentro del mismo proceso de formación.

Cada *criterio* o *indicador de desempeño* orienta tanto la formación como la evaluación de las competencias y su redacción se realiza de la misma forma que las

competencias pero sin finalidad: se componen de un “qué se evalúa” y un “con qué se compara” (referente); es decir, tiene tres elementos: la acción o desempeño, el componente que se evalúa en el estudiante y el componente de referencia. El primero, se enuncia con un *verbo de desempeño* (infinitivo); el segundo corresponde a diversos los *saberes* de una competencia (saber ser, saber hacer y saber conocer) que aparecen desglosados en los criterios; el tercero, es esencial en la evaluación de las competencias porque introduce un referente de comparación y se refiere a la *condición de contexto* o *condición de calidad*. Esto es esencial para que la competencia posea integralidad y genere realmente un proceso transformador en los estudiantes. No se trabaja por competencias si el aprendizaje se queda en el saber hacer o se enfatiza solo el saber conocer.

Figura N° 16

Enunciado de un criterios o indicador de desempeño de una competencia



6.3.3.5 Las evidencias

Las evidencias son pruebas concretas y tangibles de la competencia que resultan esenciales para evaluar los criterios establecidos. Para construirlas se deben revisar los problemas del contexto, así como las competencias y los criterios. Por ello, es importante describir las evidencias fundamentales, buscando que posibiliten valorar los criterios establecidos. Es posible considerarlas por separado o agregarlas a los criterios.

La redacción es sintética, sin necesidad de explicar con detalle. Se sugiere que se describan como productos, informes o registros del desempeño,

procurando que no haya adjetivos. En Educación Superior, si se considera necesario, se pueden describir algunas evidencias claves o fundamentales en el perfil de egreso.

6.3.3.6 Descripción y formulación de una competencia desde el enfoque socioformativo

Describir y formular la competencia implica precisar los criterios que median los procesos de aprendizaje y la evaluación de los estudiantes. Desde el enfoque socioformativo, se describe una competencia mediante tres acciones fundamentales:

1. Formulación de la competencia a partir del análisis de *problemas o retos del contexto*
2. Construcción de *criterios* o aspectos puntuales que se deben tener en cuenta en la mediación y la valoración
3. Planeación de *evidencias* o pruebas concretas para analizar los criterios y determinar el proceso de formación de las competencias

Las competencias se describen a partir del análisis de problemas del contexto, buscando que tenga un verbo de desempeño (saber hacer), un objeto conceptual (saber conocer), una condición de referencia-calidad (saber ser) y una finalidad o propósito (saber convivir).

Figura N° 17

Descripción y formulación de una competencia desde el enfoque socioformativo

RETOS DEL CONTEXTO	
PROBLEMAS Interdisciplinarios / Socioculturales / Tecnológicos	
COMPETENCIAS Desempeños integrales	
CRITERIOS	EVIDENCIAS
Pautas y aspectos clave de la formación y evaluación	Productos con sus instrumentos de evaluación

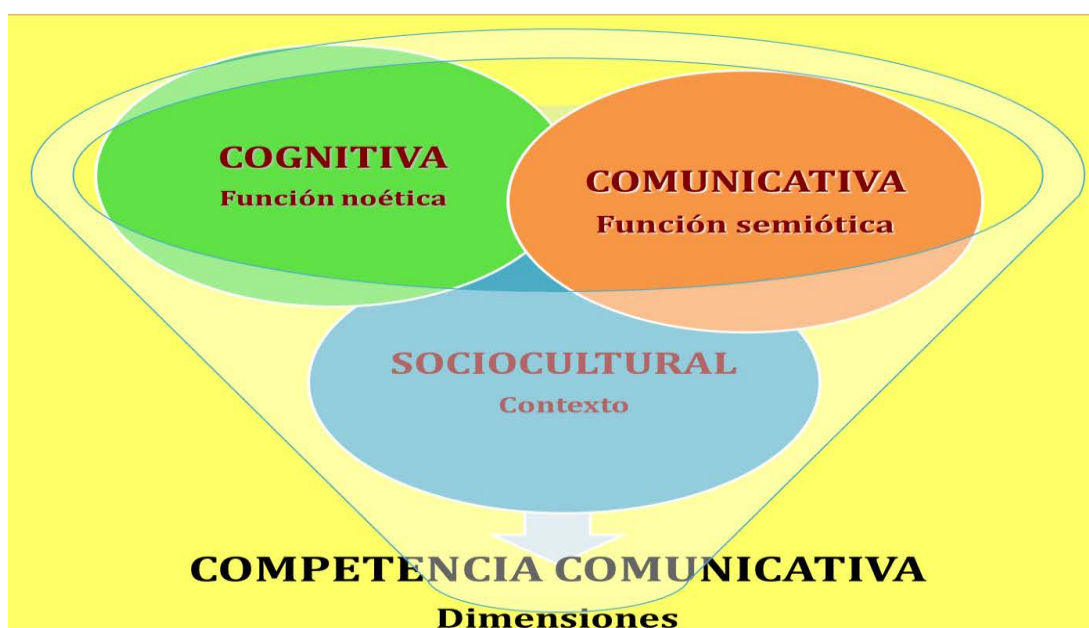
6.3.3.7 Competencia comunicativa

PISA define la competencia en lectura de la siguiente manera: *La capacidad de comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos, para lograr sus propias metas, desarrollar su conocimiento y potencial, y participar en la sociedad* (citado en OCDE, 2005, p. 16).

Para delimitar la competencia comunicativa, esta investigación asume el modelo pedagógico de formación por competencias, el modelo interdisciplinar comunicativo-cognitivo-sociocultural y el modelo didáctico socioformativo basado en los problemas del contexto sociocultural y comunicativo. Según el enfoque lingüístico-textual de la competencia comunicativa, todo discurso tiene cuatro dimensiones: semántica, gramatical, fonológica y pragmática. Además tiene ocho propiedades: coherencia, cohesión, intertextualización, adecuación, informatividad, situacionalidad, intencionalidad y aceptabilidad. Para fines de establecer los saberes de la competencia comunicativa, estas propiedades se han integrado en cuatro: coherencia, cohesión, intertextualización y adecuación.

Figura N° 18

Dimensiones de la competencia comunicativa



En ese sentido, la competencia comunicativa fue enunciada de la siguiente manera:

“Utiliza discursos en diferentes contextos y situaciones comunicativas, adecuados a sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivos y socioculturales, para comunicarse y valorar el lenguaje como medio indispensable de interacción humana” (Arnao, 2013).

Los *procesos* (ejes procesuales) de la competencia comunicativa son tres: *comprensión discursiva, producción discursiva y socialización discursiva*. Cada proceso tiene sus propias capacidades, criterios e indicadores de desempeño.

- **Proceso 1. Comprensión discursiva**
 - ✓ Analizar
 - ✓ Interpretar / inferir
 - ✓ Criticar / valorar

- **Proceso 2. Producción discursiva (PTES)**
 - ✓ Planificar
 - ✓ Textualizar
 - ✓ Evaluar

- **Proceso 3. Socialización discursiva**
 - ✓ Interacción verbal e íconoverbal
 - ✓ Interacción virtual (recursos tics)

Figura N° 19

Procesos de la competencia comunicativa



Tabla N° 17

Proceso de descripción y formulación de la competencia comunicativa desde el enfoque socioformativo

Competencia:		Utiliza discursos en diferentes contextos y situaciones comunicativas, adecuados a sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivos y socioculturales, para comunicarse y valorar el lenguaje como medio indispensable de interacción humana.	
Ejes procesuales de la competencia:		Criterios de desempeño (o aprendizajes esperados/resultados de aprendizaje)	Evidencias
1. Comprensión discursiva	Comprende discursos en diferentes contextos y situaciones comunicativas, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, utilizando la investigación formativa como estrategia de aprendizaje.	<ol style="list-style-type: none"> 1.1. Analiza discursos en su dimensión lingüístico-textual, utilizando estrategias de lectura y de investigación documental, para identificar la información explícita e implícita, sus propiedades y componentes, realizando conceptualizaciones, clasificaciones y comparaciones. 1.2. Interpreta discursos, utilizando su conocimiento previo y organizadores visuales para inferir, resumir, integrar, sintetizar y generalizar la información explícita e implícita, comparándola con la información de otros discursos y organizando a partir de ellos uno propio. 1.3. Valora la información y las propiedades de los discursos, en su contexto sociocultural y situación comunicativa, utilizando la argumentación para expresar su punto de vista y posición crítica, enjuiciando y respetando las opiniones de los demás. 	<p>Resumen intertextual con conceptos, tipología y comparación y organizador visual de la información</p> <p>Resumen-Comentario sobre la información sociocultural y académico-científica del discurso</p>
2. Producción discursiva	Produce discursos en diferentes contextos y situaciones comunicativas, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, aplicando el proceso PTES.	<ol style="list-style-type: none"> 2.1. Planifica la producción de discursos, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, a partir de la comprensión de otro(s) discurso(s). 2.2. Textualiza discursos, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, con coherencia, cohesión e intertextualización, adecuándolos a un propósito, contexto y situación comunicativa. 2.3. Evalúa los discursos producidos, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, y los socializa utilizando diferentes formas expresivas de su contexto y situación comunicativa. 2.4. Utiliza un discurso oral adecuado a la situación, propósito y contexto comunicativo, auxiliándose de diferentes recursos expresivos, asumiendo una posición reflexiva y crítica frente a las opiniones de los demás y respetando sus puntos de vista. 	<p><i>Discurso académico</i> (Resumen / Comentario / Monografía / Ensayo)</p> <p>Comentario de propiedades lingüísticas de los discursos</p> <p>Exposición / Diálogo / Debate</p> <p>Difusión de evidencias en redes sociales</p>

6.3.3.8 Competencia investigativa

PISA define la competencia investigativa como *competencia científica*, es decir, como la *capacidad de usar el conocimiento científico, identificar las cuestiones científicas y concluir con base en la evidencia para comprender y ayudar a tomar decisiones sobre el mundo natural y los cambios hechos a través de la actividad humana* (citado en OCDE, 2005, p. 16).

En esta investigación se defiende la idea de que la investigación en Educación Superior se debe desarrollar desde los primeros ciclos de la universidad. Para delimitar la *competencia investigativa*, se asumió el modelo de la investigación desde el aula, a través de la investigación formativa. Esta se desarrolla utilizando las diversas metodologías cuantitativas o cualitativas de investigación, las cuales son asumidas como estrategias didácticas. En esta propuesta, el estudio de caso, la investigación acción, el análisis documental, el diseño cuasiexperimental se convierten en el eje de esta innovación didáctica.

- **Proceso 4: De investigación formativa**

- ✓ *Problematizar*. Identificar y plantear un problema sociocultural y comunicativo relacionado con su formación profesional.
- ✓ *Planificar*. Elaborar un proyecto de investigación formativa documental.
- ✓ *Exponer o argumentar*. Construir un marco teórico con resúmenes intertextuales o
- ✓ *Implementar* una metodología de investigación: estudio de caso, análisis de contenido, investigación documental, etc.
- ✓ *Sistematizar y sintetizar los resultados*. Organizar el discurso académico según su tipo: monografía, ensayo, informe, etc.
- ✓ *Metacognición y autorregulación*. Socializar la investigación formativa en forma verbal (exposiciones) y virtual (uso de tics, redes sociales, etc.) para su evaluación individual y colectiva.

Figura N° 20

Procesos de la competencia investigativa



En consecuencia, la *competencia investigativa* se enunció de la siguiente manera:

Resuelve problemas utilizando la investigación formativa como estrategia de aprendizaje proactivo, autónomo, colaborativo, interdisciplinario, ético e innovador para desarrollar su competencia comunicativa.

Tabla N° 18

Proceso de descripción y formulación de la competencia investigativa desde el enfoque socioformativo

Dominio de competencia:	Investigación	
Competencia:	Resuelve problemas utilizando la investigación formativa como estrategia de aprendizaje proactivo, autónomo, colaborativo, interdisciplinario, ético e innovador para desarrollar su competencia comunicativa.	
Ejes procesuales de la competencia:	Criterios de desempeño (o aprendizajes esperados/resultados de aprendizaje)	Evidencias
1. Planificar	Elabora un proyecto formativo de investigación interdisciplinar, acorde con un problema teórico-disciplinar de contexto, la investigación documental y la metodología de estudio de casos.	Plan o Proyecto de Investigación Formativa (PIF)
2. Implementar	Implementa el proyecto formativo de investigación interdisciplinar, aplicando estrategias de investigación documental y de estudio de casos, utilizando las tics y abordando de forma proactiva y estratégica las dificultades que se presentan, realizando adaptaciones oportunas, acorde con los resultados esperados	Avances de Investigación Formativa (AIF)
3. Sistematizar	Sistematiza los resultados de la investigación formativa a través de un discurso académico-científico, en coherencia con la ética y el proyecto formativo, dando cuenta de su estructura lingüístico-pragmática y sociocultural, aplicando normas internacionales de redacción científica, ortográficas y gramaticales.	Informe de Investigación <i>Discurso académico</i> (Monografía / Ensayo) (DA)
4. Evaluar	Participa en la evaluación colaborativa (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación) de su competencia comunicativa, en forma reflexiva, crítica, activa y permanente, identificando puntos críticos, debilidades y fortalezas, y tomando decisiones de mejora	Metaevaluación Escala de Likert Redacción Académica

6.3.4 Los saberes y las actividades formativas

La Unesco (1990) ha planteado hace tiempo la necesidad de formar personas con conocimientos teóricos, prácticos y valorativos-actitudinales, actualizados y contextualizados, en todos los niveles educativos. Es decir, la educación debe priorizar los conocimientos conceptuales, los procesos cognitivos, las estrategias para desarrollar esos procesos y los valores que permitan al estudiante resolver problemas de su contexto sociocultural y actuar con ética en su vida cotidiana. En su Artículo I, sobre la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, expresa que toda persona debe estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus *necesidades básicas de aprendizaje*, las cuales abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (lectura y escritura, expresión oral, cálculo, solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que “puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. La amplitud de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacer las varían según cada país y cada cultura y cambian inevitablemente con el transcurso del tiempo” (UNESCO, 1990, p. 8). La satisfacción de estas necesidades en una sociedad posibilita y responsabiliza a cada miembro por la transmisión y el enriquecimiento de los valores culturales y morales comunes en los cuales él y la sociedad asientan su identidad y su dignidad; por el respeto y enriquecimiento “de su herencia cultural, lingüística y espiritual común, de promover la educación de los demás, de defender la causa de la justicia social, de proteger el medio ambiente y de ser tolerante con los sistemas sociales, políticos y religiosos que difieren de los propios, velando por el respeto de los valores humanistas y de los derechos humanos comúnmente aceptados, así como de trabajar por la paz y la solidaridad internacionales en un mundo interdependiente” (UNESCO, 1990, p. 9).

Una de las conclusiones que se saca de las citas anteriores es que los saberes deben ser integrados, contextualizados y deben responder a propósitos sociales, culturales, cognitivos y éticos; que se enseñan para desarrollar las competencias que permitan resolver problemas del contexto sociocultural de los estudiantes a través de la investigación:

La sociedad debe proporcionar además un sólido ambiente intelectual y científico a la educación básica. Ello requiere el mejoramiento de la enseñanza superior y el desarrollo de la investigación científica. En cada nivel de la educación debiera ser posible establecer un estrecho contacto con el conocimiento tecnológico y científico contemporáneo (Unesco, 1990, p. 13).

Delors (1996), al concebir la educación como un todo, va más allá de la adquisición de conocimientos e introduce el ámbito de los saberes en la educación, a los que le llama “cuatro pilares”: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser*. En consecuencia, la educación a lo largo de la vida se basa en: *saber ser, saber conocer, saber hacer y saber convivir*. El *aprender a conocer* combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone además: *aprender a aprender* para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida. *Aprender a hacer* a fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero, también, *aprender a hacer* en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes, bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional, bien formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia. *Aprender a vivir juntos* desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia -realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos -respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz. *Aprender a ser* para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de

autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar.

Figura N° 21

Los saberes de la una competencia



En consecuencia, los contenidos ya no son estáticos, como en la educación tradicional: en el enfoque de competencias son saberes dinámicos que se encuentran en diversas fuentes (docentes, libros, padres, personas de la comunidad, etc.). Lo que se debe hacer es buscar, comprender, construir y apropiarse significativamente de dichos contenidos, y para ello se tienen como referencia los criterios y las evidencias de cada competencia. Los contenidos cobran vida en la resolución de las actividades y los problemas, no se aprenden por separado para después resolver las tareas. El proceso de enseñanza-aprendizaje de saberes de competencia busca la resolución idónea de un problema del contexto sociocultural y se inicia en el interés de hacer las cosas bien, lograr las metas propuestas, obtener productos valiosos en el contexto cultural y trabajar cooperativamente con otros (saber ser). Necesita del conocimiento del entorno y la comprensión del problema a partir de conceptos y categorías previamente construidos (saber conocer) que orientan en cómo abordarlo. Con base en esto, la

persona pone en acción procedimientos específicos para encontrarle una solución al problema, teniendo en cuenta el contexto y los posibles cambios (Tobón, 2013a).

Según Tobón (2013), cada uno de los tres saberes de las competencias (*ser, conocer y hacer*) integran y articulan tres componentes: *procesos, instrumentos y estrategias*. Los **procesos** son operaciones mentales generales, comunes a todos los seres humanos (por ejemplo, atención, memoria, percepción y lenguaje), que constituyen la base de la estructura y procesamiento de la información; funcionan de forma automática, aunque están desarrollados en diferentes grados de acuerdo con las potencialidades heredadas y las oportunidades del contexto. Los **instrumentos** son herramientas internas psicológicas mediante las cuales los seres humanos piensan, sienten y actúan; son el contenido con base en el cual trabajan los procesos. Las **estrategias** son planes de acción conscientes que las personas ejecutan con el fin de optimizar los procesos al servicio de los instrumentos, en el marco de la realización de actividades y resolución de problemas.

Figura N° 22

Proceso, instrumentos y estrategias de los saberes de la una competencia



6.3.4.1 El saber ser

Tobón (2013) define el *saber ser* como la “articulación de diversos contenidos afectivo-motivacionales enmarcados en las competencias y se caracteriza por la construcción de la identidad personal, la conciencia y control del proceso emocional-actitudinal en la realización de una actividad o resolución de un problema” (p. 249) y el control del proceso afectivo-motivacional mediante la planeación, regulación y evaluación. Agrega además que desde esta perspectiva afectivo-motivacional, en la actuación integral ante un problema y una actividad intervienen procesos esenciales para que una persona sea idónea en una determinada ocupación como la sensibilización, la personalización de la información y la cooperación. Tales procesos se relacionan con la apertura mental, la disposición, el interés, el querer y el sentido de reto. Difiere de una serie de aspectos formados de manera aislada tales como: emociones, motivaciones, actitudes y valores.

Los *valores, actitudes y normas* componen el *saber ser* y son los *instrumentos* afectivo motivacionales que procesan la información afectiva, se ponen al servicio de la actuación idónea. Deben promover la convivencia ciudadana para que las personas asuman sus derechos y deberes, con responsabilidad y buscando la construcción de una sociedad civil, democrática y solidaria (Delors, 1996). Los *valores* se componen de actitudes; son procesos cognitivo-afectivos generales, caracterizados por ser profundos y perdurables, a través de los cuales se da la disposición a la acción; orientan la construcción de metas e ideales, por lo que constituyen el eje fundamental del proyecto ético de vida. Las *actitudes* son disposiciones específicas a la acción, relativamente estables, orientadas por los valores y aprendidas en la interacción social. Implican experiencias subjetivas mediante las cuales se hacen juicios evaluativos que se expresan en forma no verbal y verbal. La firmeza de una actitud se da cuando lo que hacemos es congruente con lo que nos gusta y lo que creemos. Se estructuran con base en tres elementos: un componente cognitivo (tienen un saber de algo), un componente afectivo (tienen una tonalidad emocional relacionada con un querer) y un

componente conductual (se expresan en acciones manifiestas). Las *normas* concretizan las actitudes y son reglas de conducta esenciales para vivir en sociedad; regulan las relaciones entre las personas y las cosas; guían cómo ha de comportarse una persona en una determinada situación; a su vez, son un criterio esencial para valorar la actuación de los demás.

Para desarrollar el ser, se necesita construir proyectos colectivos mediante los cuales las personas convivan en la diferencia (Delors, 1996), se busque el trabajo cooperativo y no el individualismo ni el egoísmo, y se construya un proceso dialógico para que los fragmentos no se conviertan en diferencias y las diferencias no sean desigualdad (sexual, social, económica y educativa).

6.3.4.2 El saber conocer

El *saber conocer* es “la puesta en acción de un conjunto de herramientas necesarias para procesar la información de manera significativa según las expectativas individuales, las propias capacidades y los requerimientos de una situación en particular” (Tobón, 2013, p. 250). Implica la conciencia del proceso de conocimiento, el control del proceso de conocimiento mediante la planeación, regulación y evaluación, y el conocimiento contextualizado. No son los conocimientos específicos descontextualizados ni la memorización de información, sino la toma de conciencia respecto al proceso de conocimiento según las demandas de una tarea y por la puesta en acción de estrategias para procesar el conocimiento mediante la planeación, monitoreo evaluación; es decir, es aprender a procesar y a manejar dicho conocimiento sin necesidad de memorizarlo, mediante procesos de indagación sistemática, análisis crítico, clasificación, elaboración, reconstrucción y aplicación de la información. En consecuencia, “el saber conocer se orienta a la enseñanza de la naturaleza del conocimiento y de sus tendencias tanto a la ilusión como al error, con el fin de prevenir cegueras, falsas dicotomías y reduccionismos” (Tobón, 2013, p. 250).

Se divide en tres componentes centrales: los *procesos cognitivos*, los *instrumentos cognitivos* y las *estrategias cognitivas y metacognitivas*. De acuerdo con De Zubiría (1994), existen cuatro clases generales de instrumentos cognitivos para interactuar con la realidad: nociones, proposiciones, conceptos y categorías.

El dominio cognitivo, o conocimiento declarativo de datos, hechos, relaciones y principios, es importante para la actuación con idoneidad ante tareas y problemas. Es un saber que se declara por medio del lenguaje. Tobón (2013) distingue dos tipos de conocimiento: 1) conocimiento factual o conocimiento de hechos específicos y 2) conocimiento basado en instrumentos cognitivos. El primero, es cambiante por estar relacionado con situaciones concretas de la realidad. El segundo, es perdurable y se basa en aspectos generales de los hechos, en características comunes y en principios.

6.3.4.3 El saber hacer

El *saber hacer* es un saber esencial de las competencias que implica “desempeñarse en la realización de una actividad o en la resolución de un problema comprendiendo el contexto y teniendo como base la planeación” (Tobón, 2013, p. 251). Es el saber del desempeño idóneo en la realidad, de forma sistemática y reflexiva, buscando la consecución de metas, de acuerdo con determinados criterios. Es tomar conciencia de lo que se hace; es el control y la continua planeación, monitoreo y evaluación de la acción. Implica las *capacidades, habilidades, destrezas y acciones* aplicadas no de manera aislada en la búsqueda de resultados con eficiencia y eficacia, pero en articulación con el contexto, la responsabilidad, la integridad y la calidad de vida personal y social.

En el caso de la competencia comunicativa, los *contenidos o saberes esenciales* para el desarrollo de la competencia son “aquellos conocimientos, habilidades, capacidades y convicciones, mediante los cuales los estudiantes describen y explican la funcionalidad de las estructuras en el discurso, teniendo en cuenta su tipología y el contexto e intención comunicativa con que se producen, lo

que pone de manifiesto su diversidad. De igual forma, se priorizará el trabajo con estrategias de comprensión, análisis y producción de significados, que potencien las habilidades metacognitivas y metalingüísticas de los estudiantes y con las cuatro macrohabilidades: audición, habla, lectura y escritura.” (Romeo, 2004, p. 399).

Tabla N° 19

Los saberes de la competencia

Dimensión del saber	Saber ser	Saber conocer	Saber hacer
Conceptos	Construcción de la identidad personal Conciencia del proceso emocional, actitudinal y motivacional Control del proceso afectivo-motivacional mediante la planeación, regulación y evaluación	Conciencia del proceso de conocimiento Control del proceso de conocimiento mediante la planeación, regulación y evaluación Conocimiento contextualizado	Conciencia de lo que se hace Control de la actuación mediante la planeación, ejecución, monitoreo y evaluación
Procesos	Sensibilización Personalización Cooperación	Atención Adquisición Recuperación Transferencia Evaluación	Procesos de desempeño
Instrumentos	AFFECTIVOS: Valores Actitudes Normas	COGNITIVOS: Nociones Proposiciones Conceptos Categorías.	INSTRUMENTOS DE DESEMPEÑO: Procedimientos Técnicas
Estrategias	Emocionales Sociales Motivacionales.	Cognitivas Metacognitivas	Estrategias de desempeño

El *Programa Formativo de Innovación Didáctica de Lenguaje y Comunicación (PFID)* es por competencias y tiene como propósito desarrollar la competencia comunicativa, especialmente lo que respecta a la literacidad crítica de los estudiantes ingresantes a la cultural universitaria. Los *saberes o contenidos del PFID* están referidos a la naturaleza lingüístico-textual del discurso académico y a sus procesos de comprensión, producción y socialización en la cultura universitaria en particular. De allí que el eje principal que los organiza son las características discursivas (estructuras textuales, modos o tipos discursivos, propiedades de coherencia, cohesión, intertextualización y adecuación) y

transversalmente aparecen los contenidos referidos a las capacidades y estrategias cognitivas para la lectura (analítica, interpretativa y crítica) y escritura (proceso PTES: planificación, textualización, evaluación y socialización) en sus contextos de uso. Estos saberes aportan y se evalúan de alguna manera en la construcción evidencias de desempeño y proyectos formativos.

Por ello, sustenta toda la intervención en cuatro pilares: 1) los principios epistemológicos posmodernos del análisis del discurso, la pragmática, la lingüística textual, la sociolingüística y las teorías del texto; 2) el modelo pedagógico socioformativo por competencias y el modelo comunicativo de la enseñanza de la lengua (lingüístico, cognitivo y sociocultural); 3) los procedimientos de la investigación formativa desde el aula: estudio de caso e investigación documental (búsqueda, organización, sistematización y presentación de información); 4) los principios y las normas internacionales de redacción y publicación científica y las Normas ortográficas y gramaticales de la Real Academia Española de la Lengua; y 4) el uso pedagógico-didáctico de las redes sociales y recursos tics básicas (google docs, portafolios, blogs, etc.).

El plan de acción del *PFID* integra saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales que deben desarrollarse en forma coordinada y sincronizada entre las tres asignaturas que se integran interdisciplinariamente: Comunicación, Metodología del trabajo intelectual y el curso de especialidad del I o el II ciclo. Estos saberes son esenciales para el desarrollo de la competencia comunicativa; es decir son los medios a través del cual se lograrán los indicadores de desempeño en los procesos de comprensión, producción y socialización discursiva.

6.3.5 Las estrategias didácticas

Las estrategias, como actividades conscientes, deliberadas y planificadas (Beltrán, 1998), son planes orientados hacia la consecución de metas de aprendizaje; conjunto organizado, consciente y controlado de los procesos realizados por los estudiantes con el fin de alcanzar un desempeño idóneo en la

consecución de una meta implicada en la realización de una tarea compleja y nueva. Se articulan con la actuación humana, en secuencia de pasos o etapas (planificación, control y evaluación) que se ejecutan con el fin de alcanzar unos determinados objetivos, mediante la optimización y regulación de los procesos cognitivos, afectivos y psicomotrices. Sobre ellas, la Unesco (1990) ha dicho que deben ser multisectoriales, interdisciplinarias y basadas en la investigación por las necesidades básicas de aprendizaje que deben satisfacerse, incluyendo tanto las capacidades cognoscitivas, los valores y las actitudes así como los conocimientos sobre materias determinadas:

Ya que las necesidades básicas de aprendizaje son complejas y diversas, su satisfacción requiere acciones y estrategias multisectoriales que sean parte integrante de los esfuerzos de desarrollo global. Si la educación básica ha de considerarse, una vez más, de responsabilidad de la sociedad entera, muchos profesores y agentes deberán unirse a las autoridades educacionales, los educadores y demás personal docente para su desarrollo. Esto implica que un amplio abanico de colaboradores —familias, profesores, comunidades, empresas privadas (incluidas las relativas a la información y la comunicación), organismos gubernamentales y no gubernamentales, instituciones, etc. —participen activamente en la planificación, gestión y evaluación de las numerosas formas que reviste la educación básica (p. 21).

González, Herrera y Zurita (Cinda, 2006), sobre las estrategias didácticas, afirman que estas sirven si los estudiantes aprenden a aplicar el conocimiento teórico a problemas auténticos o a casos reales. Para lograr esto, es necesario crear los ambientes de aprendizajes activos, los cuales hacen que los estudiantes estructuren y organicen su conocimiento teóricos y lo apliquen a través de la resolución de problemas y el estudio de casos; así, adquieren más competencias genéricas y reflexivas, tales como habilidades de discusión, búsqueda de

información y trabajo independiente, debido a que no solo estudian solos, sino que también trabajan y resuelven problemas en grupos pequeños.

Señalan como ejemplos de medio ambientes de aprendizajes activos el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje basado en proyectos, a través de los estudiantes obtienen experiencia concreta con el aprendizaje independiente, con el trabajo grupal y con la aproximación sistemática a los problemas, y son capaces de observar y reflexionar con los demás y de llevar la teoría a la práctica. Además las competencias que los estudiantes adquieren en el aprendizaje basado en problemas incluyen el conocimiento interdisciplinario, el aprender a aprender, el aprendizaje independiente, el trabajo en equipo y la gestión de proyectos.

Las competencias genéricas y reflexivas (las que más influyen en las condiciones de empleabilidad) se adquieren mejor en medio ambientes de aprendizaje que cuentan con una regularidad en la resolución de problemas prácticos complejos. En esa perspectiva, los profesores debieran ofrecer a los estudiantes un ambiente propicio para el aprendizaje, en que el conocimiento sea aplicado en contextos de situaciones reales de la práctica concreta o realistas vía simulación (Cinda, 2006, p. 27).

Por su parte, el Proyecto Tuning (2007) señala que si se cambian los enfoques y objetivos de enseñanza y aprendizaje entonces también se deben modificar los métodos y criterios de evaluación, en función de los contenidos, habilidades, destrezas y valores. Propone discutir sobre los métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación más efectivos para el logro de los resultados de aprendizaje y las competencias identificadas:

Desarrollar una combinación novedosa de enfoques de enseñanza y aprendizaje, para estimular –o permitir que se desarrollen- las competencias que se diseñan en el perfil (...). Cada estudiante debe experimentar una variedad de enfoques y tener acceso a diferentes contextos de aprendizaje, cualquiera que sea su área de estudio. Por

supuesto, la transparencia y la comparabilidad de los métodos y criterios para evaluar el logro de las competencias son esenciales, si queremos contribuir a la mejora de la calidad (p. 16).

La actuación idónea requiere de la integración de estrategias metacognitivas con estrategias cognitivas, estrategias afectivo motivacionales y estrategias de desempeño. Las *estrategias metacognitivas* o *macroestrategias* porque coordinan las demás estrategias; son un conjunto de planes de acción que posibilitan el conocimiento metacognitivo o conocimiento de los procesos mentales (Monereo, 1999), así como la planeación, monitoreo y evaluación de estos, de acuerdo con determinados objetivos. Se aplican a los diferentes procesos relacionados con la actuación competencial. Su propósito es que se tome conciencia con idoneidad y profundidad, a través del pensamiento reflexivo y crítico, de las variables y factores relacionados con la persona que ejecuta la actuación, la tarea, las estrategias disponibles y el entorno. Permiten poseer una competencia; pues, al tomar conciencia del proceso de actuación en todas sus fases y autorregularlo, permite una constante planeación, monitoreo y evaluación de este, de acuerdo con unas determinadas metas.

Figura N° 23

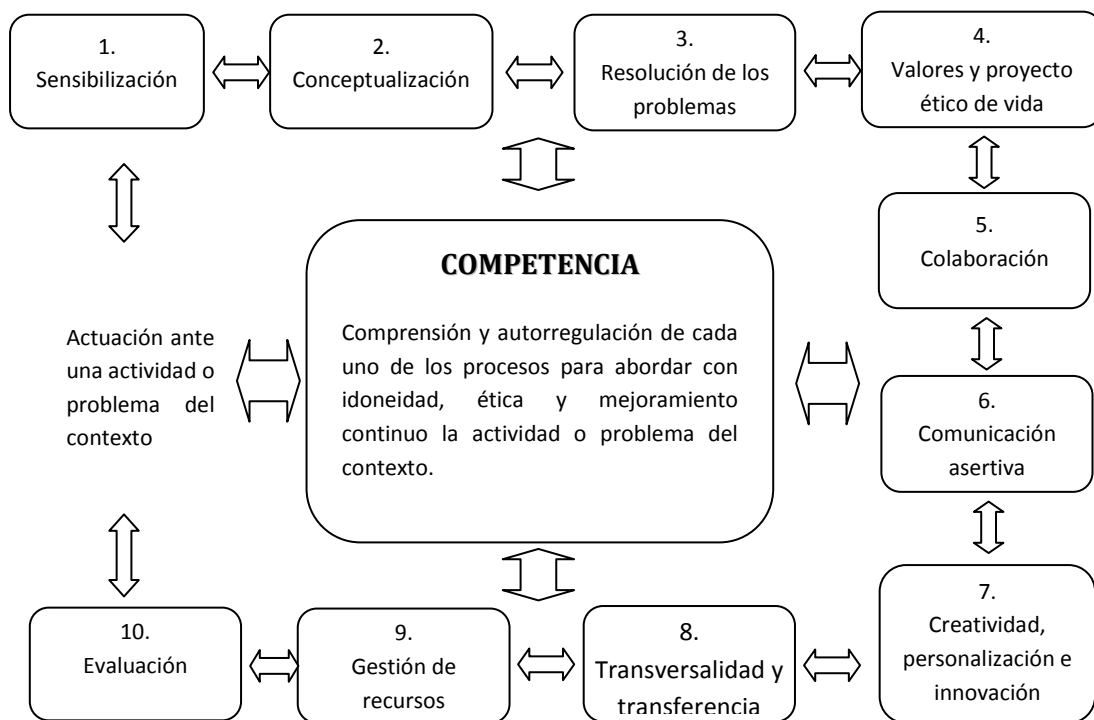
Las estrategias metacognitivas



Tobón (2013) plantea diez acciones esenciales, pero no únicas, en las competencias para articular la metacognición (DAEC-M): 1) sensibilización, 2) conceptualización, 3) resolución de los problemas, 4) valores y proyecto ético de vida, 5) colaboración, 6) comunicación asertiva, 7) creatividad, personalización e innovación, 8) transversalidad y transferencia, 9) gestión de recursos y 10) evaluación (valoración). Estas diez acciones esenciales pueden integrarse entre sí, no tienen un orden ni es necesario que aparezcan todas de forma explícita en cada sesión formativa (aunque sí es necesario que estén la comunicación asertiva y la evaluación) y se pueden complementar con otras que sean necesarias en función de los retos del aprendizaje. El proceso metacognitivo que sigue cada una de las diez acciones esenciales se basan en el conocimiento de los procesos afectivos, cognoscitivos y del hacer implicados, como también en la autorregulación (control) para lograr el desempeño integral.

Figura N° 24

Diez Acciones Esenciales en las Competencias articulando la Metacognición (DAEC-M)



Tomado de Tobón (2013)

Para utilizar adecuadamente las estrategias en una situación, la persona requiere saber qué hay que hacer para aprender, saber cómo hacerlo y realizar un control mientras lo hace (Beltrán, 1998); es decir, debe apelar a tres tipos de conocimiento: *condicional*, *declarativo* y *procedimental*. El primero, está referido a cuándo, dónde y por qué una estrategia es eficaz y cómo evaluar su eficacia; el segundo, con qué estrategias aplicar ante una situación de aprendizaje o de actuación en el contexto; y el tercero, el conocimiento procedimental, relacionado con cómo implementar las estrategias.

A continuación se hará un resumen de la propuesta de Tobón (2013) sobre las diez acciones esenciales en las competencias articulando la metacognición (DAEC-M).

La **sensibilización** como proceso cognitivo y emocional origina el aprendizaje desde la planeación metacognitiva y genera en el estudiante dedicación a una actividad con sentido de reto hasta lograr la meta. Está constituido por tres grandes elementos: actitudes positivas, atención y concentración. Entre sus estrategias se mencionan la atribución causal, el cambio de actitudes y la automotivación. El aprendizaje significativo se da por una adecuada motivación. Con la motivación, el estado emocional adecuado y la actitud para la acción, la atención pasa a jugar un papel central en el procesamiento de la información y consiste en separar el material informativo relevante del irrelevante, buscando la concentración en la tarea y evitar distracciones.

Un tipo de enfoque busca a partir de la transmisión de información que los estudiantes tengan muchos datos de la realidad en la mente sin una conexión con los problemas y sin centrarse en lo esencial. Olvida que la información está disponible a través de múltiples medios. La **conceptualización** implica la construcción de conceptos; es decir, comprender y explicar las actividades y problemas mediante conceptos claros.

La **resolución de problemas** significa interpretar, argumentar y resolver situaciones y problemas en diferentes contextos. La interpretación implica

comprender una actividad o problema; determinar su sentido en el marco de un contexto. La argumentación es analizar y explicar dicha actividad o problema considerando las relaciones causales y los efectos. La resolución es ejecutar el procedimiento pertinente en la situación o problema que lleve al logro de la meta esperada.

Los **valores y el proyecto ético de vida** consiste en desarrollar, fortalecer y vivenciar continuamente en las diversas situaciones los valores universales (justicia, responsabilidad, honorabilidad, humildad y solidaridad). Esto implica asumir las consecuencias de nuestros actos y reparar los posibles errores que cometemos en el desempeño, buscando el mínimo posible de consecuencias secundarias negativas en nosotros mismos, los demás y el entorno ecológico. A ello se suma el hecho que en el proceso de aprendizaje y de actuación se requiere con frecuencia de la **colaboración**; es decir, de acciones de cooperación, ayuda y apoyo entre las personas para lograr una meta. Las relaciones sociales permiten recoger información y contrastarla, conocer experiencias ante situaciones similares y ejecutar tareas en equipo para tener un mayor impacto en la realidad.

La **comunicación asertiva** implica expresamos ante los demás con coherencia y cohesión, adecuando el lenguaje a la intencionalidad, situación, el contexto comunicativo, intereses y características de los interlocutores, respetándolos no solo como personas sino también como seres pensantes y críticos. La **creatividad, personalización e innovación** es abordar las situaciones y problemas con modificaciones en la conceptualización, argumentación o los procedimientos respecto a lo que se tiene y se hace normalmente o es lo convencional (creatividad), con alto grado de implicación personal (personalización) y buscando influir en el contexto social para que esos cambios sean seguidos por otros de acuerdo con los retos del entorno (innovación).

La **transversalidad** se refiere al abordaje de las situaciones y problemas buscando la contribución articulada y complementaria de otras áreas o disciplinas. La **transferencia**, por su parte, es aplicar las competencias a problemas complejos, poco familiares o en contextos nuevos para mejorar el nivel de dominio, y esto

requiere en determinadas situaciones de procesos de transversalidad. Mientras que la **gestión de recursos** busca que los estudiantes estén en condiciones de tener los medios o insumos necesarios para lograr el aprendizaje significativo y resolver problemas del contexto, con las estrategias apropiadas a esta tarea.

Por último, la **evaluación (valoración)** consiste en determinar los logros y los aspectos por mejorar en el desempeño, y con base en esto implementar mejoras continuas que posibiliten la consecución de las metas esperadas en la formación. Para ello se emplean diversas estrategias como los mapas de aprendizaje, el portafolio, las listas de cotejo etc.

Tabla N° 20

Diez acciones esenciales en las competencias articulando la metacognición (DAEC-M)

DAEC-M	Metacognición	Consiste en:
Sensibilización	Meta-Sensibilización	Tomar conocimiento del estado afectivo motivacional y comprender cómo está la atención y la concentración respecto a una actividad o problema, e implementar acciones de mejoramiento. Se autorregula mediante estrategias, las cuales se monitorean y evalúan de acuerdo con el logro de una meta.
Conceptualización	Meta-Conceptualización	Determinar cómo nos encontramos respecto a un determinado concepto o teoría clave para comprender y explicar un fenómeno, y luego mejorar en esto con acciones puntuales, como por ejemplo, buscar en fuentes, modificar el concepto, ampliarlo, etc.
Resolución de problemas	Meta-Resolución	Conocer cómo se está abordando una actividad o problema desde la interpretación, argumentación y resolución, para implementar acciones de mejoramiento en caso de ser necesario.
Valores y proyecto ético de vida	Meta-Valores	Comprender cómo son nuestros valores y cómo estamos viviendo la vida para implementar acciones de mejoramiento que permitan llegar a la auténtica felicidad.
Colaboración	Meta-Colaboración	Conocer cómo se trabaja de manera colaborativa con los demás para implementar acciones de mejoramiento continuo.
Comunicación asertiva	Meta-Asertividad	Conocer cómo es nuestra comunicación asertiva e implementación de acciones concretas para mejorarla.
Creatividad, personalización e innovación	Meta-Creatividad	Conocer cómo se está creando, personalizando e innovando la información o el conocimiento, y cómo se requiere mejorar, poniendo en acción estrategias para ello con base en el proyecto ético de vida.
Transversalidad y transferencia	Meta-Transversalidad	Conocer cómo se está haciendo la vinculación de saberes y la transferencia a nuevas situaciones para generar un

		mejoramiento continuo con base en unas metas
Gestión de recursos	Meta-Recursos	Conocer cómo se están determinando, buscando, adaptando y empleando los recursos en el abordaje de situaciones y problemas del contexto, mejorando continuamente este proceso
Evaluación (valoración)	Meta-Valoración	Determinar los logros y aspectos por mejorar en el desempeño, e implementación de mejoras continuas para alcanzar las metas

6.3.6 Estrategias didácticas para el desarrollo de la competencia comunicativa

Gestionar el currículo y la didáctica con base en competencias, según el principio dialógico del pensamiento complejo, implica articular el aprendizaje a la actuación idónea en el marco del contexto sistémico. Las tendencias en cuanto a las estrategias de enseñanza-aprendizaje del lenguaje han ido desde el énfasis en lo lingüístico, pasando por lo cognitivo y aterrizando en lo sociocultural. Se planteó entonces “la necesidad de lograr una relación coherente entre una teoría del lenguaje y una teoría del aprendizaje que permita dar explicación al papel tan importante que el lenguaje tiene en la construcción de sentido del mundo exterior y en el proceso de desarrollo cognitivo, afectivo y sociocultural del individuo” (Roméu-Escobar, 2014, p. 33).

Desde el punto de vista cognitivo, aparecieron dos tendencias. La primera, descuidó la actuación y enfatizó el proceso de aprendizaje, la persona que aprende, sustentado en el *enseñar a pensar, aprender a aprender, aprendizaje autónomo, aprendizaje autodirigido y enseñanza para la comprensión*. La segunda, centrada en la eficiencia y la eficacia con respecto a metas del contexto, priorizó la *actuación* y no el saber; es decir le importó más los resultados evaluables públicamente, pero dejó de lado el procesamiento de la información. Se necesita ahora una tendencia híbrida que enfatice por igual el proceso, la actuación y el producto o evidencia.

Romeo (2004) considera que “las estrategias didácticas deben propiciar la interacción, la autorregulación y el trabajo independiente de los estudiantes en la solución de tareas y problemas y en la realización de trabajos investigativos” (p. 399); estas se desarrollan a través de métodos, técnicas, procedimientos y medios

auxiliares variados. Entre los *métodos* señala el conversacional, el trabajo independiente, los heurísticos, problémicos e investigativos; las *técnicas* son participativas y garantizan la participación de los estudiantes con un alto grado de responsabilidad ante la tarea que se les asigna, en particular, la creación de situaciones comunicativas, los juegos de roles, los proyectos, charlas, paneles, mesas redondas. Cada uno de los métodos y técnicas puede apoyarse en diferentes *procedimientos* tales como la toma de notas, la elaboración de fichas, esquemas, resúmenes, mapas (conceptuales, mentales), la explicación, la ejemplificación, la exposición, el sistema de preguntas y órdenes, la conversación, la solución de tareas y problemas, de dinámicas de grupo (philips 6/6, lluvia de ideas, episodios de descubrimiento y otras). Los *medios auxiliares* “consistirán en textos auténticos, en diferentes estilos comunicativos, a fin de mostrar a los estudiantes toda la diversidad y variedad de usos, en dependencia de los contextos y de la intención comunicativa de los hablantes. De igual forma, se propiciará el empleo de las Tics, vídeos y otros medios que permitan mostrar el lenguaje en uso” (Romeo, 2004, p. 399-400).

Pero la enseñanza de las estrategias no debe realizarse al margen de la especificidad de cada curso o asignatura. Pues ya se ha dicho que cada dimensión científica, cada cultura académica, construye sus propios tipos discursivos, por consiguiente, son los profesores de dichas asignaturas los principales encargados de enseñar a leer y escribir a sus estudiantes con los discursos propios de su contexto comunicativo. Para Carlino (2002) tres son las razones por las que la enseñanza de las estrategias de lectura y escritura deben integrarse a cada asignatura: 1) existe una relación indisoluble entre pensamiento y lenguaje; 2) las estrategias de estudio, que involucran la lectura y la escritura son dependientes del contexto y no logran ser transferidas si se aprenden por fuera del abordaje de ciertos contenidos específicos; y 3) la necesidad de que cada docente se haga cargo de enseñar las prácticas discursivas propias de su dominio, para ayudar a sus alumnos a ingresar en su cultura, es decir, en sus modos de pensamiento y géneros textuales instituidos.

Entre las estrategias más importantes para desarrollar la competencia comunicativa se mencionan: la interdisciplinariedad, la investigación formativa, el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje basado en proyectos, los talleres formativos, los mapas y cartografías, el proyecto formativo y el portafolio.

6.3.6.1 La interdisciplinariedad

Las disciplinas (científicas o artísticas) son porciones de la realidad; es la forma tradicional y dominante (“vieja racionalidad”) de estudiar en forma analítica, mecánica, sistémica y estática los objetos o acontecimientos, tendiendo a la reducción, a la simplificación, a la segmentación, a la lógica dual. La interdisciplinariedad se produce cuando dos o más disciplinas crean un espacio epistemológico compartido, conservando ambas su *statu quo* durante el proceso, debido a que tienen objetivos de investigación comunes, experimentando cambios y enriquecimientos en la organización de sus elementos epistemológicos (Herrán, 1999). Responde a una concepción sociocrítica que promueve el aprender a ser, conocer, hacer y convivir y la importancia e integración entre las diversas disciplinas, de manera que el estudiante pueda “construir interrelaciones, desdibujar los límites disciplinares, y comprender la realidad educativa en su carácter multidimensional y complejo” (María A. Chacón, Carmen T. Chacón, & Tesser A. Alcedo, 2012, p. 882).

La interdisciplinariedad es el “intercambio entre diferentes disciplinas” y “sólo es posible a partir de saberes y competencias de cada una de las disciplinas” (Ander-Egg, 1994, p. 25). La lógica nos permite inferir que todas las competencias de la estructura curricular que se desarrollan en Educación Superior son competencias profesionales que contribuyen a configurar el perfil de egreso del titulado, por lo tanto deben estar interconectadas e interdependiendo unas de otras en cada una de las acciones desplegadas a lograrlas.

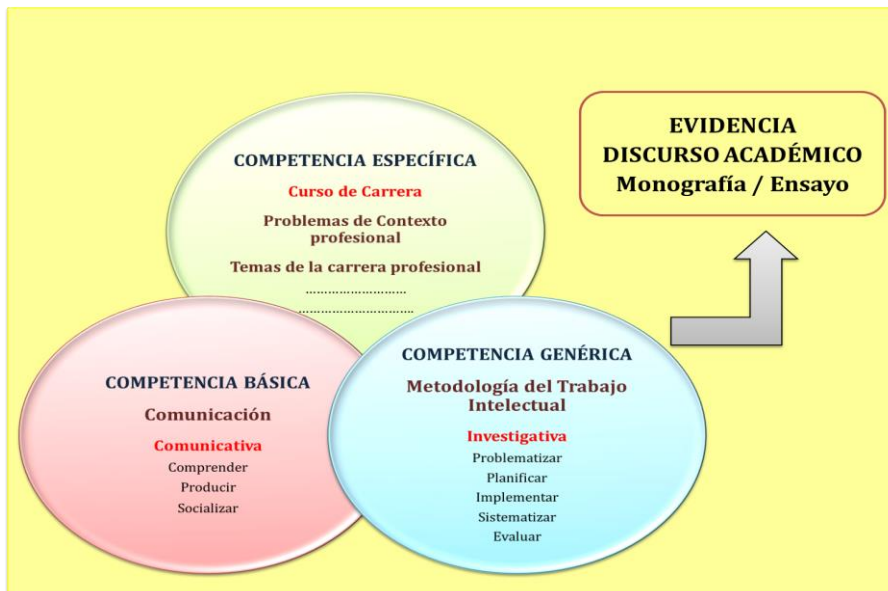
De allí que los proyectos interdisciplinarios deben surgir del contexto y responder a necesidades y problemas inherentes a esa realidad, lo cual origina la

integración de saberes y el análisis para la resolución de problemas y transformación social. Esta es la idea base de este *Programa Formativo de Innovación Didáctica*: desarrollar competencias similares en asignaturas afines a través de evidencias comunes. Para ello se definieron dos competencias genéricas y una específica. Las competencias genéricas son las comunicativas e investigativas; la específica es la competencia disciplinar del curso de Introducción al Derecho. En ese sentido, los proyectos se concibieron como un plan de acción donde los contenidos de las asignaturas Lenguaje y Comunicación y Metodología del Trabajo Intelectual se abordaron en torno a la asignatura y el curso de carrera (Introducción al Derecho o Historia de la Psicología, en este caso) como eje central para organizar y articular los contenidos de las disciplinas mencionadas. De tal manera que los proyectos se desarrollaron desde una perspectiva globalizada basada en el trabajo cooperativo entre los profesores de las tres asignaturas y pasantes. Los temas de estos proyectos fueron seleccionados en consenso por los pasantes y el equipo de investigadores y la evidencia principal fue la construcción de un discurso académico sobre un tema del curso de carrera, a través de procesos investigativos y de lectura y escritura académica.

Con la evidencia establecida, el discurso académico de tipo expositivo (monografía) o argumentativo (ensayo), se establecieron roles: el profesor(a) de Introducción al Derecho o Historia de la Psicología, según sea el caso, definió los temas a investigar, según la competencia disciplinar, el perfil profesional, las necesidades de formación del estudiante y las exigencias del contexto sociocultural y profesional. El profesor (a) de Lenguaje y Comunicación se encargó de dirigir el proceso de desarrollo de la competencia comunicativa en su capacidades de comprensión, producción y socialización. Desarrolló habilidades de pensamiento como resumir, describir, exponer, interpretar, argumentar, componer y redactar. El profesor(a) de Metodología del Trabajo Intelectual evaluó el proceso investigativo: búsqueda, selección, organización y sistematización de la información utilizando recursos tics y materiales impresos: bases de datos científicas, biblioteca, organización de las fichas de investigación, uso de las normas internacionales de redacción científica.

Figura N° 25

Interdisciplinariedad en el PFID para el desarrollo de la competencia comunicativo-investigativa



6.3.6.2 La investigación formativa desde el aula

Pineda (2007) propone que para la formación de la investigación es necesaria la “ejecución de estrategias y actividades de mediación en las que el estudiante aprenda haciendo” (p. 16). Entre las estrategias propuestas figuran el taller formativo de clase, el método de discusión, la sistematización, la relatoría e investigación en el aula, el método de conversación, la enseña problémica, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en proyectos, el estudio de caso, la investigación-acción, la investigación documental, los cuales permiten que los estudiantes se enfrenten a problemas debidamente estructurados, para tratar de darles solución mediante situaciones de aprendizaje cooperativo, colaborativo y proactivo.

El modelo básico de la *investigación-acción*, incluye tres fases: “la reflexión sobre un área problemática; la planeación y ejecución de acciones alternativas para mejorar la situación problemática, y la evaluación de resultados, con miras a emprender un segundo ciclo o bucle de las tres fases” (Restrepo, 2003b, p. 93) La

primera fase implica la deconstrucción de la práctica pedagógica del maestro, la segunda una reconstrucción que incluye el planteamiento de alternativas y la tercera como evaluación de la efectividad de la práctica reconstruida. Los pasos de esta modalidad investigativa son cuatro: comienza con una reflexión sobre la propia práctica pedagógica, en relación con un problema identificado; a partir de esta reflexión se reconstruye la práctica mediante retrospectiva, observación, consignación detallada en un diario de campo. A lo largo de esta deconstrucción se intenta encontrar la estructura de la práctica, sus componentes básicos y las teorías implícitas u operativas de la misma práctica (...) el siguiente paso, el de la reconstrucción o búsqueda de prácticas alternativas y mejoradas. A continuación se ensayan o experimentan estas alternativas y se analizan a través de indicadores de efectividad subjetivos y objetivos. Ahí termina un primer ciclo, pero como se trata de investigación-acción educativa, el proceso no termina, es un ciclo reentrante, vuelve y comienza para hacer ajustes, mejoras, y así permanentemente en una faena de criticar, experimentar y mejorar la práctica pedagógica. (...) La Investigación-acción educativa es una oportunidad para transformar su práctica y construir saber pedagógico, esto es, saber hacer en la enseñanza de su saber específico (Restrepo, s.f., párr. 48 / p.12).

La *investigación documental* o *investigación basada en fuentes secundarias* es un tipo de investigación social basada en documentos; se dedica a reunir, seleccionar y analizar datos que están en forma de “documentos” producidos por la sociedad para estudiar un fenómeno determinado. Permite construir un marco referencial teórico, necesario para conocer aspectos históricos, contextuales (demográficos, situacionales, etc.), normativos, organizacionales, institucionales, de opinión pública, entre otros, relacionados con nuestro tema de investigación. Es decir, la investigación documental es un procedimiento científico, un proceso sistemático de indagación, recolección, organización, análisis e interpretación de información o datos en torno a un determinado tema. Al igual que otros tipos de investigación, éste es conducente a la construcción de conocimientos.

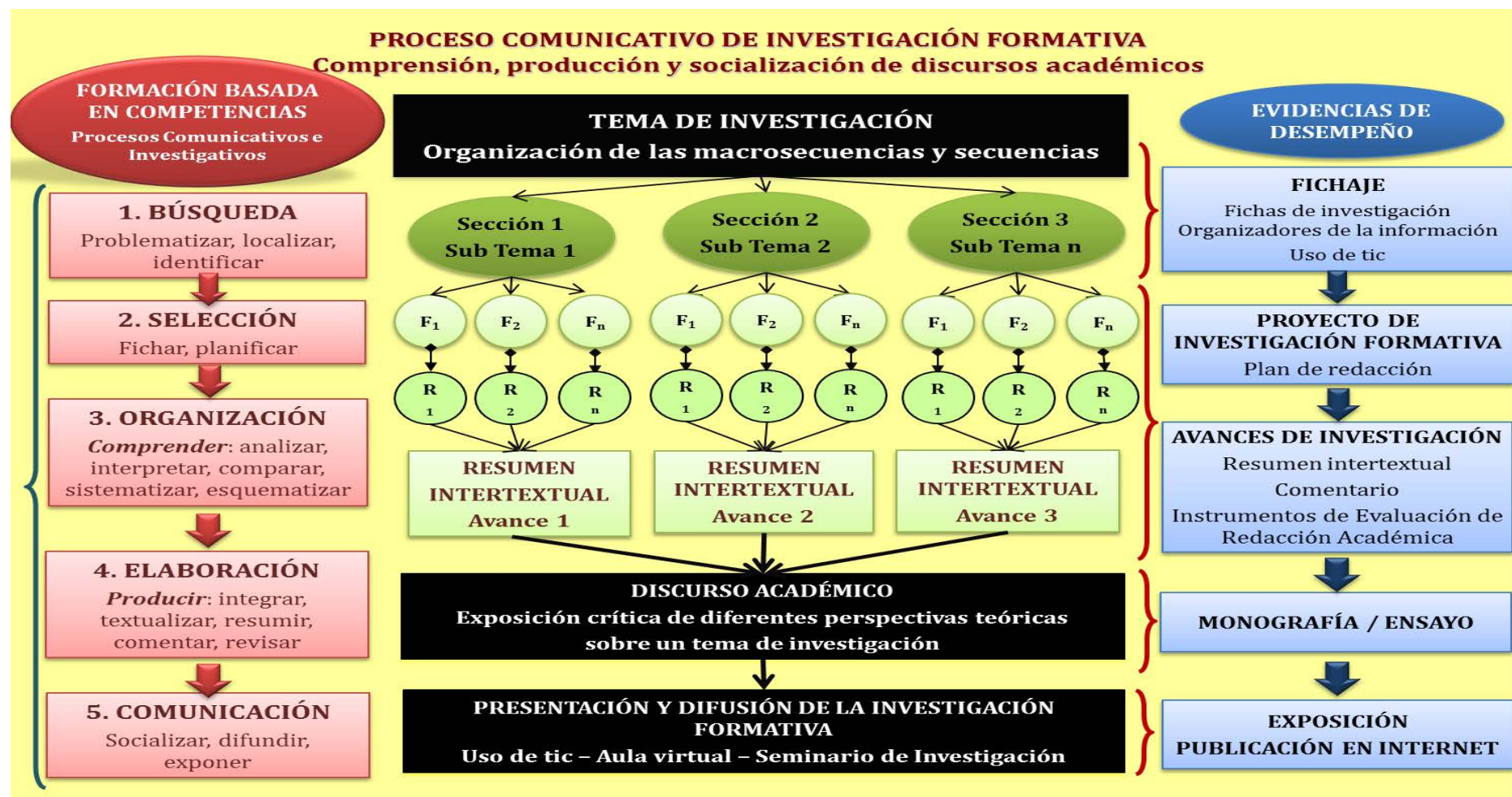
Utiliza como una fuente primaria de insumos, mas no la única y exclusiva, el documento escrito en sus diferentes formas: documentos impresos, electrónicos y audiovisuales, y como técnica principal la consulta bibliográfica. Puede recurrir a otras fuentes como, por ejemplo, el testimonio de los protagonistas de los hechos, de testigos calificados, o de especialistas en el tema. Las fuentes impresas incluyen: libros enciclopedias, revistas, periódicos, diccionarios, monografías, tesis y otros documentos. Las electrónicas, por su parte, son fuentes de mucha utilidad, entre estas se encuentran: correos electrónicos, CD Roms, base de datos, revistas y periódicos en línea y páginas Web. Finalmente, se encuentran los documentos audiovisuales, entre los cuales cabe mencionar: mapas, fotografías, ilustraciones, videos, programas de radio y de televisión, canciones, y otros tipos de grabaciones.

Para realizar la investigación documental se sugiere: 1) selección y delimitación del tema; 2) acopio de información o de fuentes de información; 3) organización de los datos y elaboración de un esquema conceptual del tema; 4) análisis de los datos y organización de la monografía y 5) redacción de la monografía o informe de la investigación y presentación final (oral y escrita).

Para escribir el informe de investigación documental se recurre a un estilo internacional de redacción científica (APA, Vancouver, Chicago, Harvard, etc.).

Figura N° 26

Proceso Comunicativo de la Investigación Formativa. Comprensión, producción y socialización de discursos académicos



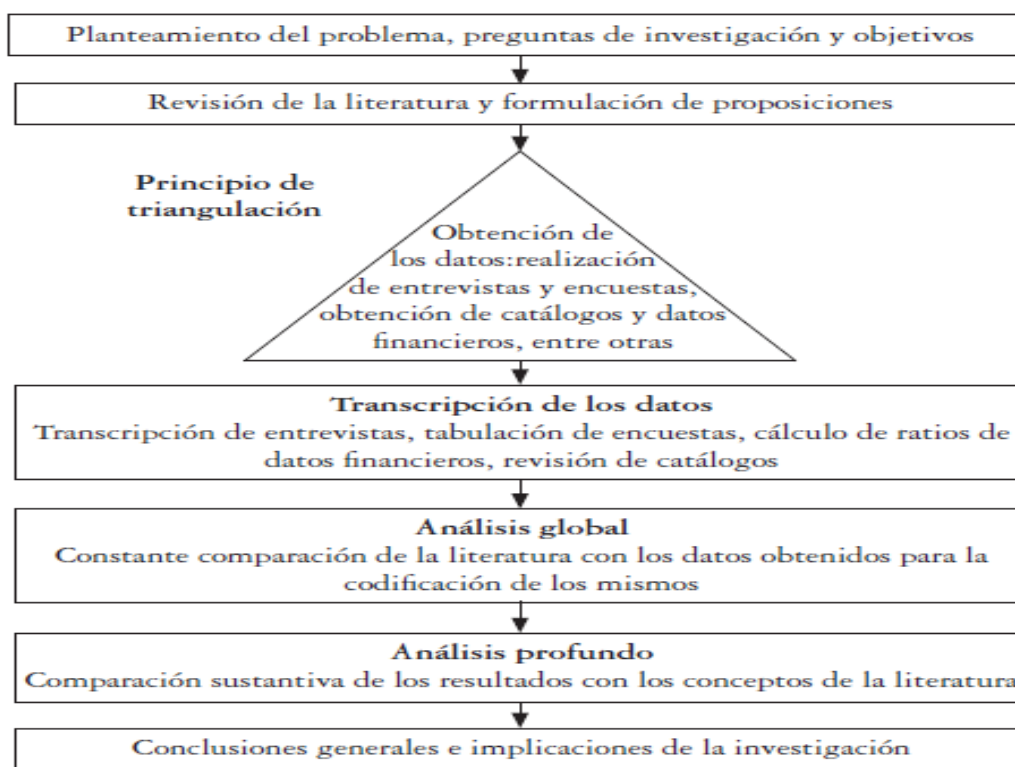
El método de *estudio de caso* es una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares. Puede ser el estudio de un único caso o de varios casos, combinando distintos métodos para la recogida de evidencia cualitativa y/o cuantitativa con el fin de describir, verificar o generar teoría. Según Piedad Martínez (2006) “el método de estudio de caso es una herramienta valiosa de investigación, y su mayor fortaleza radica en que a través del mismo se mide y registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado, mientras que los métodos cuantitativos sólo se centran en información verbal obtenida a través de encuestas por cuestionarios” (p. 167). Con este método los datos pueden ser obtenidos desde una variedad de fuentes, tanto cualitativas como cuantitativas; esto es, documentos, registros de archivos, entrevistas directas, observación directa, observación de los participantes e instalaciones u objetos físicos.

Chetty (1996), al definir el método de estudio de caso como una metodología rigurosa, define sus características: es adecuada para investigar fenómenos en los que se busca dar respuesta a cómo y por qué ocurren; permite estudiar un tema determinado; es ideal para el estudio de temas de investigación en los que las teorías existentes son inadecuadas; permite estudiar los fenómenos desde múltiples perspectivas y no desde la influencia de una sola variable; permite explorar en forma más profunda y obtener un conocimiento más amplio sobre cada fenómeno, lo cual permite la aparición de nuevas señales sobre los temas que emergen, y juega un papel importante en la investigación, por lo que no debería ser utilizado meramente como la exploración inicial de un fenómeno determinado.

Por su parte Piedad Martínez (2006, p. 184) grafica los procedimientos que se deben realizar en la siguiente figura:

Figura N° 27

Procedimientos metodológicos de la investigación por estudio de caso



6.3.6.3 Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

Otro método o práctica poderosa como punto de partida para la investigación formativa es el *Aprendizaje Basado en problemas (ABP)* el cual ayuda a vincular la educación superior a las necesidades de la sociedad. Y dado que todos los modelos de solución de problemas se basan en el método científico., el ABP favorece la puesta en práctica de la interdisciplinariedad y el diálogo de saberes propio de la investigación moderna (Restrepo, s.f.). Este método “permite que el estudiante aprenda a aprender, aprenda a pensar de manera crítica y analítica, y a

buscar, encontrar y utilizar los recursos apropiados para aprender” (Miyahira, 2009, p. 121).

En el aula, se utilizan metodologías activas: Aprendizaje basado en problemas (ABP), Aprendizaje basado en proyectos (ABP), estudio de caso, trabajo colaborativo y exposición. Los momentos didácticos en estas sesiones presenciales se desarrollan a través de talleres integradores bajo el estudio de caso y el método deductivo-inductivo expresado en los siguientes momentos:

- 1) Exposición del propósito del taller
- 2) Comprensión discursiva del tema (introducción)
- 3) Planteamiento del caso o problema
- 4) Revisión analítica e integración de saberes (estudio y debate) en relación al caso o problema;
- 5) Formulación de proposiciones (hipótesis)
- 6) Desarrollo del caso a través del trabajo colaborativo y comunicación dialógica.
- 7) Generalización o conclusiones (síntesis teórica).

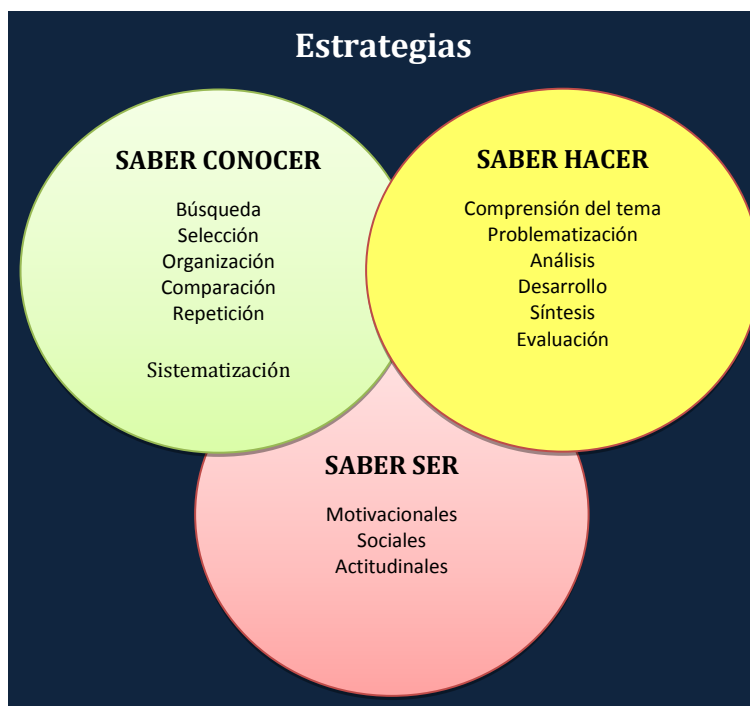
En las actividades de extensión, el estudiante debe leer semanalmente los textos recomendados por el profesor y los relacionados con su investigación (planteado por la asignatura de carrera). Elaborará resúmenes intertextuales y los socializará con sus compañeros en los foros implementados en el aula virtual. Todos estos documentos deberán estar registrados en el portafolio virtual e impreso del estudiante.

Todas las estrategias didácticas contribuyen a desarrollar el pensamiento crítico y creativo, capacita a los estudiantes para buscar, organizar, crear y aplicar información, desarrollar aprendizajes cooperativos mediante trabajos grupales, así como comprender la realidad personal, social y ambiental de los problemas y soluciones etc. (Rodríguez, 2007, citado por Tobón, 2010). Entre estas estrategias se consideran adecuadas: la monografía, el ensayo, métodos de proyecto, resúmenes, mapas mentales y conceptuales, aprendizaje basado en problemas,

seminarios, investigación de temas y problemas específicos, así como el empleo de las TIC en su amplia gama de modalidades. Todo ello realizado en diversos contextos formativos: aulas, contextos sociales y profesionales, casos, problemas y situaciones vitales (Rué, 2008).

Figura N° 28

Estrategias en el PFID para el desarrollo de la competencia comunicativa



6.3.6.4 El proyecto formativo (PF)

El método de proyectos o *the project method* es según Kilpatrick, su conceptualizador y sistematizador (1918, citado en Tobón, 2010), un plan de trabajo integrado y libremente elegido que despierta el entusiasmo en torno a su ejecución porque organiza la enseñanza mediante actividades con verdadero sentido vital; pues, como procedimiento dinámico, su objetivo es realizar un conjunto de acciones enmarcadas en la vida real que interesan tanto a los estudiantes como al docente. En ese sentido, "un proyecto formativo consiste básicamente en planear, ejecutar y socializar un conjunto de actividades

articuladas en torno de un problema del contexto, en el cual se pueden trabajar aprendizajes esperados de varias asignaturas” (Tobón, 2013b, p. 109).

Sergio Tobón (2010), en base al planteamiento de Kilpatrick (1918) de continuar el hacer de la actividad educativa con propósito en un entorno social y que “that projects may present every variety that purposes present in life” (Kilpatrick, 1918, p. 2), propuso el Proyecto Formativo (PF) como una de las metodologías más completas en el proceso de formación y valoración de las competencias que puede integrar otras metodologías tales como el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en mapas, los sociodramas, el juego de roles, las pasantías formativas, etc. Es decir, esta metodología general de proyectos se basa en la de Kilpatrick, pero con articulación al modelo de competencias y al pensamiento complejo:

tienen su naturaleza en este enfoque y consisten en actividades articuladas orientadas a identificar, interpretar, argumentar y resolver uno o varios problemas del contexto, con el fin de favorecer la formación integral y el aprendizaje de competencias de acuerdo con un determinado perfil de egreso, para lo cual se integra el saber ser con el saber hacer y el saber conocer.

En ese sentido, el Proyecto Formativo (PF) “es una estrategia general que busca la formación y evaluación de competencias desde el proyecto ético de vida y los procesos de emprendimiento mediante el direccionamiento, la planeación, la ejecución y la comunicación de actividades articuladas en torno a la resolución de problemas contextuales en diferentes sectores” (Tobón, 2013b, p. 108-109). Según este autor, sus características son:

- 1) Un proyecto tiene como propósito la aplicación del raciocinio y la búsqueda de soluciones a las realidades; pues, la enseñanza se fundamenta en problemas no en la información verbal memorizada, por lo cual estos están antes que los principios, las leyes y las teorías, y el

aprendizaje se lleva a cabo en el entorno real e involucra la vida de los estudiantes.

- 2) Los problemas pertinentes del contexto donde se desarrolla el estudiante pueden ser simples o complejos. Los primeros, se dan en un área disciplinar, son familiares o tienen pocas variables; los segundos, no son tan conocidos, articulan varias áreas disciplinares y tienen un mayor número de variables.
- 3) La información no se aprende y transmite por sí misma, sino que es buscada con el fin de poder actuar y solucionar la situación detectada en la realidad;
- 4) Los proyectos deben ser pertinentes y buscar obtener productos relevantes por medio del direccionamiento (establecimiento de metas y aprendizajes esperados), planeación de las actividades por llevar a cabo, ejecución de las acciones y comunicación de los resultados alcanzados.
- 5) Los proyectos contribuyen a formar una o varias competencias del perfil de egreso. Para ello, abordan tanto los saberes de las asignaturas como los temas transversales relevantes de acuerdo con los retos contextuales.
- 6) La evaluación en los proyectos formativos es con mapas de aprendizaje y otros instrumentos complementarios que permitan establecer los niveles de desempeño de las competencias que los estudiantes van alcanzando en las diversas actividades del proyecto. Esta es la base para poner en práctica la metacognición, es decir, la autoevaluación continua orientada hacia el mejoramiento en el desempeño.

Trabajar con proyectos implica hacer y resolver problemas (postulados de la pedagogía activa), comprender el contexto y articular conocimientos. Permite abordar en la profundidad la realidad, sentirla, analizarla, interpretarla, tomar posición ante ella, valorarla, reconocer a los otros, sus ideologías, estereotipos y representaciones, compartir con ellos sus opiniones, visiones, relatos y discursos, y a partir de ello producir nuestros discursos propios. Además, los estudiantes

aprenden de forma autónoma la competencia, obtienen productos relevantes en conocimiento, acciones u objetos de diversos tipos que dan soluciones a problemas en diversas áreas (personal, familiar, comunitaria, ambiental-ecológica, científica, económica, deportiva, recreativa, cultural, de producción de bienes y servicios, etc.).

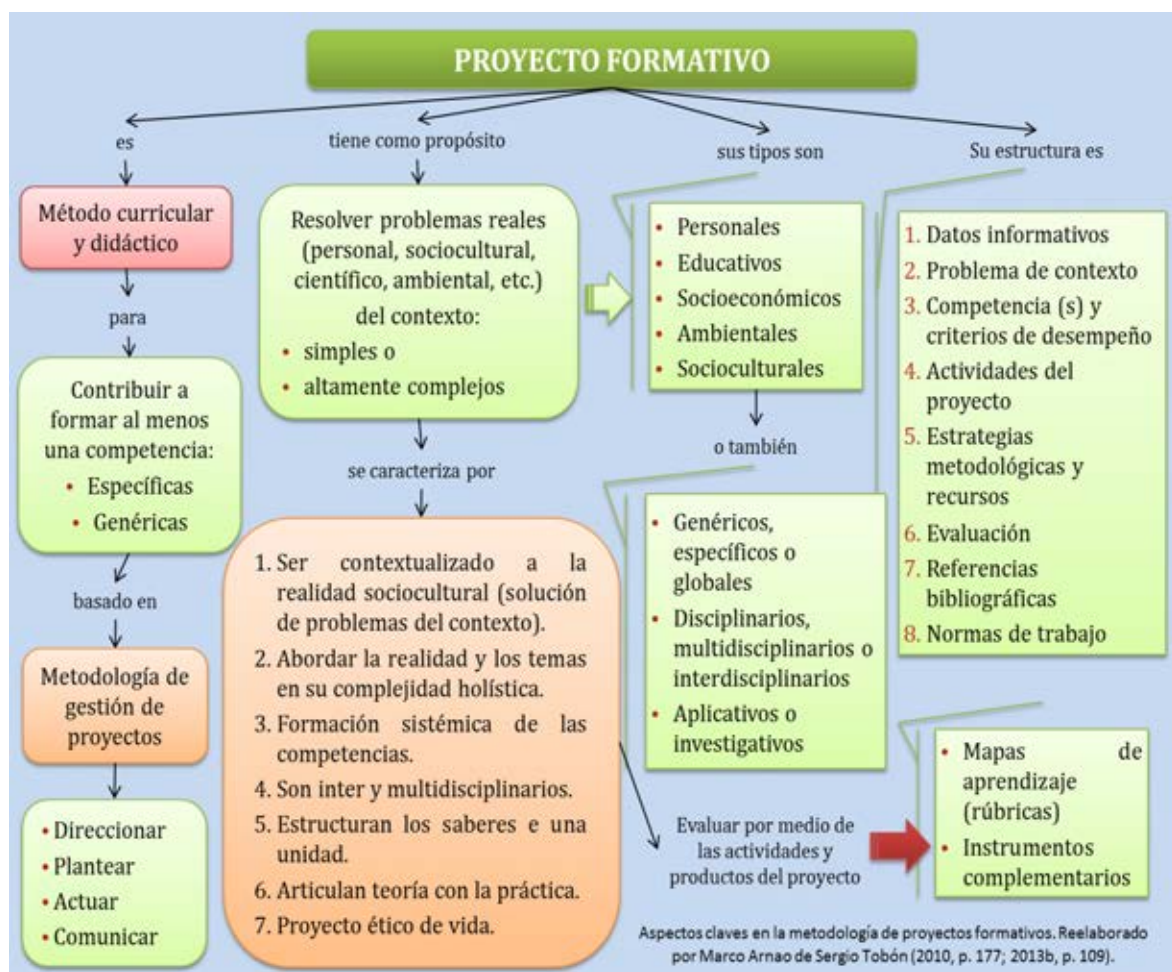
Para elaborar un proyecto formativo (PF) se debe definir primero un problema contextualizado a resolver; luego, la competencia y sus indicadores de desempeño, los saberes y el conjunto articulado de estrategias que se desplegarán en el tiempo en una red de situaciones en constante cambio y organización y las formas e instrumentos de evaluación. En este proceso, se busca que los estudiantes aprendan a comprender y a construir la realidad como un tejido problémico dado por la continua organización-orden-desorden, con reconocimiento y afrontamiento estratégico de la incertidumbre. Desarrollar las competencias que están establecidas en forma sistemática en el perfil de egreso de un determinado programa de formación implica abordar problemas significativos de la realidad, los cuales se busca resolver mediante el direccionamiento, la planeación, la ejecución y la socialización, a través de saberes integrados: saber hacer, saber conocer y saber ser. Las estrategias deben ser sistemáticas y flexibles porque están orientadas a la obtención de determinados productos valiosos en un contexto cultural determinado y se pueden modificar en el transcurso de la acción. En todo este proceso la valoración cognitiva y metacognitiva es formativa, continua y desde distintas perspectivas; pues, posibilita la retroalimentación necesaria para realizar los ajustes pertinentes para lograr la competencia (Tobón, 2010).

Una vez definido los anteriores aspectos y con el fin de seguir en la elaboración del proyecto formativo (PF) se debe determinar el enfoque, su naturaleza, su relación con la disciplinariedad y el ámbito de acción. Por el enfoque, el PF puede ser *descriptivo-expositivo* cuando busca sistematizar un conocimiento sobre una realidad específica, sea teórica o práctica, o *argumentativo aplicativo* cuando interviene en ella para cambiarla a partir de su visión o perspectiva o de la aplicación del saber en la resolución de problemas prácticos.

Por su naturaleza, todo proyecto formativo es investigativo, sea que vaya a intervenir en una realidad para transformarla, explicarla, describirla, relacionarla narrarla, etc. En cualquiera de ellos se genera un saber teórico y/o metodológico. Sin embargo, puede que se aborde el problema a partir del énfasis en algún tipo de competencia, entre dos o más tipos distintos de competencia o desde la priorización de una competencia, integrando otras. En ese sentido tenemos, según Tobón (2010): proyectos formativos *unidireccionales*, cuando aborda un tipo de competencia, genérica o específica; proyectos formativos *globales*, cuando aborda por igual dos o más competencias genéricas y específicas; proyectos formativos con *énfasis en competencias específicas*; proyectos formativos con *énfasis en competencias genéricas*.

Figura N° 29

El proyecto formativo en el PFID



Por su relación con la disciplinariedad, si se establece que se va a trabajar desde una sola materia, asignatura o área (proyectos *disciplinarios*), o si se va a abordar en el marco de una relación de varias asignaturas, materias, áreas o disciplinas. Esto último puede ser *multidisciplinar* (proyecto multidisciplinar), *interdisciplinar* (proyecto interdisciplinar) y *transdisciplinar* (proyecto transdisciplinar). Por el contexto del proyecto, este puede ser de persona, de la familia, de la comunidad, del mundo laboral-profesional, de las organizaciones, del arte, etc.

En el programa propuesto por esta investigación, los estudiantes desarrollan un proyecto formativo investigativo, interdisciplinario, descriptivo-expositivo con énfasis en competencias genéricas o básicas. Es investigativo porque integra la investigación formativa desde el aula como estrategia didáctica: la investigación acción sirve para desarrollar la implementación del plan de acción; la investigación documental como estrategia de gestión de la información (búsqueda, selección, organización, sistematización y presentación) y el estudio de caso como estrategia de estructuración del discurso académico. Es interdisciplinario porque articula el trabajo de tres asignaturas que se desarrollan en el primer ciclo: Lenguaje y Comunicación (eje), Metodología del Trabajo Intelectual y la asignatura de carrera.

Todo problema del contexto es factible de ser abordado con un proyecto formativo. Un proyecto formativo (PF) se puede estructurar de diferentes formas. Tobón (2010) plantearía en un primer momento cuatro fases mínimas (1) Direccionamiento, 2) Planeación, 3) Actuación-ejecución y 4) Socialización) y luego las reduciría a tres acciones: planeación, ejecución y socialización de actividades. En esta dirección se sustenta la presente investigación, apoyada la decisión en la naturaleza de los procesos de la investigación acción y vinculando la asignatura de manera transversal con las asignaturas de Metodología del Trabajo Intelectual y el Curso de carrera del ciclo académico. En ese sentido, se consideró tres fases en la investigación formativa: 1) diagnóstico y planificación del proyecto (plan de acción); 2) ejecución del proyecto (implementación o aplicación); y 3) socialización

del proyecto (difusión, comunicación y reflexión crítica). La evaluación se llevó a cabo en todo el proceso por medio de evidencias. Véase la siguiente tabla:

Tabla N° 21

Fases y evidencias en el PFID para el desarrollo de la competencia comunicativa

N°	Fases	Evidencias de desempeño
I	Diagnóstico y planificación del proyecto (plan de acción)	• Evaluación de entrada
		• Proyecto de investigación formativa
II	Implementación del proyecto (ejecución o aplicación)	• Portafolio virtual e impreso
		• Avances de investigación formativa
		• Evaluación de proceso
III	Socialización del proyecto (difusión, comunicación y reflexión crítica)	• Presentación virtual e impresa de investigación formativa: Artículo académico-científico
		• Participación en Seminario de Investigación Formativa
		• Evaluación de salida
Total		

La primera fase. Diagnóstico y planificación del proyecto

Esta fase comprende: 1) la evaluación de saberes previos; 2) direccionamiento del proyecto formativo y 3) planeación del proyecto.

La *evaluación de saberes previos* implica saber el nivel, el tipo y las características de las competencias de ingreso de los estudiantes. Esta información es de gran utilidad en la implementación del proyecto, porque ayuda a orientar las actividades, permite identificar a aquellos estudiantes que requieren de apoyo personalizado, ya sea porque presentan dificultades o tienen grandes avances en el desarrollo de las competencias, permite orientar la conformación de los equipos de trabajo. Para ello, se aplican instrumentos (cuestionario, entrevista, encuesta), se analizan críticamente los programas, etc.

En el *direccionamiento del proyecto formativo*, se acuerda con los estudiantes la ruta formativa a realizar, se establecen los criterios necesarios a

tener en cuenta en el proyecto formativo y se evalúa el nivel de desarrollo de la competencia (perfil de ingreso). Para ello se debe: 1) Realizar una dinámica corta de presentación e integración de los estudiantes, en donde el docente presente la competencia o competencias que se esperan desarrollar de acuerdo con el perfil de egreso, el proyecto a realizar, las actividades cognitivas y metacognitivas, los recursos y normas a cumplir, el proceso de evaluación y el tiempo para ello, acorde con el currículo que se posea. Las contribuciones de los estudiantes en torno a la ruta formativa, como también respecto a las demás fases del PF, pueden darse en cinco niveles de participación: pre-formal, receptivo, resolutivo, autónomo y estratégico. 2) Analizar y comprender el contexto en el cual se propone el PF, así como la competencia o competencias que se esperan formar: disciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar, institucional, social y económico. 3) Comenzar a facilitar el encuentro, la cercanía y la confianza entre los docentes y los estudiantes.

En la *planeación del proyecto*, los estudiantes planifican con el docente un proyecto concreto acorde con el proyecto general del curso. Para ello, se definen los aspectos más comunes de un proyecto según los propósitos específicos que tiene y los aprendizajes previos de sus estudiantes: se evalúan los datos del diagnóstico y se define un problema a de contexto, los objetivos, justificación, localización, fundamentación conceptual, actividades, cronograma, talento humano requerido, recursos necesarios, beneficiarios, metas e indicadores de gestión. Además, se definen los niveles de participación de los estudiantes en la elaboración del proyecto son:

Tabla N° 22

Niveles de desarrollo de la competencia comunicativa en el PFID

N°	Nivel	Descripción
1	Estratégico	Los proyectos son planeados por los mismos estudiantes con iniciativa, creatividad y liderazgo.
2	Autónomo	Los proyectos son elaborados por los estudiantes con base en el apoyo directo del docente, quien brinda orientaciones generales en los diversos componentes.

3	Resolutivo	Una parte del proyecto la planea el docente y la otra el estudiante, siguiendo la ruta formativa. Por ejemplo, el docente puede fijar el proyecto, la justificación y orientar a los estudiantes en la construcción del marco conceptual, las actividades, las metas, el cronograma, los recursos, el talento humano, el análisis financiero y los indicadores de gestión.
4	Receptivo	Los proyectos son elaborados por el docente y se les presentan a los estudiantes para que participen en su ejecución. Se admiten sugerencias sobre la ejecución del proyecto, pero toda la estructura está predeterminada. Esto es útil en los primeros años escolares o en procesos investigativos que están en marcha y deben sujetarse a una planeación preestablecida.
5	Pre Formal	Los estudiantes hacen el proyecto que el docente les indica y a seguirlo, con poca conciencia, sin hacer sugerencias de ningún tipo respecto a su estructura, actividades y metas.

Adaptado de Tobón (2010, p. 184).

En esta fase, también se organizan los equipos de investigación y el trabajo cooperativo, base del proyecto formativo. Dicho trabajo puede darse bajo tres modalidades: proyectos personalizados, un solo equipo o varios equipos. En los *proyectos personalizados* cada estudiante realiza un proyecto diferente y participa de talleres con reuniones grupales para analizar y resolver problemas comunes. También pueden organizarse como un solo equipo de clase para implementar el PF o con varios equipos, cada uno de los cuales realizará un proyecto específico.

Se establecen roles y responsabilidades entre los integrantes del equipo y se fija un plan de trabajo y de reuniones en una agenda. Se promueve en el equipo la construcción de una visión compartida frente a lo que se pretende lograr, y se busca, en la medida de lo posible, que en cada grupo los estudiantes complementen sus inteligencias y competencias. Por último, se construyen pautas para el análisis y la resolución de los conflictos de manera pacífica.

La segunda fase. Implementación del proyecto (ejecución o aplicación)

En esta fase, los estudiantes ejecutan el proyecto con el apoyo y mediación del docente y de la Guía de la Ruta Formativa. Se busca el logro de las metas acordadas tanto en lo referente al desarrollo de las competencias como a la resolución del problema. Para ello, se analiza continuamente cómo se está dando la

ejecución del proyecto y se detectan posibles imprevistos para ser afrontados estratégicamente de manera oportuna sea en asesoría o en el desarrollo de las sesiones. En estas, la estrategia didáctica más adecuada es el taller interactivo y colaborativo, en donde los estudiantes realizan actividades que contribuyen a formar los saberes esenciales (saber ser, saber conocer y saber hacer) de las competencias del PF. Se implementa, como importante ayuda para los estudiantes, el *Material de Apoyo a la Formación* (MAF) y las Guías de Aprendizaje (Sílabo) en donde se indican las instrucciones por escrito para la realización de las actividades.

Se monitorea además que los estudiantes asuman los roles establecidos dentro de la planeación de las actividades, buscando que sus acciones correspondan a dichos roles y se les orienta en la búsqueda, acceso y manejo de los diferentes recursos: espacios físicos, equipos, materiales, bibliografía, contenidos, etc. Las asesorías buscan brindar apoyo personalizado a los estudiantes que presentan dificultades en la formación de sus competencias o en la realización de las actividades comprendidas en el proyecto. Por último, se organizan jornadas en donde se discuten los avances.

La tercera fase. Socialización del proyecto (Comunicación y reflexión crítica)

En la última fase, los estudiantes presentan los resultados de la investigación formativa en un discurso académico (monografía o ensayo). La investigación formativa se valora en función a tres criterios: planeación, mediación pedagógica y formación de las competencias propuestas. Las competencias se valoran en cada una de las fases, por medio de las siguientes actividades: 1) diseño y ejecución de un plan de valoración basado en matrices; 2) seguimiento a la actuación del estudiante en la realización de las actividades y resolución de los problemas desde una perspectiva cualitativa y cuantitativa (indicación de procesos y ponderación de resultados); 3) asesoría al estudiante para que él mismo valore su aprendizaje y lo autorregule (autovaloración) teniendo como base los componentes de la competencia; 4) realización de covaloración (con los compañeros) y heterovaloración (valoración del docente o de otras instancias); y

5) retroalimentación continua al estudiante sobre la formación de las competencias.

6.3.6.5 El portafolio

Cabe mencionar también técnicas importantes como la del *portafolio*, que implica la evaluación basada en desempeño. Esta técnica permite apreciar el desarrollo de múltiples habilidades en el estudiante; el preseminario investigativo; el club de revistas- técnica prepara al estudiante para ser riguroso en la revisión de literatura de un tema de investigación.

6.3.6.6 Los recursos tics

El programa utiliza los siguientes recursos tics.

• Aula virtual de la USAT	• Google drive	• Internet
• Dropbox	• Cmaps tolos	• Blogs
• Prezi	• Foxi reader	• Base de datos

6.3.7 La evaluación por competencias

La *evaluación* tiene un carácter procesal, y se orienta a la comprobación del desarrollo de la competencia cognitivo, comunicativa y sociocultural, con énfasis en las estrategias para la comprensión, producción y socialización de significados, asumirá las variantes de heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación y se realiza a través de las evidencias discursivas de los estudiantes.

La evaluación es el acto comunicativo democrático más importante de los momentos didácticos. Es un proceso formativo complejo que brinda abundante información sobre muchos aspectos discursivos de las relaciones culturales de poder en una institución educativa, tales como: el enfoque pedagógico, el modelo educativo, las teorías y tecnologías del dominio disciplinar, las ideologías y concepciones sobre el ser y el hacer didáctico, el contexto y la situación

comunicativa concreta en el aula o las relaciones intersubjetivas profesor-estudiante, entre otras. Todo ello porque responde a una construcción sociocultural determinada, a un enfoque pedagógico-disciplinar instrumental y a un modelo didáctico de intervención en el aula y, además, contribuye en formación de personas como seres sociales perfectibles, en el desarrollo de sus competencias. Sobre esto, Mc Donald, Boud y Francis (2009) han afirmado que “la evaluación es el más importante de los procesos involucrados en la formación técnica y profesional” (p. 41) porque es el estímulo más importante para el aprendizaje; pues, cada acto de evaluación da un mensaje a los estudiantes acerca de lo que deberían estar aprendiendo y cómo deberían hacerlo.

La Real Academia Española (2012) señala que *evaluar* tiene su origen en el francés *évaluer*, que significa ‘señalar el valor de algo’, ‘estimar, apreciar, calcular el valor de algo’, ‘estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos’. De esto se infiere que, en la tradición pedagógica anterior, el *hacer* asignado a “evaluar” fue “*comparar para medir*”. Por un lado, la medición se concibió como una valoración de la recogida de información, por cuanto ayudaba a constatar el estado actual del objeto o situación que se quiere evaluar y al valorar se realizaba una comparación entre los datos obtenidos en la medición que reflejan el «cómo es» del aspecto a evaluar y unos determinados parámetros de referencia que reflejan bien el «cómo era» o el «cómo debería ser» dicho, aspecto. Por otro lado, lo que siempre ha valorado la evaluación es un tipo de saber, el conceptual (conocimientos). En consecuencia, ‘medición’ y ‘valoración’ fueron las dos dimensiones necesarias para que exista una buena evaluación:

Sin la valoración, la evaluación quedaría reducida a una mera medición «descontextualizada». Su valor se deriva no del aspecto «cuantitativo» en sí de los datos e informaciones recogidas, sino de su adecuación, congruencia y funcionalidad dentro de un contexto curricular. Sin medición, la sola valoración da pie a una «opinión» subjetiva, no a una evaluación. La mera percepción, el parecer del profesor no es apoyatura suficiente para realizar una evaluación correcta, uno de cuyos

requisitos es que esté fundamentada, que se apoye en datos objetivos o subjetivos pero suficientemente contrastados. Y eso es lo que aporta la «medición» (Zabalza, 2004, p. 236).

Esta definición es muy simplista y reduccionista, responde a un modelo o enfoque pedagógico curricular por objetivos, a una forma de concebir y actuar en la formación de estudiantes (modificación de conductas o construcción de conocimientos). Confirma que hasta hoy el acto de evaluar es predominantemente antidemocrático; se ha simplificado en lo unifocal, el autoritarismo, el centralismo, la unidimensionalidad, lo cognitivo, la linealidad, la unidireccionalidad y lo sumativo.

Es decir, esta forma de evaluar responde a la concepción moderna positivista de la persona humana, al enfoque pedagógico conductista de la didáctica y al modelo del aprendizaje por objetivos, centrada en los conocimientos (“el que más sabe”) más que en la persona (“el que más sirve a los demás en contextos de convivencia pacífica”). Fue útil para una época determinada, la modernidad; pero es muy limitada para formar los ciudadanos de hoy en la sociedad postmoderna. Por cierto, Zabalza (2004) ha señalado que la evaluación es “una auténtica palestra de confrontación ideológica como técnica, [pues] en ella se concentran para algunos todos los ‘diablos’ de lo educativo: es represiva, es un instrumento de poder, aliena al alumno, es memorística, refleja un estilo conservador y autoritario de enseñar, provoca efectos muy negativos en la personalidad y desarrollo intelectual” (p. 235) de los estudiantes.

Sin embargo, este tipo de evaluación tiene como único sujeto activo al profesor; los sujetos pasivos son: el estudiante, la familia, los compañeros, la institución educativa, la sociedad y la empresa. Es el docente quien construye los instrumentos y el contenido de la evaluación desde *su* perspectiva o punto de vista (unifocalidad), desde su concepción del hacer educativo y de la importancia que le da a cierto segmento del saber especializado o teoría científico-disciplinar que domina. Utiliza instrumentos de evaluación (casi siempre la prueba escrita) que “miden” la reproducción literal de teorías y conocimientos (unidimensionalidad),

sin tomar en cuenta los otros aspectos de la persona humana (saber hacer y saber ser), dando extrema importancia a los conceptos (cognitivo) más que a los procedimientos y actitudes en los contextos socioculturales; prioriza lo textual más que lo analítico-reflexivo, lo constructivo-crítico y aplicativo-creativo. De hecho, la lucha contra los exámenes no es nueva, fue el *leitmotiv* de la revolución estudiantil de 1968:

Sufrimos tristemente estos continuos exámenes. Estropean a nuestros jóvenes que no tienen tiempo ni ocasión para ser perezosos; perezosos en el buen sentido... Porque yo creo en la pereza inteligente, que da al hombre tiempo para leer para sí. No se puede llamar estudio a lo que un hombre debe leer, página por página, exactamente para sufrir un examen (Fermín, 1971, citado en Zabalza, 2004, p. 235).

Otro aspecto discutible de este tipo de evaluación es que los calificativos que se obtienen en el tiempo del acto didáctico poseen la misma valoración cuantitativa (sumativa). En ese sentido, vale igual una nota de entrada con otra de proceso y que la de salida, por lo que la calificación final es el promedio simple de las tres. Esta forma de obtener la valoración se debe a la visión simplista y segmentada del aprendizaje (linealidad) y a la idea de que los procesos didácticos siempre avanzan en una sola dirección horizontal (unidireccionalidad).

En síntesis, se ha producido un gran deterioro, tanto respecto al concepto como a la función a desempeñar por la evaluación en el desarrollo curricular. Actualmente, es autoritaria y sesgada porque se centra solo en la perspectiva del profesor y en el punto de vista intradisciplinar y descontextualizado del conocimiento y del individuo que aprende. En consecuencia, no es aceptable un reduccionismo conceptual que la limite a la aplicación de un tipo de instrumentos, a la valoración de un aspecto del desarrollo del estudiante, generalmente el conceptual (*saber conocer*), y al cumplimiento de un requisito administrativo, el calificar para acreditar al estudiante.

Frente a este tipo de evaluación, han aparecido diferentes voces. Una de las más extremas es la que considera que el profesor que evalúa es un conservador, retrógrado, autoritario y anclado en formas ya superadas de enseñar. No obstante, se necesita con urgencia un replanteamiento teórico del propósito, intencionalidad y fin comunicativo de la evaluación; una nueva definición funcional de su papel en la enseñanza desde una perspectiva sociocultural que responda a las nuevas condiciones y necesidades de la cultura postmoderna, a las características pedagógico-didácticas que los diferentes diseños curriculares le plantean, y al diseño, adecuación y validación de nuevas técnicas e instrumentos que permitan una mejor recogida de datos, desde perspectivas holísticas, múltiples y participativas, para una adecuada toma de decisiones y mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje:

Para ser un profesor a la altura de los tiempos, capaz de responder adecuadamente a las necesidades que le plantea la escuela e inquieto a nivel profesional, tiene que ser capaz de hacer buenas evaluaciones y disponer de un amplio repertorio de técnicas para efectuarlas. El debate, que sí es necesario y oportuno en la actualidad y que por su propia naturaleza habrá de permanecer indefinidamente irresuelto, no ha de establecerse entre evaluación sí-evaluación no, sino entre qué tipo de evaluación para cada situación didáctica específica, qué clase de técnicas, cómo responder a las condiciones de tipo técnico y de tipo pedagógico que los diferentes diseños curriculares plantean a la evaluación, etc. En definitiva estamos urgidos a una reconceptualización de la evaluación y una nueva definición funcional de su papel en la enseñanza (Zabalza, 2004, p. 236).

En esa línea de reflexión, la voz más adecuada para el momento actual, es la evaluación de competencias. Este modelo responde a la concepción holística del hombre como una unidad corporal y psíquica que se va construyendo en el contexto sociocultural postmoderno que lo cobija en interacción dinámica y compleja con otros individuos. Se sustenta en la pedagogía de formación por

competencias, la cual plantea una didáctica de trabajo particularmente compleja, contraria e implicativa del modelo anterior, basada en competencias interconectadas, con criterios e indicadores de desempeño, en los problemas de contextos, los proyectos formativos y la evaluación por evidencias.

Así pues, con el ingreso de las competencias a la educación, se busca pasar de un enfoque tradicional de enseñanza de conocimientos para dar énfasis a la enseñanza integral. Con ello, se intenta buscar la superación de diversos problemas en la evaluación tradicional, como la falta de pertinencia respecto a los retos del desarrollo personal y del contexto y la ausencia de metodologías que posibiliten un análisis continuo y progresivo en base a criterios, evidencias y niveles de dominio. A partir de ello, se propone la valoración o evaluación como un proceso de reconocimiento donde las personas aprenden continuamente asumiendo el error como una oportunidad de mejora y crecimiento personal. Esto implica determinar de forma continua los avances de los estudiantes respecto a determinadas competencias con base en criterios argumentados y acordados, es decir, que no están impuestos por el docente. No se afirma con esto que la evaluación por competencias excluya y supere cualquier otro tipo de evaluación. Por el contrario, se cree que es una forma complementaria e incluyente de las anteriores metodologías de valorar, pero que tiene sus características claramente definidas.

Ahora bien, esta forma de evaluar plantea sus propios problemas y confusiones; pues, hay la sensación de echar vino nuevo en odres viejos.

Algunos estudios muestran cómo en el modelo de evaluación por competencias no solo es necesario reformular la concepción, los procesos, métodos, instrumentos y productos de la evaluación, sino también recuperar su función democrática, realimentadora, formativa, sociocultural y humanista (Quijano, 2003; Cabra, 2008; Cano, 2008; Ruiz, 2008; Calbó, 2009; Ruiz & Schumacher, 2009; García, 2010; Tobón, Pimienta & García, 2010; López, 2011; Manríquez, 2012; Tobón, 2013a, b; Espinosa, 2013; Núñez, Vigo, Palacios & Arnao, 2014).

Para plantear una didáctica de la evaluación por competencias es necesario cuestionarnos sobre los siguientes aspectos: ¿Qué es evaluar competencias en la formación integral de la persona y qué aportan otros modelos de evaluación a este proceso? ¿Cómo orientar la evaluación de competencias desde diversas perspectivas, en un espacio sociocultural democrático, que valore los retos personales, sociales, culturales y políticos y lo que requiere el mercado laboral? ¿Qué métodos, técnicas e instrumentos permiten realizar este tipo de evaluación, que valore en forma holística el saber ser, el saber hacer y el saber conocer en contextos reales de aprendizaje? ¿Cómo sensibilizar y persuadir a los docentes y estudiantes a lograr un cambio de actitud respecto a la evaluación?

Tobón, Pimienta y García (2010, pp. 115-116) consideran que reflexionar, debatir y establecer propuestas en torno a la evaluación de los aprendizajes son procesos complejos que implica abordar múltiples variables interrelacionadas que influyen en el proceso de evaluar como: la calidad de la relación docente-estudiante; la competencia del docente para orientar la evaluación; la consideración de los logros y aspectos a mejorar en cada alumno; el análisis de la motivación y las estrategias que cada estudiante tiene para aprender; la forma como la evaluación contribuye al autorreconocimiento y a la construcción de la autoeficacia y la autoestima; la aportación de la evaluación a la realización personal, como proceso que ayuda a alcanzar los sueños, ideales y metas de la vida; y un currículo por competencias que considere criterios y evidencias durante la evaluación, que busque evaluar los diferentes saberes en las competencias, abordar la evaluación para el desarrollo de personas competentes, íntegras e integrales y retroalimentar a los estudiantes respecto a las competencias con base en estrategias pertinentes al proceso de aprendizaje.

Para nosotros, abordar la evaluación por competencias implica tomar en cuenta tres aspectos o dimensiones. Una, la *dimensión pedagógica*, referida a la concepción de hombre y de sociedad y al modelo de formación por competencias. Dos, la *dimensión interdisciplinar*, que establece el objeto a evaluar; es decir, la naturaleza, límites y características del discurso como mediador de la interacción

humana y de la competencia comunicativa. Tres, la *dimensión didáctica*, que ofrece el plan de enseñanza-aprendizaje basado en competencias y su normalización; en saberes estructurados e integrados (hacer-conocer-ser) que ayuden a desarrollar la competencia; en proyectos formativos, estrategias activas y colaborativas que pongan en acción los saberes en contextos socioculturales y académicos reales; en la evaluación como metacognición, gestión, mejora y calificación de las competencias en diferentes momentos didácticos (entrada, proceso y salida), implicando y haciendo partícipe a los diferentes agentes o actores, utilizando complejos y variados métodos (observación, como estrategia de recogida de información sistemática, estudio de casos, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas, etc.) a utilizar una diversidad de instrumentos para tomar muestras y evaluar las ejecuciones de los alumnos como productos tangibles y concretos (evidencias de desempeño).

Cuando la evaluación es democrática y participativa, involucra a los diferentes agentes o actores: al profesorado (heteroevaluación), a los compañeros (coevaluación) y al propio estudiante (autoevaluación), en un modelo de evaluación de 360º. En cualquier caso, en todos, debe proporcionar información sobre la progresión en el desarrollo de la competencia y sugerir caminos de mejora.

Es necesario hoy en día hacer un cambio respecto al modo en vemos hasta ahora hemos visto a la educación. Los tiempos cambian y las mejoras también deben verse en los modos de enseñanza-aprendizaje. Por ello, es preciso hablar sobre las competencias.

6.3.7.1 ¿Qué significa evaluar competencias?

Evaluar competencias es gestionar, valorar y tomar decisiones de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la actuación integral de los estudiantes ante problemas y situaciones contextuales. Es determinar el grado de logro de uno o varios *aprendizajes esperados* de una o varias competencias en una o varias

asignaturas, según el *saber ser*, el *saber hacer* y el *saber conocer*; es realizarla a través de las *evidencias* pertinentes (pruebas concretas y tangibles) que aportan los estudiantes, las cuales se valoran con instrumentos (registros de desempeño, pruebas escritas, listas de cotejo, escalas de estimación, diarios, etc.); es analizar la actuación de los estudiantes ante determinado problema del contexto para determinar qué nivel de desempeño o de dominio que posee, cuáles son sus logros y qué aspectos puede y debe mejorar.

Finalmente, se establecen acciones de mejoramiento con base en la evaluación llevada a cabo. Estas acciones de mejoramiento no son solamente para los estudiantes, sino que pueden implicar también a los docentes, a la institución educativa y a los padres de familia. Es necesario asegurar el compromiso para que las acciones se hagan realidad y no se queden en el simple discurso. Tobón (2013b, pp. 24-25),

proceso que busca el mejoramiento continuo con base en la identificación de logros y aspectos por mejorar en la actuación de las personas en la resolución de problemas del contexto (personal, familiar, social, laboral-profesional, recreativo y ambiental-ecológico). Implica tener en cuenta los aprendizajes esperados, evidencias y niveles de desempeño de determinada competencia y brindar una retroalimentación oportuna y con asertividad a los estudiantes (Tobón, 2013b, p. 24).

Sanmartí (2007) define evaluación como el "proceso de recogida y análisis de información destinado a describir la realidad, emitir juicios de valor y facilitar la toma de decisiones" (p. 35). De esta definición se infiere que la evaluación es un acto comunicativo que engloba diferentes procesos: 1) recogida de información, 2) análisis de la misma y 3) elaboración de un juicio de valor, en función de unos criterios establecidos y 4) toma de decisiones a partir de todo lo anterior y en función de dos tipos de finalidades: las sociales, relacionadas con la calificación y la certificación; y las pedagógicas o reguladoras, relacionadas con identificar los

cambios que hay que introducir en el proceso para conseguir mejoras en los procesos de aprendizaje.

La evaluación de las competencias “se refiere a valorar, estimar, apreciar y calcular los procesos en la actuación integral de los estudiantes ante problemas y situaciones contextuales” (Tobón, 2013b, p. 24). Esta evaluación consiste en un proceso de mejoramiento donde se identifican los logros y los aspectos para mejorar en la actuación de las personas dentro de un contexto (familiar, social, personal, profesional, etc.). Además, implica tener en cuenta evidencias, niveles de desempeño y aprendizajes esperados para la retroalimentación oportuna y asertiva de los estudiantes. Tiene como elementos claves el determinar el grado de logro de los aprendizajes esperados de una o varias competencias teniendo en cuenta los tres pilares (saber ser, el saber hacer y el saber conocer). Asimismo, buscar evidencias tangibles de los estudiantes para ser valoradas por medio de instrumentos como listas de cotejo, pruebas escritas, escalas de estimación, registros de desempeño, entre otros. Además, se busca que el estudiante actúe ante determinado problema del contexto para determinar qué nivel de desempeño posee, cuáles son sus logros y qué es lo que debe y puede mejorar. Finalmente, se lleva a cabo una serie de acciones con el fin de mejorar en base a la evaluación realizada. Esta evaluación se hace por parte de los propios estudiantes, entre compañeros, de los docentes, padres de familia y la institución educativa. El compromiso de todos los involucrados es clave para que las acciones que deban realizarse no se queden en simples palabras.

La evaluación por competencias integra lo cualitativo y cuantitativo. La parte cualitativa se refiere a determinar cómo los estudiantes cumplen estos aprendizajes esperados, cómo lo evidencian y el desempeño en cada acción realizada. Lo cuantitativo se complementa en dar una nota numérica (como ya se está acostumbrado) que refleje los logros cualitativos alcanzados. El modelo de competencias enfatiza las actuaciones integrales ante problemas del entorno. Desplaza así el énfasis en conocimientos específicos y factuales de la evaluación tradicional. Es un proceso multidimensional, holístico-integral, democrático-

formativo, dinámico, valorativo, técnico y sociocultural cuya guía es el proyecto ético de vida (necesidades personales, metas y caminos). Esta evaluación se hace en base a aprendizajes esperados y evidencias que se han comunicado y acordado dentro de la comunidad educativa. Asimismo, este proceso valorativo no evalúa las dimensiones por separado, sino que, se enfoca en la actuación integral de la persona. Lo que implica procesos cognitivos y afectivos con fines específicos teniendo como referencia situaciones y problemas del contexto.

Figura N° 30

Definición de evaluación por competencias



Como proceso valorativo tiene un carácter apreciativo porque es un “reconocimiento de lo que las personas aprenden y ponen en acción-actuación en un contexto social, asumiéndose el error como una oportunidad de mejora y de crecimiento personal” (Tobón, 2010, p. 281). En él, los sujetos de la evaluación obtienen información cualitativa y cuantitativa sobre el grado de adquisición,

construcción y desarrollo de las competencias con el fin de proceder a la retroalimentación. Esta información ayudará a brindarles asesoría y apoyo, según sus necesidades de formación. Además, contribuye a la formación personal y profesional del docente al retroalimentarlo sobre sus decisiones y su actuación. Es social porque responde a una cultura y a una concepción de la educación, en este caso, a la formación por competencias. En ella intervienen diversos sujetos con roles específicos. Estos sujetos de la evaluación son: docente, estudiantes, institución educativa y sociedad. Por su parte, el estudiante debe estar permanentemente informado sobre su proceso de aprendizaje con el fin de comprenderlo y autorregularlo. Debe aprender a autovalorarse.

Como acto dinámico, la evaluación permite al docente tener información sobre el proceso y los resultados finales en el aprendizaje de las competencias de los estudiantes. De allí que se implemente desde el inicio, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y al finalizar. Es interactivo porque reconoce la dimensión subjetivo-comunicativa que hay en todo proceso valorativo. Se debe buscar diversas perspectivas para evaluar y desde diferentes puntos de vista. Eso explica el porqué la evaluación debe realizarla el mismo estudiante, otros compañeros de él y el docente. Es técnico porque se lleva a cabo por medio de instrumentos como matrices, mapas de aprendizaje, cuestionarios, listas de cotejo, escalas de valoración, etc. Se basa en criterios acordados, consensuados, a partir de los cuales se toman decisiones sobre formación, estrategias docentes, estrategias de aprendizaje, recursos, políticas institucionales y políticas sociales.

La evaluación de las competencias “se refiere a valorar, estimar, apreciar y calcular los procesos en la actuación integral de los estudiantes ante problemas y situaciones contextuales” (Tobón, 2013, p.24). Esta evaluación consiste en un proceso de mejoramiento donde se identifican los logros y los aspectos para mejorar en la actuación de las personas dentro de un contexto (familiar, social, personal, profesional, etc.). Además, implica tener en cuenta evidencias, niveles de desempeño y aprendizajes esperados para la retroalimentación oportuna y asertiva de los estudiantes.

Figura N° 31

Aspectos de la evaluación por competencias



La evaluación de las competencias tiene como elementos claves el determinar el grado de logro de los aprendizajes esperados de una o varias competencias teniendo en cuenta los tres pilares (saber ser, el saber hacer y el saber conocer). Asimismo, buscar evidencias tangibles de los estudiantes para ser valoradas por medio de instrumentos como listas de cotejo, pruebas escritas, escalas de estimación, registros de desempeño, entre otros. Además, se busca que el estudiante actúe ante determinado problema del contexto para determinar qué nivel de desempeño posee, cuáles son sus logros y qué es lo que debe y puede mejorar. Finalmente, se lleva a cabo una serie de acciones con el fin de mejorar en base a la evaluación realizada. Esta evaluación se hace por parte de los propios estudiantes, entre compañeros, de los docentes, padres de familia y la institución educativa. El compromiso de todos los involucrados es clave para que las acciones que deban realizarse no se queden en simples palabras.

La evaluación por competencias integra lo cualitativo y cuantitativo. La parte cualitativa se refiere a determinar cómo los estudiantes cumplen estos aprendizajes esperados, cómo lo evidencian y el desempeño en cada acción realizada. Lo cuantitativo se complementa en dar una nota numérica (como ya se está acostumbrado) que refleje los logros cualitativos alcanzados.

6.3.7.2 ¿Cuáles son los tipos de evaluación por competencias?

En la definición de la evaluación como proceso comunicativo participativo e intersubjetivo de recogida y análisis de información destinado a describir la realidad, emitir juicios, en función de unos criterios, establecidos de valor y facilitar la toma de decisiones en forma colaborativa y crítica en función de las finalidades que tengamos, están implicadas las diferentes perspectivas o criterios que definen los tipos de evaluación. En ese sentido, la evaluación se puede clasificar según cinco criterios que responden a cinco preguntas: (1) *por el sujeto que practica la evaluación (¿quiénes evalúan?)*: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación, metaevaluación y socioevaluación; (2) *por el momento del proceso en el que se lleva a cabo (¿cuándo se evalúa?)*: de entrada o inicial, de proceso y de salida o final; (3) *por el propósito o contenido de la evaluación (¿qué se evalúa?)*: cognitiva, metacognitiva y sociocognitiva; (4) *según el espacio y contexto de la evaluación (¿dónde se evalúa?)*: educativo o formal, sociocultural y familiar; y (5) *según la intencionalidad de la evaluación (¿para qué se evalúa?)*: diagnóstica, socioformativa, sumativa (calificativa o de acreditación).

Figura N° 32

Clasificación de la evaluación por competencias



6.3.7.2.1 La evaluación según los agentes educativos que la practican

Toda evaluación para ser justa, democrática, participativa, colaborativa y multifocal debe ser realizada por todos los agentes educativos que intervienen en el acto didáctico: el mismo estudiante (autoevaluación), los compañeros de clase (coevaluación), el profesor (heteroevaluación), la sociedad y la familia (socioevaluación) y la evaluación misma (metaevaluación).

Esto significa que la evaluación no la realiza un solo sujeto, el profesor o autoridad empoderada, desde su posicionamiento y perspectiva, sino que implica

la participación, opinión e intervención de los diferentes sujetos educativos: profesor, estudiante, compañero de aula, familia, sociedad, empresa.

Según la intervención de estos sujetos, la evaluación por competencias se clasifica en cinco procesos o tipos interdependientes: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación, socioevaluación y metaevaluación.

La autoevaluación es el proceso por el cual la propia persona evalúa y valora la formación de sus competencias en base a un mapa de aprendizaje, con referencia a los propósitos de formación, los criterios de desempeño determinados, los saberes esenciales y las evidencias requeridas. Con la autoevaluación se busca que el estudiante cree un espacio de confianza y aceptación, que esté dispuesto a autovalorarse y que ello le sirva como crecimiento; además, que se genere el hábito de comparar los logros obtenidos con los criterios propuestos y si no se han alcanzado, asumir la posición de superación.

Este proceso tiene dos componentes centrales: el *autoconocimiento* y la *autorregulación*. El primero, es un diálogo reflexivo consigo mismo donde se toma conciencia de las competencias que son necesarias construir y cómo va esa construcción. El segundo, es la intervención sistemática y deliberada con el fin de orientar esa construcción de competencias de acuerdo a un plan trazado.

La coevaluación es el proceso en cual los estudiantes valoran entre sí sus competencias, de acuerdo a unos criterios definidos previamente. Es decir, que un estudiante recibe retroalimentación de sus compañeros para mejorar la actuación. Además, genera en ellos un clima de confianza y aceptación lo cual permite que se expresen libremente. También, genera la construcción de comentarios positivos de los logros obtenidos y de aquellos que deben mejorarse. Finalmente, se deben elaborar mapas de aprendizajes para apoyar la coevaluación y asesorar a sus pares en su empleo.

La heteroevaluación consiste en la valoración por parte de personas diferentes a sus pares. Estas pueden ser los profesores de la asignatura, los cuales

reconocen el aprendizaje del estudiante por pequeño o grande que haya sido, teniendo en cuenta la multidimensionalidad de la actuación e inteligencia. Asimismo, este proceso ayuda a preparar a los estudiantes para tener una disposición tranquila ante el sometimiento de la valoración. De igual manera, se debe escuchar a los estudiantes y resolver sus inquietudes frente a la evaluación.

Tobón (2013) añade otro tipo de evaluación que es la socioevaluación, el cual se define como el proceso valorativo que realiza la familia, la comunidad o la sociedad de las competencias de los estudiantes de acuerdo con los retos del contexto o unos determinados criterios establecidos.

6.3.7.2.2 La evaluación según el momento en el proceso

Según el *momento* en el proceso de formación de competencias en el cual se lleva a cabo la investigación puede ser diagnóstica o inicial, procesual y de salida o final. Los tres momentos antes indicados forman un proceso continuo a lo largo de un curso y programa de formación. Cada momento aporta información al momento subsiguiente, produciéndose así un ajuste (Zabalza, 2003), y la valoración final se hace teniendo como base el diagnóstico y el proceso. Con respecto a la primera clasificación, la valoración inicial es la que se lleva a cabo al comienzo del proceso educativo y es de diagnóstico; la valoración procesual es continua y consiste en determinar los avances, logros y aspectos por mejorar; por último, la valoración final es la que se hace una vez concluye un determinado curso o PF y consiste en determinar los logros que finalmente se obtuvieron, teniendo en cuenta los propósitos iniciales. La segunda clasificación se describe en el apartado que sigue.

6.3.7.2.3 La evaluación según el propósito o contenido

Desde el punto de la socioformación, la evaluación diagnóstica se realiza en un momento específico para determinar el nivel de desempeño de una o varias competencias. Esta evaluación se realiza en un primer momento para saber cómo se encuentran los estudiantes respecto de sus propios saberes previos y qué tanto

domina de las competencias del perfil de ingreso y egreso. Las acciones clave de la evaluación diagnóstica son: primero, establecer los saberes previos para tenerlos en cuenta durante todo el desarrollo de las competencias. Segundo, determinar las expectativas de los estudiantes que ayudarán a conseguir los logros y fortalecer la eficacia del aprendizaje. Tercero, identificar posibles dificultades o necesidades con el fin de poder modificarlas en el plan de acción. Cuarto, analizar si los estudiantes poseen las competencias previas necesarias para que proceso que inician, en caso sean requeridas. Finalmente, valorar a los estudiantes que poseen la competencia o competencias que se pretenden desarrollar.

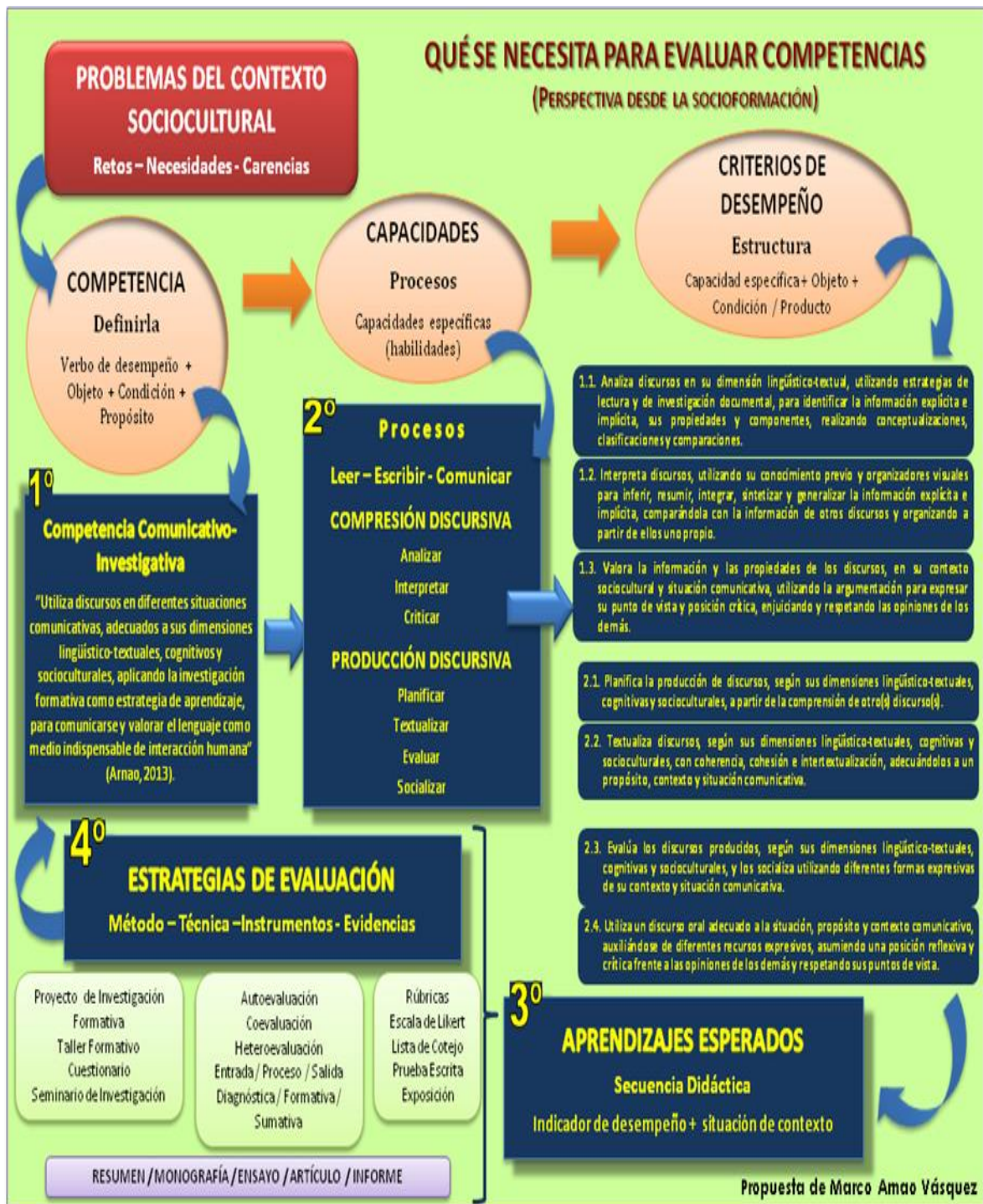
Toda acción orientada a la formación de competencias tiene como base los aprendizajes previos, así como el tipo de competencias poseídas por los estudiantes y el nivel con el cual han sido construidas. Tal información resulta de gran utilidad en la implementación del proyecto, por cuanto ayuda a orientar las actividades. Esta información permite orientar la conformación de los equipos de trabajo en los cuales es fundamental que los estudiantes se complementen en actitudes, capacidades, habilidades y destrezas.

La evaluación por competencias, en su dimensión *formativa* o *continua* se desarrolla durante el proceso de formación en una asignatura, módulo o proyecto formativo con el fin de retroalimentar a los estudiantes para que desarrollen las competencias de acuerdo con los aprendizajes o criterios esperados. No solo “orienta el currículum y puede, por lo tanto, generar un verdadero cambio en los procesos de aprendizaje” (Cano, 2008), sino que también es una oportunidad de aprendizaje que promueve las competencias en todos los estudiantes. Según Denyer, Furnémont, Poulain y Vanloubbeeck (2007), “la evaluación formativa se efectúa en el curso de la actividad y tiende a apreciar el proceso logrado por el alumno y a comprender la naturaleza de las dificultades que se encuentran durante un aprendizaje; tiene por objeto mejorar, corregir o reajustar el avance del alumno” (pp. 145-146). La evaluación *sumativa* o de *acreditación* es la valoración formal que se realiza para determinar el grado de desarrollo de las competencias en una determinada asignatura, módulo o ciclo educativo.

6.3.7.2.4 Proceso de evaluación de competencias

Figura N° 33

Proceso de evaluación de las competencias



6.3.7.3 Los instrumentos de evaluación

Los diversos instrumentos se pueden agrupar en dos tipos de registros: mencionar: uno, *registros cerrados* como escalas de likert, rúbricas, mapas de aprendizaje, lista de cotejos (check-list), cuestionarios, entrevistas, ensayos, escalas, rúbricas; dos, *registros abiertos*.

6.3.7.4 La matriz de aprendizaje de la competencia comunicativo-investigativa

Tabla N° 23

Mapa de aprendizaje de la competencia comunicativa

Proceso	Criterios de desempeño	Pre-Formal (0)	Receptivo (1)	Resolutivo (3)	Autónomo (4)	Estratégico (5)	Valoración	Evidencias	Proyecto formativo
1. Comprensión discursiva Comprende discursos en diferentes contextos y situaciones comunicativas, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, utilizando la investigación formativa como estrategia de aprendizaje. DIMENSIONES Cognitiva-Comunicativa-Sociocultural PRÁCTICAS LETRADAS Analizar Interpretar	1.1. Análisis discursos en su dimensión lingüístico-textual, utilizando estrategias de lectura y de investigación documental, para identificar la información explícita e implícita, sus propiedades y componentes, realizando conceptualizaciones, clasificaciones y comparaciones.	No logro analizar los discursos, desconozco estrategias de lectura, no identifico ideas ni la organización jerárquica de la información ni redacto un resumen.	Análisis discursos, aplicando una estrategia de lectura para identificar la información explícita e implícita, sus ideas y organización coherente, redactando un aceptable resumen.	Análisis discursos, aplicando algunas estrategias de lectura para identificar la información explícita e implícita, sus ideas y organización, en sus propiedades de coherencia y cohesión, redactando un regular resumen.	Análisis discursos, aplicando estrategias de lectura para identificar la información explícita e implícita, sus ideas y organización, en sus propiedades de coherencia, cohesión y adecuación, redactando un buen resumen con conceptualizaciones, clasificaciones y comparaciones.	Análisis discursos, aplicando varias estrategias de lectura para identificar la información explícita e implícita, sus ideas y organización, en sus propiedades de coherencia, cohesión, adecuación e intertextualización, redactando un excelente resumen con conceptualizaciones, clasificaciones y comparaciones.	5	Resumen intertextual con conceptos, tipología, comparación y organizador visual de la información. Esquema: 1. Título 2. Sumario 3. Desarrollo 4. Esquema 5. Referencias bibliográfica	01. Comentario sociolingüístico y sociocultural del discurso y su información.
	1.2. Interpreto discursos, utilizando mi conocimiento previo y organizadores visuales para inferir, resumir, integrar, sintetizar y generalizar la información explícita e implícita, comparándola con la información de otros discursos y organizando a partir de ellos uno propio.	No logro interpretar discursos ni relacionar su información explícita e implícita con mi conocimiento previo ni elaborar un organizador visual y un resumen intertextual.	Interpreto discursos, utilizando mi conocimiento previo y un organizador visual para resumir e integrar la información explícita e implícita, comparándola con la información de pocas fuentes y organizando a partir de ello un aceptable resumen intertextual.	Interpreto discursos, utilizando mi conocimiento previo y dos organizadores visuales para inferir, resumir e integrar la información explícita e implícita, comparándola con la información de pocas fuentes y organizando a partir de ello un regular resumen intertextual.	Interpreto discursos, utilizando mi conocimiento previo y organizadores visuales para inferir, resumir e integrar la información explícita e implícita, comparándola con la información de algunas fuentes y organizando a partir de ello un buen resumen intertextual.	Interpreto discursos, utilizando mi conocimiento previo y varios organizadores visuales para inferir, resumir, integrar, sintetizar y generalizar la información explícita e implícita, comparándola con la información de muchas fuentes y organizando a partir de ello un excelente resumen intertextual.	5		
	1.3. Valoro la información y las propiedades de los discursos, en su contexto sociocultural y situación comunicativa, utilizando la argumentación para expresar mi punto de vista y posición crítica, enjuiciando y respetando las opiniones de los demás.	No logro elaborar un comentario sobre la información explícita e implícita de un discurso, ni evaluar alguna de sus dimensiones cognitivas, lingüístico-textuales y socioculturales, ni argumentar con otro discurso desde una posición crítica.	Elaboro un comentario sobre la información explícita e implícita de un discurso, evaluando sus dimensiones socioculturales, argumentando con otros discursos de pocas fuentes de información, desde una posición crítica.	Elaboro un comentario sobre la información explícita e implícita de un discurso, evaluando sus dimensiones lingüístico-textuales y socioculturales, argumentando con otros discursos de algunas fuentes de información, desde una posición crítica.	Elaboro un comentario sobre la información explícita e implícita de un discurso, evaluando sus dimensiones lingüístico-textuales y socioculturales, argumentando con otros discursos de varias fuentes de información, desde un punto de vista y una posición crítica.	Elaboro un comentario sobre la información explícita e implícita de un discurso, evaluando sus dimensiones cognitivas, lingüístico-textuales y socioculturales, argumentando con otros discursos de muchas fuentes de información, desde un punto de vista y una posición crítica.	5		
2. Producción discursiva Produce discursos en diferentes contextos y situaciones comunicativas,	2.1. Planifico la producción de discursos, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, a partir de la comprensión de otro(s) discurso(s).	No logro elaborar un plan de redacción discursiva, ni organizar macrosecuencias, secciones y/o secuencias, en sus dimensiones lingüístico-textuales y	Elaboro un plan de redacción discursiva, organizando macrosecuencias, secciones y/o secuencias, en sus dimensiones lingüístico-textuales y	Elaboro un plan de redacción discursiva, organizando macrosecuencias, secciones y/o secuencias, en sus dimensiones lingüístico-textuales y socioculturales, con regular nivel de	Elaboro un plan de redacción discursiva, organizando macrosecuencias, secciones y/o secuencias, en sus dimensiones cognitivas, lingüístico-textuales y socioculturales, con buen nivel de coherencia, cohesión,	Elaboro un plan de redacción discursiva, organizando macrosecuencias, secciones y/o secuencias, en sus dimensiones cognitivas, lingüístico-textuales y socioculturales, con alto nivel de coherencia, cohesión,	5		

<p>según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, aplicando el proceso PTES. DIMENSIONES Cognitiva-Comunicativa-Sociocultural PRÁCTICAS LETRADAS Proceso (PTES): Planificar Textualizar Evaluar</p>		socioculturales.	socioculturales, con bajo nivel de coherencia, cohesión, adecuación e intertextualización.	coherencia, cohesión, adecuación e intertextualización.	adecuación e intertextualización.	adecuación e intertextualización.		
	2.2. Textualizo discursos, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, con coherencia, cohesión e intertextualización, adecuándolos a un propósito, contexto y situación comunicativa.	No logro textualizar discursos, según sus dimensiones lingüístico-textuales y socioculturales, con coherencia, cohesión e intertextualización, ni adecuarlos a las normas internacionales de redacción científica, a un propósito y situación comunicativa.	Textualizo discursos, según sus dimensiones lingüístico-textuales y socioculturales, con bajo nivel de coherencia, cohesión e intertextualización, con organizadores de la información, intentando adecuarlos a las normas internacionales de redacción científica, a un propósito y situación comunicativa.	Textualizo discursos, según sus dimensiones lingüístico-textuales y socioculturales, con regular nivel de coherencia, cohesión e intertextualización, con organizadores de la información, adecuándolos a las normas internacionales de redacción científica, a un propósito, contexto y situación comunicativa.	Textualizo discursos, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, con buen nivel de coherencia, cohesión e intertextualización, con organizadores de la información, adecuándolos bien a las normas internacionales de redacción científica, a un propósito, contexto y situación comunicativa.	Textualizo discursos, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, con alto nivel de coherencia, cohesión e intertextualización, con diferentes organizadores de la información, adecuándolos con eficiencia a las normas internacionales de redacción científica, a un propósito, una intencionalidad, un contexto y situación comunicativa.	5	
	2.3. Evaluó los discursos producidos, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, y los socializo utilizando diferentes formas expresivas de mi contexto y situación comunicativa.	No evalué mis discursos producidos ni me preocupé por superar deficiencias y debilidades.	Evalué mis discursos producidos, con objetividad y eficiencia, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, utilizando pocas técnicas e instrumentos, y los socializo a través de medios (virtuales e impresos) y formas expresivas oficiales. Superé pocas de las deficiencias y debilidades detectadas.	Evalué mis discursos producidos y la de mis compañeros, con objetividad y eficiencia, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, utilizando pocas técnicas e instrumentos, y los socializo a través de medios (virtuales e impresos) y formas expresivas de mi contexto y situación comunicativa. Superé algunas de las deficiencias y debilidades detectadas.	Evalué mis discursos producidos y la de mis compañeros, con objetividad, eficiencia y eficacia, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, utilizando algunas técnicas e instrumentos, y los socializo a través de medios (virtuales e impresos) y formas expresivas de mi contexto y situación comunicativa. Superé la mayoría de deficiencias y debilidades detectadas.	Evalué mis discursos producidos y la de mis compañeros, con objetividad, eficiencia y eficacia, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, utilizando diversas técnicas e instrumentos, y los socializo a través de varios medios (virtuales e impresos) y formas expresivas de mi contexto y situación comunicativa. Superé oportunamente todas las deficiencias y debilidades detectadas.	5	

6.3.7.5 Evidencias de desempeño

La evaluación sumativa se obtendrá a través de las *evidencias de desempeño*. Estas evidencias son: portafolio e informe de investigación formativa (ensayo). Todos los documentos deben ser presentados en forma virtual e impresa.

Evidencias de desempeño		Peso
• <i>Discurso académico-científico (Expositivo / Argumentativo)</i>	(D)	0,3
• <i>Evaluaciones (encuestas, escala de likert, lista de cotejos, rúbricas, foro, focus grupo y pruebas escritas)</i>	(E)	0,2
• <i>Portafolio virtual e impreso</i>	(P)	0,3
• <i>Asistencia, participaciones y actitudes en clase</i>	(A)	0,1

A los niveles de dominio de la competencia se le asignarán los siguientes puntajes: *Pre-Formal*: menos de 14; *Receptivo*: 14; *Resolutivo*: 15-16; *Autónomo*: 17-18; *Avanzado*: 19-20. La **nota mínima** aprobatoria en la USAT es catorce (14).

$$\text{FÓRMULA: } D * 0,3 + E * 0,2 + P * 0,3 + A * 0,2$$

6.3.8 El proceso de enseñanza aprendizaje (pea) y la secuencia didáctica

Desde el proceso formativo por competencias se pueden mencionar seis (6) elementos de la didáctica: el problema de contexto, los sujetos del PEA (profesor y estudiante), las competencias, los saberes (contenidos) .

Éstos son: el alumno, es quien aprende, es aquel por quien y para quien existe la escuela, siendo así, es más que evidente darse cuenta que la escuela es debería adaptarse al alumno y no el alumno a la escuela. Los objetivos, en los que se debe tener en cuenta que toda acción didáctica supone objetivos, es así que la escuela no tendría razón de ser si no tuviese en cuenta la conducción del alumno hacia metas fijadas, como la modificación del comportamiento, adquisición de nuevos conocimientos, al desenvolvimiento de la personalidad de cada estudiante y a su orientación profesional. La materia, que viene a ser el contenido de la enseñanza, siendo alcanzados a través de ella los objetivos planteados en la

escuela. Los Métodos y técnicas de enseñanza, ya que tanto los métodos como las técnicas son fundamentales en la enseñanza y deben estar lo más próxima posible a la manera de aprender de los alumnos. El Medio geográfico, económico, cultural y social; hay que recordar que es indispensable tomar en consideración el medio ambiente donde funciona la escuela para que la acción didáctica se lleve a acabo en forma ajustada y eficiente. Finalmente, el profesor, quien es el que orienta la enseñanza, siendo a su vez fuente de estímulos que lleven al alumno a reaccionar para que se cumpla el proceso de aprendizaje. El profesor tiene como deber tratar de entender a los alumnos. Estos elementos nos permitirán entender la importancia de conocer las partes fundamentales en las que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La organización curricular y didáctica es el eje medular de todo cambio educativo. El currículo involucra componentes filosóficos, políticos, éticos y teóricos de alto nivel de abstracción y fundamentación, e incluye componentes prácticos que permiten orientar en una u otra dirección las acciones que se llevarán a cabo en el aula, sintetiza la praxis pedagógica y orienta la acción y la reflexión que genera la praxis docente; pues, su función principal “es permitir trasladar los principios y los propósitos pedagógicos al aula de clase” (De Zubiría, 2013, p. 17). Es decir, pone en diálogo la teoría y la práctica, la reflexión y la acción, los principios pedagógicos más generales y las didácticas de aula, manteniendo un constante diálogo entre las preguntas más generales de la pedagogía y las más particulares; entre los fines más profundos y pertinentes al trabajo educativo y su realización en el marco cotidiano del salón de clase.

La primera y segunda revolución educativa (la cognitiva de los sesenta y la constructivista de los ochenta) centradas en la actividad y los intereses de los estudiantes no logró transformar de manera significativa el sistema educativo, porque el modelo pedagógico supuso un aprendizaje como construcción externa al salón de clase; las informaciones y las normas que llegaron a las nuevas generaciones se hizo gracias a la transmisión que realizan los maestros; y dejó intactos la naturaleza, el carácter y la secuencia de los contenidos escolares. A

pesar que la segunda revolución educativa dejó de lado la idea de los profesores como simples reproductores mecánicos y repetitivos para concebir la interacción estudiante-profesor como espacio en donde los seres están actuando, pensando, investigando, inventando y creando, los propósitos educativos continuaron girando en torno al aprendizaje de múltiples informaciones descontextualizadas, y “los contenidos escolares siguieron centrados en informaciones desarticuladas y fragmentadas” (De Zubiría, 2013, p. 14). Una consecuencia de estas concepciones curriculares fue la *sesión de aprendizaje* como forma de planificación microcurricular por excelencia, centrada solamente en las capacidades desarticuladas de los estudiantes.

A diferencia de las dos tradiciones expuestas, la tercera revolución educativa, la de formación por competencias, considera que lo enseñado en las instituciones educativas no se debe quedar solamente en las cabezas de los estudiantes, sino que debe ayudarles a transformar sus actividades, a aplicarlos en el mundo cotidiano para que las enseñanzas se conviertan en verdaderas herramientas para la vida. Para ello, es necesario articular los saberes como un todo para resolver problemas del contexto de la vida del estudiante en forma interdisciplinaria y holística. En consecuencia, fue necesario reemplazar la sesión de aprendizaje por la *secuencia didáctica*.

Una *secuencia didáctica* no se reduce a una exposición de contenidos, temas o subtemas en una clase de dos horas aproximadamente, como en la sesión de aprendizaje. Aborda procesos del saber ser, el saber hacer y el saber conocer en toda la asignatura o módulo o para cada una de sus partes componentes, aunque puede haber situaciones especiales en las que sea necesario y conveniente hacer la secuencia didáctica en una sola sesión. Es decir, los bloques o temas son ejes procesuales; los contenidos se reemplazan por procesos dinamizadores de la formación y ayudan a organizar las secuencias didácticas para dosificar mejor la formación de los estudiantes.

En el modelo de competencias, las secuencias didácticas son una metodología relevante para mediar los procesos de aprendizaje en el marco del

aprendizaje o refuerzo de competencias; para ello se retoman los principales componentes de dichas secuencias, como las situaciones didácticas (a las que se debe dirigir la secuencia), actividades pertinentes y evaluación formativa (orientada a enjuiciar sistemáticamente el proceso) (Tobón, Pimienta & García, 2010, p. 20):

Concebimos las secuencias didácticas, como «conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos» (Tobón, Pimienta y García, 2010: 20).

Asimismo, hablamos de competencia como «capacidad de actuar integral ante actividades y problemas del contexto, con idoneidad y compromiso ético, integrando, conocer, el saber hacer y el saber ser en una perspectiva de mejora continua» (Tobón, Pimienta, García, 2010:11) (citado en Pimienta, 2011, p. 82)

Tobón, Pimienta y García (2010) proponen que la secuencia didáctica desde el enfoque de las competencias consta de la situación problema del contexto, competencias a formar, actividades de aprendizaje y evaluación, evaluación, recursos y proceso metacognitivo.

1. *Situación problema del contexto:* se indicará la situación problemática importante del contexto por medio de la cual se busca la formación.
2. *Competencias a formar:* se describe la competencia o competencias (genéricas y específicas) que se pretenden desarrollar.
3. *Actividades de aprendizaje y evaluación:* Se señalan las actividades a realizar con la orientación del docente y las actividades de aprendizaje autónomo de los estudiantes.
4. *Evaluación:* Se establecen los criterios y evidencias para orientar la evaluación del aprendizaje, así como la ponderación respectiva. Se anexan las matrices de evaluación.

5. *Recursos*: se indican los materiales educativos que se necesitarán para el desarrollo de la secuencia didáctica, así como los espacios físicos y los equipos.
6. *Proceso metacognitivo*: Se brindarán sugerencias para que el estudiante reflexione, se autoevalúe, logre regular su aprendizaje.

Entendido así, una secuencia didáctica, requiere ser animada a través de trabajos colaborativos entre estudiantes y articulados con el trabajo del docente, con la finalidad de contribuir al logro de las competencias. Así, según Pimienta (2011), en una secuencia didáctica se establece los criterios y evidencias para orientar la evaluación del aprendizaje, así como la ponderación respectiva. Se anexan las matrices de evaluación, basadas en los niveles de dominio: inicial, básico, autónomo y estratégico. Se establecen los materiales educativos requeridos para la secuencia didáctica, así como los espacios físicos y los equipos y se describen las principales sugerencias para que el estudiante reflexione y se autorregule en el proceso de aprendizaje.

Es importante que en el desarrollo de las secuencias didácticas se implemente el trabajo colaborativo, con la finalidad promover el aprendizaje cooperativo orientado al logro de metas y a la construcción del aprendizaje. Así pues esta propuesta se apoya en la teoría de Vygotsky, quien propone que “las funciones mentales superiores (como el razonamiento, la comprensión y el pensamiento crítico) se originan en las relaciones sociales y luego son internalizadas por los individuos [...] De esta forma, el aprendizaje cooperativo les proporciona el apoyo social y el andamiaje (Bruner, 2000; citado por Pimienta, 2007, p. 10) que necesitan para avanzar en su aprendizaje” (Tobón, Pimienta & García, 2010, p. 40)

En las secuencias didácticas por competencias —desde el enfoque socioformativo—, se retoma el principio de que el aprendizaje profundo se logra con base en problemas que generen retos y que ayuden a estructuraciones más profundas del saber, como propone la pedagogía problémica; no obstante, los problemas tienen características especiales. (Tobón, p.44). Durante el desarrollo

de los problemas en las secuencias didácticas el docente y los estudiantes trabajan en forma colaborativa y realizan un proyecto para actuar en el contexto y así servir para la formación de las competencias.

En consecuencia, los estudiantes en Educación Superior no están inmersos en una sola cultura discursiva. En la Universidad confluyen casi en simultáneo muchas formas, medios y modos discursivos que el estudiante utiliza para comunicarse, desde los académicos hasta los propiamente sociales. Como usuarios del lenguaje en diferentes contextos, utilizan una variedad de tipos de discursos, los cuales dominan con diferente experticia. Un recurso metodológico que contribuye a problematizar la comprensión, producción y socialización de discursos con diferentes intenciones y finalidades comunicativas en determinados contextos socioculturales y en una situación comunicativa particular es la creación de situaciones comunicativas. Esto permite estudiar su estructura y naturaleza lingüístico-textual y discursiva, desarrollar las capacidades de los procesos de la competencia comunicativa y pone a los estudiantes en situaciones de interacción compleja. En cualquiera de estos casos, se dará un tratamiento integrado al discurso, la cognición y la interacción en contextos socio-culturales. Las actividades no se agotan en una clase ni después de la revisión de las evidencias porque son permanentes.

El PFID tiene 4 secuencias didácticas estructuradas a partir de cuatro propiedades discursivas: 1) la coherencia, 2) la cohesión, 3) la intertextualización, y 4) la adecuación. Los ejes de desarrollo son: el *Taller Formativo* (actividades en el aula); el *Proyecto de Investigación Formativa* (evidencia de desempeño: planificación, implementación y socialización); y el *portafolio del estudiante* (evidencias de estudio e investigación).

Los talleres formativos utilizan el *método deductivo-inductivo*, en los siguientes momentos didácticos: 1) Planteamiento del propósito del taller; 2) comprensión discursiva del tema (introducción); 3) planteamiento del caso o problema; 4) producción discursiva: desarrollo de práctica con integración de saberes, trabajo colaborativo y dialógico (estudio y debate); 5) Socialización de

evidencias de desempeño, generalización y conclusiones (síntesis teórica). En cada uno de los momentos se aplican las estrategias específicas de cada saber: 1) *saber ser*: motivacionales y sociales; 2) *saber conocer*: selección, organización, comparación selectiva y repetición; 3) *saber hacer*: comprensión de la tarea, ensayo y error, modelamiento, elaboración y evaluación.

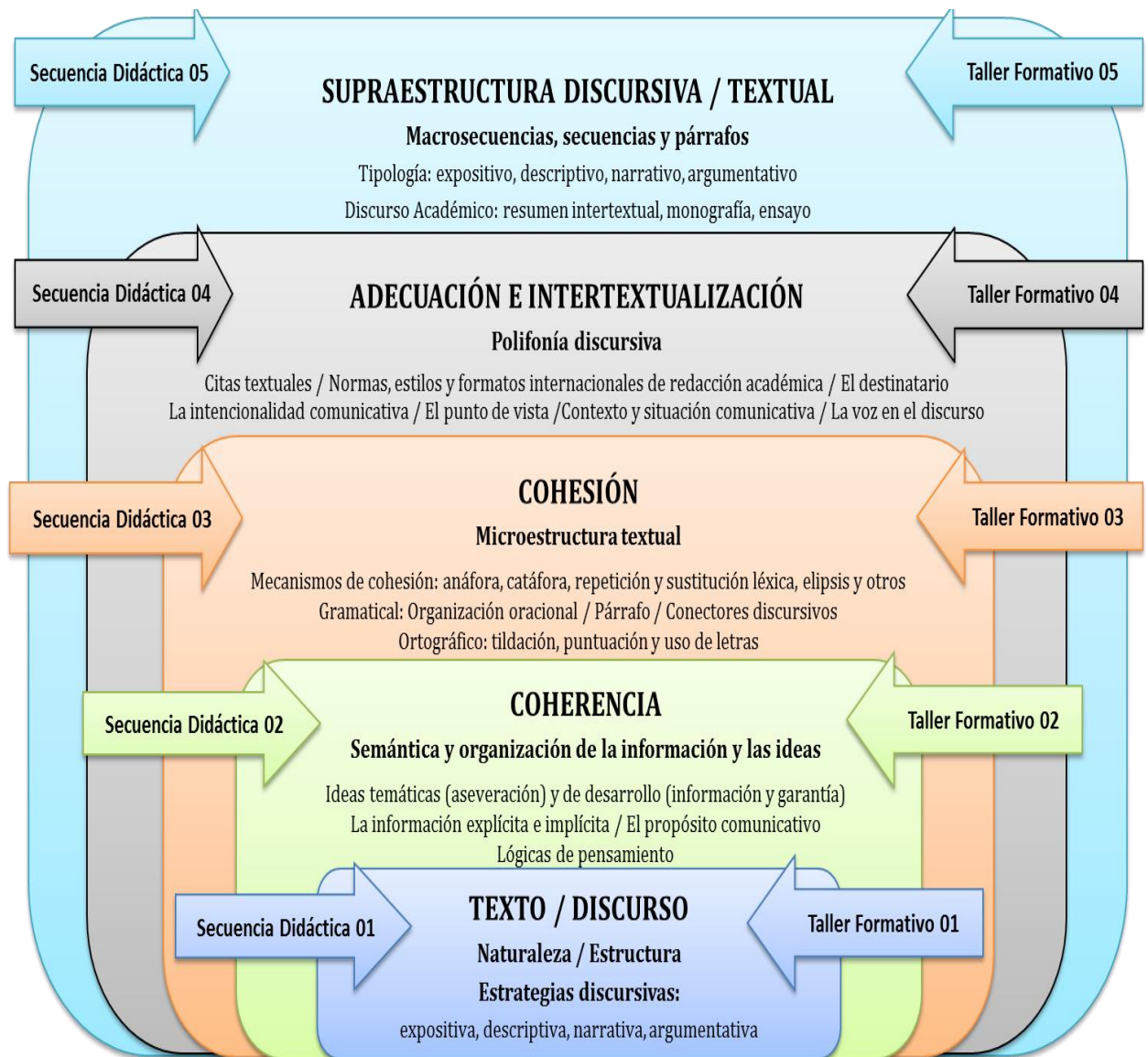
Figura N° 34

Organización de las secuencias didácticas del PFID

Secuencia Didáctica	Taller Formativo	Evidencia
1. TEXTO Y DISCURSO. Naturaleza. Estructuras, modos de organización del discurso o estrategias discursivas (expositiva, descriptiva, narrativa y argumentativa). Propiedades discursivas.	01	Subrayado con organizador de la información
2. LA COHERENCIA DISCURSIVA. Organización de la información: ideas temáticas (aseveración) y de desarrollo (información y garantía) en el discurso. La información explícita e implícita. El propósito comunicativo. Las lógicas de pensamiento (inductiva o sintética, deductiva o analítica, inductiva-deductiva o sintético-analítica, deductiva-inductiva o analítico-sintética y de comparación). Las reglas de coherencia: no contradicción, repetición, relación o unidad entre las partes, progresión temática y pertinencia.	02	Resumen con organizador de la información
3. LA COHESIÓN DISCURSIVA. La oración gramatical. Mecanismos de cohesión: anáfora, catáfora, repetición y sustitución léxica, elipsis y otros. Los conectores y marcadores discursivos. La ortografía: tildación, puntuación y uso de letras.	03	Resumen-Comentario con organizador gráfico
4. LA ADECUACIÓN. Normas, estilos y formatos internacionales de redacción académica. La intencionalidad comunicativa. El punto de vista. Contexto y situación comunicativa. El destinatario. La voz en el discurso.	04	Texto académico de acuerdo al estilo APA y a las normas del RAE.
5. LA INTERTEXTUALIZACIÓN. Las citas y referencias textuales, según estilo y formato internacional de redacción académica. La polifonía discursiva.		Texto académico con citas y referencias
6. SUPRAESTRUCTURA TEXTUAL. Modos de organización del discurso o tipos discursivos: expositivo, descriptivo, narrativo y argumentativo. Secuencias y párrafos. El discurso académico: resumen intertextual, monografía, ensayo.	05	El Discurso Académico (Monografía / Ensayo)

Figura N° 35

Organización de las secuencias didácticas del PFID y los talleres formativos



PARTE III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO VII

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación diseñó, aplicó y evaluó un Programa Formativo de Intervención Didáctica (PFID) para la enseñanza del lenguaje en los primeros ciclos de Educación Superior, especialmente el universitario. El *PFID* permitió desarrollar la sobre la competencia comunicativo-investigativa competencia comunicativa de los ingresantes a la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo en el periodo 2013-I, utilizando la investigación formativa como estrategia didáctica.

7.1. TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El paradigma inspirador de la investigación fue el *sociocrítico*, Según Arnal (1992), este paradigma da respuestas a problemas específicos surgidos en el aula con la participación de sus miembros y se caracteriza porque tiene un marcado carácter auto-reflexivo, la teoría se construye a partir de intereses que parten de las necesidades de los grupos y pretende la autonomía del ser humano como objetivo de las transformaciones sociales.

El tipo de investigación fue *mixta*, de *diseño anidado o incrustado concurrente del modelo dominante (DIAC)* con apoyo de la *investigación-acción*, porque utilizó las fortalezas de la investigación cualitativa con predominio de la investigación cuantitativa en su diseño *pre experimental* de pre prueba/ pos

prueba con un solo grupo. La *investigación-acción*, fue anidada o insertada dentro del central con el fin de tener una visión más completa y holística del problema en estudio (Hernández, Fernández, & Baptista, 2011). En esta investigación, el enfoque cualitativo es el que la direcciona. Se articula en torno a la investigación acción y la innovación didáctica.

La investigación mixta se caracteriza porque es un “proceso que recolecta, analiza y vincula los datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio para responder a un planteamiento del problema” (Hernández, Fernández & Baptista, 2006, p 755). Para este tipo de investigaciones se utilizan métodos de ambos enfoques, es decir, cuantitativos y cualitativos. Además, es posible convertir mediante la triangulación, los datos cuantitativos en cualitativos y viceversa. De igual manera, la investigación mixta utiliza ambos enfoques para responder a distintas preguntas de investigación propias del planteamiento del problema y va más allá de una simple recolección de datos de diferentes modos sobre un problema. Desde el planteamiento del problema implica mezclar la inducción y la deducción; es decir, la reflexión permanente, característica fundamental de la investigación-acción. Los diseños de método mixto abarcan todos los procesos de la investigación (el planteamiento del problema, la recolección y análisis de datos y el informe final del estudio), y su utilización “se constituye, día a día, en una excelente alternativa para abordar temáticas de investigación en el campo educativo” (Pereira, 2011, p. 15).

El enfoque cuantitativo se expresará a través de la implementación de instrumentos y diseños de este tipo de investigación como el pre experimental prueba post prueba con un solo grupo. Este aspecto cuantitativo de la investigación fue en paralelo a todas las etapas de la investigación. Se aprecia con más detalle en la etapa de concreción empírica (diagnóstica) y concreción modélica (ejecución o aplicación). Se diseñaron instrumentos los cuales se aplicaron a un solo grupo en dos momentos: el primero, en la etapa de concreción empírica; es decir, previa a la etapa de concreción modélica o intervención didáctica (estímulo o tratamiento experimental); y el segundo, al finalizar el

programa en la etapa de evaluación de la acción (posterior al estímulo). Esta fase se dio especialmente entre la etapa diagnóstica y al terminar la etapa de aplicación de la investigación acción. La prueba fue uno de los instrumentos a utilizar para triangular la información e interpretar con más asidero los datos.

Sobre la base cualitativa de esta investigación, el método anidado fue la investigación acción, el cual sirvió para estructurar las etapas del proceso de aplicación del Programa Formativo de Innovación Didáctica. Si bien, existe una diversidad de definiciones y una gran variedad de prácticas de investigación-acción, hay consenso en afirmar que estudia la práctica educativa tal como se presenta. A pesar de los deslindes teórico-metodológicos que se han hecho entre uno y otro (Tójar, 2006; Latorre, Del Rincón & Arnal, 2003; Latorre, 2004; Nieto, 2010), este término aparece “en los textos de investigación educativa con diferentes expresiones: *investigación en el aula, el profesor investigador, investigación colaborativa, investigación participativa, investigación crítica, etc.* (Latorre, 2004, p. 23) pero no dejan de referirse a un estudio reflexivo, flexible y abierto cuyo objeto es buscar mejorar una realidad, mejorar la calidad de la enseñanza y promover el desarrollo profesional del equipo docente. Así lo señala McKerman (2001), al afirmar que la investigación acción es el proceso de reflexión de un problema determinado donde se busca mejorar la práctica o la comprensión personal del mismo, por lo que surge de una inquietud personal del maestro por mejorar la práctica docente propia; es “la investigación de los profesionales en ejercicio para resolver sus propios problemas y mejorar su práctica” (p. 13), pues “ha intentado hacer comprensible el problemático mundo social, y además mejorar la calidad de vida en los ambientes sociales” (p. 24).

En ese sentido, predomina la práctica sobre la teoría y suele centrarse en los problemas prácticos de los profesores. Los prácticos e investigadores que la realizan trabajan dentro de un contexto de colaboración, participación y democracia. Además de estar orientado al cambio y a la mejora de las condiciones actuales, se asume como práctica, intervención, programa o incluso innovación (Tójar, 2006). Bassey (1995, citado por Latorre, 2004) señala que la investigación-

acción pretende comprender e interpretar las prácticas sociales (indagación) para cambiarlas (acción) y para mejorarlas (propósito), e indica que los calificadores clave de la investigación-acción son: indagación sistemática, crítica, hecha pública, acción informada, comprometida e intencionada, y con un propósito valioso.

A pesar de conservar sus propias características específicas, toda investigación-acción comparte las exigencias y características básicas de una buena investigación. Estas características significativas se pueden sintetizar, en las siguientes: 1) *integra la acción*, rasgo específico y único de la investigación-acción, hacer algo para mejorar una práctica, pues el foco de la investigación será el plan de acción para lograr el cambio o mejora de la práctica o propósito establecido y la intención es lograr una mejora en congruencia con los valores educativos explicitados en la acción; 2) es *cíclica*, recursiva porque sus pasos similares tienden a repetirse en una secuencia similar; 3) es *participativa* ya que los clientes e informantes se implican como socios, o al menos como participantes activos, en el proceso de investigación; 4) es *cualitativa* porque trata más con el lenguaje que con los números; 5) es *reflexiva* en la medida en que vincula con rigor la reflexión y la acción, la reflexión crítica sobre el proceso y los resultados son partes importantes de cada ciclo; 6) es *autorreguladora y metacognitiva*, pues es una investigación sobre la persona, en el sentido de que los profesionales investigan sus propias acciones, reflexionan y mejoran su propia práctica y su situación, por lo que hay siempre autorreflexión, autoevaluación y autogestión en el grupo de personas; 7) el aprendizaje es *progresivo y público* a través de espiral autorreflexiva; 8) el *poder se comparte*, la recogida de datos la realizan los propios participantes y se participa en la toma de decisiones, hay colaboración entre los miembros del grupo como una comunidad crítica (Latorre, 2004).

Por su parte, Nieto (2010), citando a Kemmis y Mc Taggart, nos advierte sobre cuatro aspectos que indican lo que no sería un proceso de investigación-acción:

- 1) no es aquello que *hacen habitualmente* los docentes cuando *reflexionan* acerca de su trabajo; la investigación acción es más

sistemática y colaboradora y recoge datos sobre los que se basa una rigurosa reflexión de equipo; 2) no es simplemente *la resolución de problemas*; busca comprender y mejorar el mundo a través del cambio; 3) no es una *investigación acerca de otras personas*; 4) no es el *método científico* aplicado a la enseñanza (p. 536).

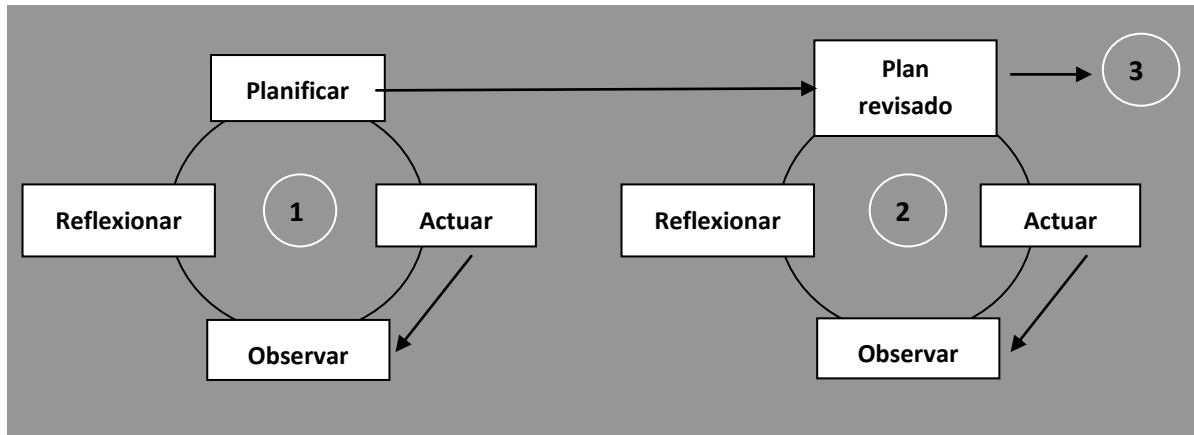
Lewin (1946) ideó el proceso de la investigación-acción; Kolb (1984), Carr y Kemmis (1988) y otros autores lo desarrollaron. El marco metodológico de la investigación-acción sugiere la realización de una serie de acciones que se deben desarrollar. Como «proyecto de acción» está formado por «estrategias de acción», vinculadas a las necesidades del profesorado investigador y/o equipos de investigación; es un proceso cíclico, flexible e interactivo en todas las fases o pasos del ciclo, “que implica un «vaivén» —espiral dialéctica— entre la acción y la reflexión, de manera que ambos momentos quedan integrados y se complementan”, afirma Latorre (2004, p. 32).

Como instrumento metodológico, la mayoría de estudiosos coinciden en delimitar las etapas de la investigación-acción como una espiral de ciclos de investigación y acción constituidos por las siguientes fases: planificar, actuar, observar y reflexionar; es decir, a partir de un proceso de revisión, diagnóstico, planificación, puesta en acción y control de los efectos producidos (Blández, 2000; Boggino & Rosekrabs, 2004; Buendía & Hernández, 1999; Cerda, 2007; Eliot, 2000; Latorre, Del Rincón & Arnal, 2003; Latorre, 2004; Lewin, Tax & otros, S/F; Lopez de Cevallos, 1998; Mckernan, 2001; Nieto, 2010; Stenhouse, 1998, 2004; Tójar, 2006; Vargas, 2005). Este tipo de investigación parte siempre de un diagnóstico de los problemas en su contexto específico para luego intentar resolverlos.

La espiral de ciclos es el procedimiento base para mejorar la práctica. Diferentes investigadores en la acción lo han descrito de forma diferente: como ciclos de acción reflexiva (Lewin, 1946); en forma de diagrama de flujo (Elliott, 1993); como espirales de acción (Kemmis, 1988; McKernan, 1999; McNiff y otros, 1996).

Figura N° 36

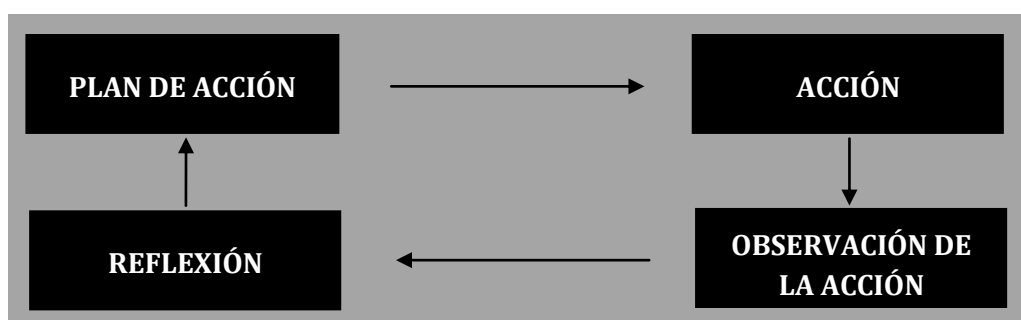
Espiral de los ciclos de la investigación-acción de Latorre (2004, p. 32)



El mismo Latorre (2004, p. 21) presenta su propuesta del ciclo de la investigación-acción Figura N° 37, configurado en torno a cuatro momentos o fases: planificación, acción, observación y reflexión. Este último proceso de reflexión en la acción se constituye en un proceso de investigación en la acción, y “el momento de la observación, la recogida y análisis de los datos de una manera sistemática y rigurosa, es lo que otorga rango de investigación” (p. 21).

Figura N° 37

Ciclo de la investigación-acción propuesto por Latorre

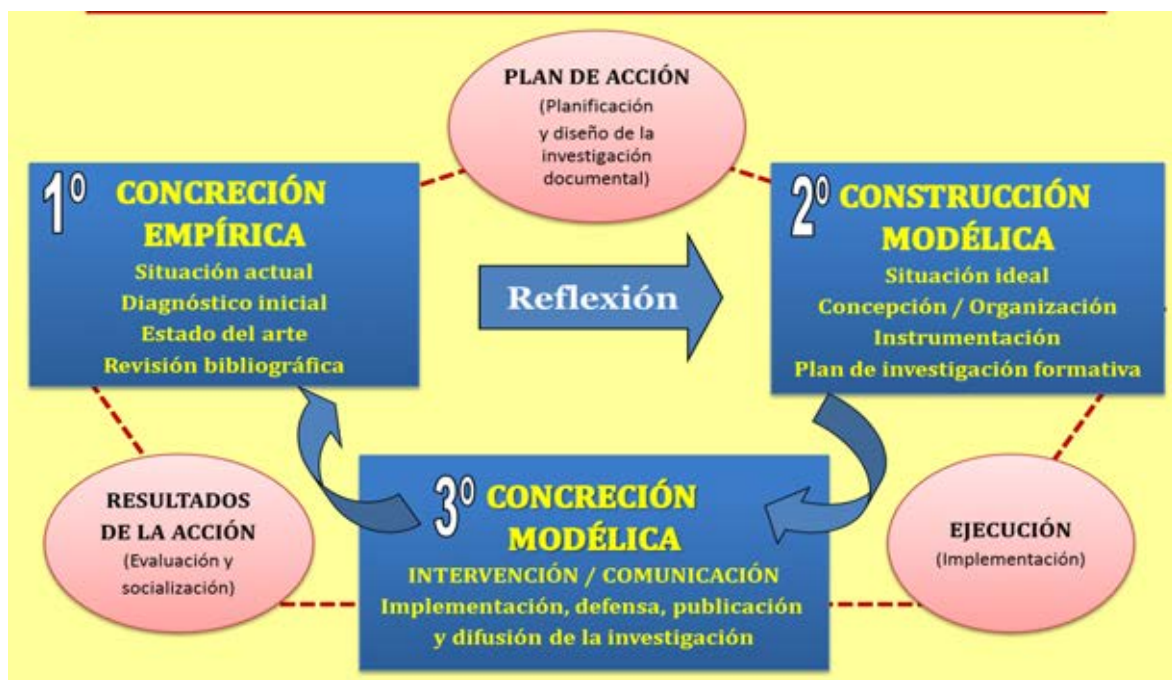


En los proyectos pilotos de esta investigación, se encuentra su diseño base. En un estudio sobre producción discursiva académica en Educación Superior, Arnao (2010) planteó un tipo cuantitativo-cualitativo con procedimientos de investigación-acción desde el aula. Para diseñar esta investigación, se tomó como referencia las propuestas de Latorre (2004), Tójar (2006), Manayay (2007) y

Arnao (2010), como se aprecia en la Figura N° 38. El primero plantea que, desde la concepción del profesorado como investigador, de la profesionalización del docente y de la enseñanza como actividad investigadora, “la investigación en el aula es, quizás, la estrategia metodológica más adecuada para hacer realidad esta nueva concepción del profesorado investigador y de la enseñanza como actividad investigadora” (Latorre, 2004, p. 21). Al adquirir el docente una “formación epistemológica, teórica, metodológica y estratégica para estudiar, comprender y transformar su práctica educativa”, se plantea como finalidad comprender los contextos educativos para mejorar e innovar en la escuela y desde la escuela con el fin de dar respuesta puntual a las situaciones problemáticas que tienen lugar en el aula, teniendo como meta la calidad de la educación.

Figura N° 38

Investigación formativa desde el aula



En consecuencia, el diseño final de la investigación *mixta* se esquematizó así:

Figura N° 39

Tipo y diseño de la investigación mixta de *diseño anidado o incrustado concurrente del modelo dominante (DIAC)* con la *investigación-acción*



7.2. FASES DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación siguió las etapas de un Programa Innovador de Intervención Didáctica, desde la perspectiva de la investigación acción formativa desde el aula. En ese sentido se consideraron cuatro etapas (Véase Figuras N° 40 y 41):

1. *Concreción empírica.* Diagnóstico de la competencia comunicativo-investigativa.
2. *Construcción modélica.* Diseño del Programa Formativo de Innovación Didáctica (PFID) o plan de acción a partir de los datos y resultados del diagnóstico.
3. *Concreción modélica.* Implementación y ejecución del PFID.
4. *Evaluación.* Valoración del impacto del PFID en el desarrollo de la competencia comunicativo-investigativa.

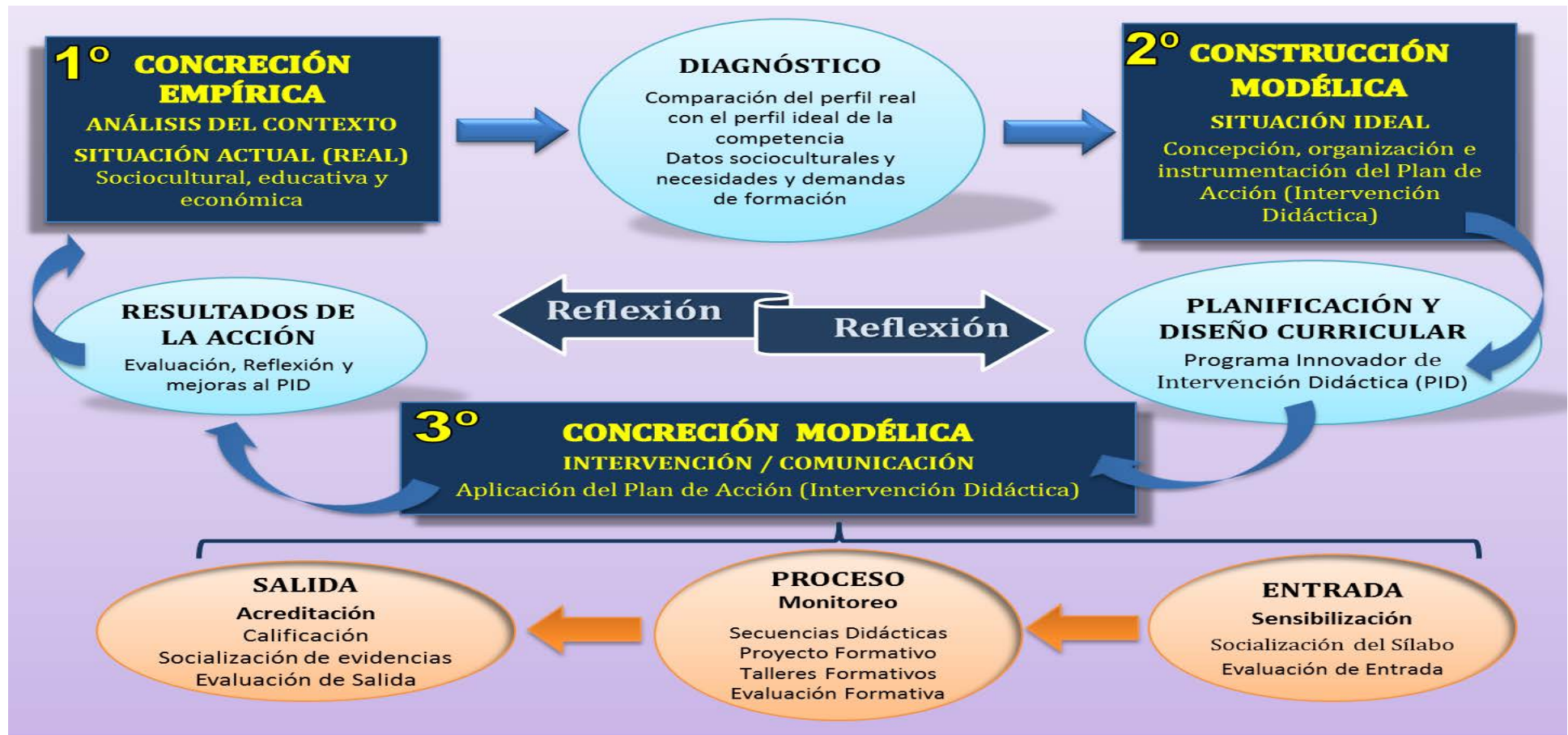
Figura N° 40

Metodología para el diseño, implementación y evaluación de un Programa Formativo de Innovación Didáctica en Educación Superior



Figura N° 41

Etapas de un Programa Formativo de Innovación e Intervención Didáctica desde la perspectiva de la Formación Basada en Competencias y la Investigación Formativa desde el aula



7.3. LA HIPÓTESIS Y LAS VARIABLES DE ESTUDIO

La elaboración de la hipótesis y su relación con el problema, las preguntas de acción y los objetivos de investigación ya fue expuesta al finalizar la sección introductoria al informe de esta investigación. Ahora se expondrá su relación con las variables de estudio.

7.3.1 La hipótesis

Si se elabora y aplica un programa de innovación didáctica basado en la formación por competencias, con enfoque comunicativo-cognitivo-sociocultural y la investigación formativa, se desarrollará la competencia comunicativa en los primeros Ciclos de Educación Superior.

1. *Propuesta de acción:* Si se elabora y aplica un programa de innovación didáctica basado en la formación por competencias, con enfoques comunicativo-cognitivo-sociocultural y la investigación formativa,
2. *Resultado esperado:* se desarrollará la competencia comunicativo-investigativa en los primeros Ciclos de Educación Superior.

H1: El Programa Formativo de Innovación Didáctica (PFID) basado en la formación por competencias, con enfoques comunicativo-cognitivo-sociocultural y la investigación formativa como estrategia didáctica influye en el desarrollo la competencia comunicativo-investigativa en los primeros Ciclos de Educación Superior.

H0: El Programa Formativo de Innovación Didáctica (PFID) basado en la formación por competencias, con enfoques comunicativo-cognitivo-sociocultural y la investigación formativa como estrategia didáctica no influye en el desarrollo de la competencia comunicativo-investigativa en los primeros Ciclos de Educación Superior.

7.3.2 Identificación de variables

Las variables de estudio son dos: Programa de Investigación Formativa (PIF) y la Competencia comunicativa

- ***Variable 01: Programa Formativo de Innovación Didáctica (PFID) basado en la investigación formativa o, simplemente, Programa de Investigación Formativa (PIF)***

Comprende la estructura del programa y el proceso de aplicación. La primera, a su vez comprende el modelo pedagógico, didáctico y disciplinar del PIF, Normalización de la competencia del PIF y la estructuración de los saberes, las estrategias, los recursos y la evaluación del PIF. El segundo, implica el proceso de diagnóstico y planificación, aplicación y evaluación del PIF. En total, esta variable contiene seis (06) indicadores de desempeño.

- ***Variable 02: Competencia comunicativo-investigativa***

Comprende las competencias comunicativas e investigativa. Ambas no están en sincretismos, sino estructuradas en una macrocompetencia. De tal manera que cada una de ellas tiene sus propios límites e indicadores, aun cuando se interrelacionen y se influyan mutuamente. La primera, comprende la comprensión y producción discursiva. La segunda, el diagnóstico, aplicación, sistematización y socialización del proyecto formativo, además de la metacognición. En total, esta variable contiene doce (12) indicadores de desempeño.

Véase la siguiente tabla:

Tabla N° 24

Variables de la investigación, dimensiones, subdimensiones e indicadores de desempeño

Variables	Dimensiones	Subdimensiones	Indicadores de desempeño
01 Programa de investigación formativa (PIF)	Estructura del PIF	Modelo pedagógico, didáctico y disciplinar	01. Diseña el modelo pedagógico, didáctico y disciplinar del programa a partir de los enfoques cognitivo-comunicativo-sociocultural, socioformativo, la lingüística del discurso y la investigación formativa.
		Normalización de la competencia	02. Diseña la competencia comunicativa, estructurando sus dimensiones y criterios de desempeño.
		Estructuración de saberes, estrategias, recursos y evaluación	03. Organiza los saberes, las estrategias, los recursos y la evaluación del PCIF, necesarios para el desarrollo de la competencia comunicativa.
	Proceso del PIF	Diagnóstico y planificación	04. Evalúa la competencia comunicativa e investigativa de ingreso de los estudiantes a través de un cuestionario.
		Aplicación	05. Implementa el programa con los estudiantes ingresantes del I ciclo de la Universidad, aplicando instrumentos de evaluación del desarrollo de la competencia comunicativa.
		Evaluación	06. Evalúa el grado de satisfacción del programa a través de un cuestionario.
02 Competencia comunicativa	Comunicativa	Comprensión discursiva	07. Analiza discursos, aplicando estrategias de lectura para identificar la información explícita e implícita, sus propiedades y componentes, realizando conceptualizaciones, clasificaciones y comparaciones.
			08. Interpreta discursos, utilizando mi conocimiento previo y organizadores visuales para inferir, resumir, integrar, sintetizar y generalizar la información explícita e implícita, comparándola con la información de otros discursos y organizando a partir de ello uno propio.
			09. Valora la información y las propiedades de los discursos, en su contexto, situación comunicativa y sociocultural, utilizando la argumentación para expresar su punto de vista y posición crítica, enjuiciando y respetando las opiniones de los demás.
		Producción discursiva	10. Planifica la elaboración de discursos, en su dimensión lingüístico-textual, cognitiva y sociocultural, a partir de la comprensión de otro(s) discurso(s).
			11. Textualiza discursos, en su dimensión lingüístico-textual, cognitiva y sociocultural, con coherencia, cohesión e intertextualización, adecuándolos a un propósito, contexto y situación comunicativa.
			12. Evalúa y socializa los discursos producidos, utilizando diferentes recursos expresivos, adecuados al contexto y situación comunicativa.
	Investigativa	Diagnóstico y planificación	13. Utiliza un discurso oral adecuado a la situación, propósito y contexto comunicativo, auxiliándome de diferentes recursos expresivos, asumiendo una posición reflexiva y crítica frente a las opiniones de los demás y respetando sus puntos de vista.
		Aplicación	14. Elabora un proyecto formativo de investigación interdisciplinar, acorde con un problema teórico-disciplinar de contexto, la investigación documental y la metodología de estudio de casos.
		Sistematización	15. Implementa el proyecto formativo de investigación interdisciplinar, aplicando estrategias de investigación documental y de estudio de casos, abordando de forma proactiva y estratégica las dificultades que se presentan y haciendo adaptaciones oportunas, acorde con los resultados esperados.
		Socialización	16. Sistematiza los resultados de la investigación formativa a través de un discurso académico-científico, en coherencia con la ética y el proyecto formativo, aplicando normas internacionales de redacción científica, ortográficas y gramaticales.
		Metacognición y autorregulación	17. Socializa el discurso académico-científico utilizando diferentes formas de expresión y estrategias de comunicación, dando cuenta de su estructura lingüístico-pragmática y sociocultural.
			18. Evalúa su competencia comunicativa en forma permanente, especialmente mis procesos de comprensión, producción y socialización discursiva, identificando puntos críticos, debilidades y fortalezas.

Tabla N° 25

VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN, DIMENSIONES E INDICADORES DE DESEMPEÑO, ÍTEMES, INSTRUMENTOS Y ESCALA DE MEDICIÓN.

Variables	Dimensiones	Subdimensiones	Indicadores de desempeño	ÍTEMES	INSTRUMENTO	ESCALA DE MEDICIÓN	
1 Programa de Investigación Formativa (PIF)	Estructura del PIF	Modelo pedagógico, didáctico y disciplinar	1. Diseña el modelo pedagógico, didáctico y disciplinar del programa a partir de los enfoques cognitivo-comunicativo-sociocultural, socioformativo, la lingüística del discurso y la investigación formativa.	1.1. Modelo pedagógico, didáctico y disciplinar del programa	1. Rúbrica y escala de likert de Evaluación de Sílabo por competencias	Excelente Satisfactorio Satisfactorio con recomendaciones Necesidad de mejora	
		Normalización de la competencia	2. Diseña la competencia comunicativa, estructurando sus dimensiones y criterios de desempeño.	2.1. Competencia comunicativo-investigativa 2.1. Normalización de la competencia comunicativo-investigativa			
		Estructuración de saberes, estrategias, recursos y evaluación	3. Organiza los saberes, las estrategias, los recursos y la evaluación del PIF, necesarios para el desarrollo de la competencia comunicativa.	3.1. Saberes 3.2. Estrategias didácticas 3.3. Evaluación por competencias			
	Proceso del PIF	Diagnóstico y planificación		4. Evalúa la competencia comunicativa e investigativa de ingreso de los estudiantes a través de un cuestionario y un cuestionario.	4.1. Perfil de ingreso de los estudiantes	2. Cuestionario: Prueba de entrada	5 : Estratégico 4 : Autónomo 3 : Resolutivo 2 : Receptivo 1 : Pre formal 0 : No realizó
						3. Cuestionario "Percepción de los estudiantes sobre su competencia comunicativo-investigativa y expectativas de la asignatura"	No contestó Totalmente en desacuerdo / Nunca / No En desacuerdo / A veces Ni de acuerdo ni en desacuerdo/ Regularmente De acuerdo / Casi siempre Totalmente de acuerdo / Siempre / Sí
		Aplicación		5. Implementa el programa con los estudiantes ingresantes del I ciclo de la Universidad, aplicando instrumentos de evaluación del desarrollo de la competencia comunicativa.	5.1. Secuencias de aprendizaje 5.2. Talleres formativos 5.3. Investigación Formativa	4. Escala de Likert de Redacción Académica Expositiva	5 : Estratégico 4 : Autónomo 3 : Resolutivo 2 : Receptivo 1 : Pre formal 0 : No realizó
		Evaluación		6. Evalúa el programa formativo a través de un cuestionario.	6.1. Grado de satisfacción del programa formativo	5. Cuestionario "Grado de Satisfacción de los estudiantes con la asignatura de Lenguaje y Comunicación"	No contestó Totalmente en desacuerdo / Nunca / No En desacuerdo / A veces Ni de acuerdo ni en desacuerdo/ Regularmente De acuerdo / Casi siempre Totalmente de acuerdo / Siempre / Sí

Variables	Dimensiones	Subdimensiones	Indicadores de desempeño	ÍTEMES	INSTRUMENTO	ESCALA DE MEDICIÓN		
2 Competencia comunicativo-investigativa	Comunicativa	Comprensión discursiva	7. Analiza discursos, aplicando estrategias de lectura para identificar la información explícita e implícita, sus propiedades y componentes, realizando conceptualizaciones, clasificaciones y comparaciones.	7.1. Análisis discursivo	6. Escala de Likert de Discurso Académico Expositivo			
			8. Interpreta discursos, utilizando mi conocimiento previo y organizadores visuales para inferir, resumir, integrar, sintetizar y generalizar la información explícita e implícita, comparándola con la información de otros discursos y organizando a partir de ello uno propio.	8.1. Interpretación discursiva				
			9. Valora la información y las propiedades de los discursos, en su contexto, situación comunicativa y sociocultural, utilizando la argumentación para expresar su punto de vista y posición crítica, enjuiciando y respetando las opiniones de los demás.	9.1. Crítica discursiva				
		Producción discursiva	10. Planifica la elaboración de discursos, en su dimensión lingüístico-textual, cognitiva y sociocultural, a partir de la comprensión de otro(s) discurso(s).	10. 1. Planificación discursiva				
			11. Textualiza discursos, en su dimensión lingüístico-textual, cognitiva y sociocultural, con coherencia, cohesión e intertextualización, adecuándolos a un propósito, contexto y situación comunicativa.	11.1. Textualización discursiva				
			12. Evalúa y socializa los discursos producidos, utilizando diferentes recursos expresivos, adecuados al contexto y situación comunicativa.	12.1. Evaluación de la producción discursiva				
			13. Utiliza un discurso oral adecuado a la situación, propósito y contexto comunicativo, auxiliándose de diferentes recursos expresivos, asumiendo una posición reflexiva y crítica frente a las opiniones de los demás y respetando sus puntos de vista.	13.1. Discurso oral				
		Investigativa	Diagnóstico y planificación	14. Elabora un proyecto formativo de investigación interdisciplinar, acorde con un problema teórico-disciplinar de contexto, la investigación documental y la metodología de estudio de casos.			14.1. Plan de Investigación Formativa	8. Escala de Likert de Plan de Investigación Formativa
			Aplicación	15. Implementa el proyecto formativo de investigación interdisciplinar, aplicando estrategias de investigación documental y de estudio de casos, abordando de forma proactiva y estratégica las dificultades que se presentan y haciendo adaptaciones oportunas, acorde con los resultados esperados.			15.1. Avances de Investigación Formativa	6. Escala de Likert de Discurso Académico Expositivo
	Sistematización		16. Sistematiza los resultados de la investigación formativa a través de un discurso académico-científico, en coherencia con la ética y el proyecto formativo, aplicando normas internacionales de redacción científica, ortográficas y gramaticales.	16.1. Discurso académico-científico				
	Socialización		17. Socializa el discurso académico-científico utilizando diferentes formas de expresión y estrategias de comunicación, dando cuenta de su estructura lingüístico-pragmática y sociocultural.	17.1. Socialización discursiva	7. Escala de Likert de Socialización de la Investigación Formativa			
	Metacognición y autorregulación		18. Evalúa su competencia comunicativa en forma permanente, especialmente mis procesos de comprensión, producción y socialización discursiva, identificando puntos críticos, debilidades y fortalezas.	18.1. Mecaognición y autorregulación de la competencia comunicativo-investigativa	9. Cuestionario de Evaluación de su competencia comunicativo-investigativa			

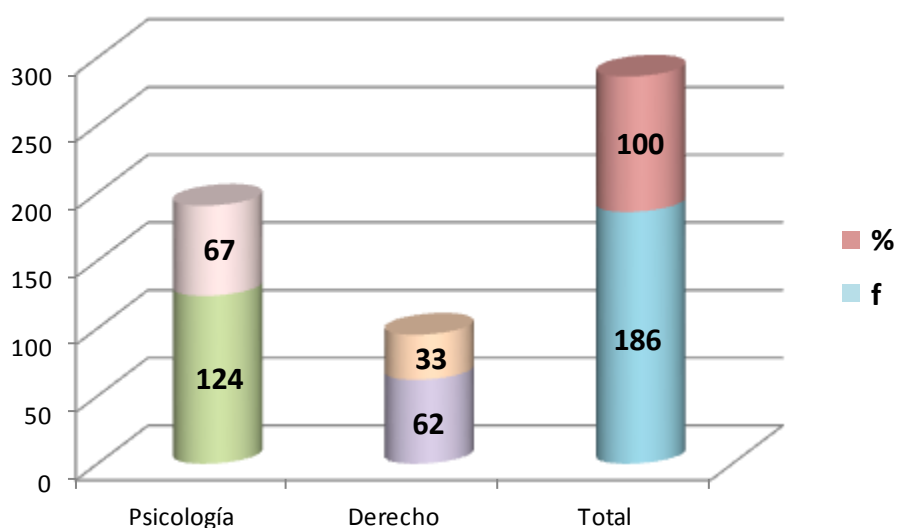
5 : Estratégico
4 : Autónomo
3 : Resolutivo
2 : Receptivo
1 : Pre formal
0 : No realizó

7.4. POBLACIÓN Y MUESTRA

La unidad de análisis son los sujetos que van a ser medidos, estudiados y sobre la cual se pretende generalizar los resultados. El universo de discurso o población es el conjunto de entidades o cosas respecto de los cuales se formula la pregunta de la investigación, o lo que es lo mismo el conjunto de las entidades a las cuales se refieren las conclusiones de la investigación. Así, “una población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones (Selltiz *et al.*, 1980 citado en Hernández, 2010, p. 174). Para este estudio el universo de la población lo conformaron N = 186 estudiantes ingresantes a las Escuelas Profesionales de Derecho (124) y Psicología de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo en el ciclo 2013-I, según el Gráfico N° 01.

Gráfico N° 01

Población de la investigación, en frecuencia y porcentaje



Fuente: Dirección Académica de la USAT

La muestra es un sub grupo de la población blanco de la inferencia; es “un subconjunto de elementos que pertenecen a ese conjunto definido en sus

características al que llamamos *población*” (Hernández, 2010, p. 175). Para calcular la muestra de la población finita se utilizó la siguiente fórmula:

$$n = \frac{Z^2 \sigma^2 N}{e^2 (N - 1) + Z^2 \sigma^2}$$

Donde:

n = el tamaño de la muestra.

N = Tamaño o total de la población.

σ = Desviación estándar de la población que, generalmente cuando no se tiene su valor, suele utilizarse un valor constante de 0,5.

Z = Valor obtenido mediante niveles de confianza. Es un valor constante que, si no se tiene su valor, se lo toma en relación al 95% de confianza equivale a 1,96 (como más usual) o en relación al 99% de confianza equivale 2,58, valor que queda a criterio del investigador.

e = Límite aceptable de error muestral que, generalmente cuando no se tiene su valor, suele utilizarse un valor que varía entre el 1% (0,01) y 9% (0,09), valor que queda a criterio del encuestador.

En un primer momento, se realizó un cálculo del muestreo de tipo aleatorio estratificado utilizando un programa de Excel. El tamaño de muestra resultó ser de $n = 82$ estudiantes, con un nivel de confianza de 95% y un error muestral de 8%, con lo cual se garantizó las propiedades probabilísticas de la muestra.

Tabla N° 26

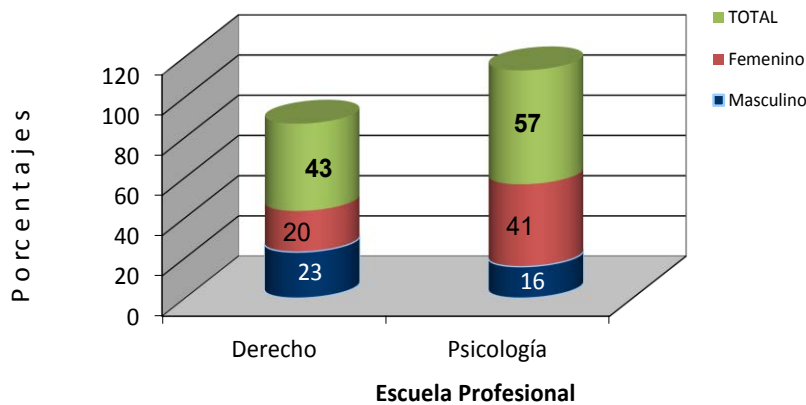
Cálculo de la muestra de la investigación

Escuela Profesional	Población		Muestra	
	f	%	f	%
Psicología	124	67	55	67
Derecho	62	33	27	33
Total	186	100	82	100

En un segundo momento, sin embargo, por motivos de gestión de aulas y distribución de horas de docencia, las cuales no dependen de la elección del investigador, se trabajó con dos aulas que se acercaban al número muestral, según la escuela profesional. Al tratar de determinar deliberadamente qué individuos formaron parte de la muestra, tratando de escoger a los casos considerados típicamente representativos de la población. Se cambió a un muestreo causal o incidental (no probabilístico). Los criterios de elección se basaron en el hecho de ser ingresantes, pertenecer a la misma escuela profesional y estar matriculado en el curso de Lenguaje y Comunicación o su afín Comunicación Humana. En ese sentido, los participantes del programa fueron 83 estudiantes del total de ingresantes a las Escuelas Profesionales de Derecho y Psicología, en el ciclo 2013-I. La distribución porcentual fue: 57% (47 estudiantes) de la Escuela de Psicología y 43% (36 estudiantes) de la de Derecho, según nos muestra el Gráfico N° 02.

Gráfico N° 02

Participantes por Escuelas Profesionales, en porcentajes



De los 83 estudiantes, 61 % fueron mujeres (41 % de Psicología y 20 % de Derecho) y 39 % varones (16 % de Psicología y 23 % de Derecho), según Gráfico N° 02. La mayoría de ellos tenía entre 17 años (39%) y 18 (30%) años de edad, aunque es significativo también un 12 % de participantes de 19 años. Todos recién egresados de la Educación Básica, habitantes de Lambayeque, procedentes de colegios de esta Región de la costa del Perú.

Tabla N° 27

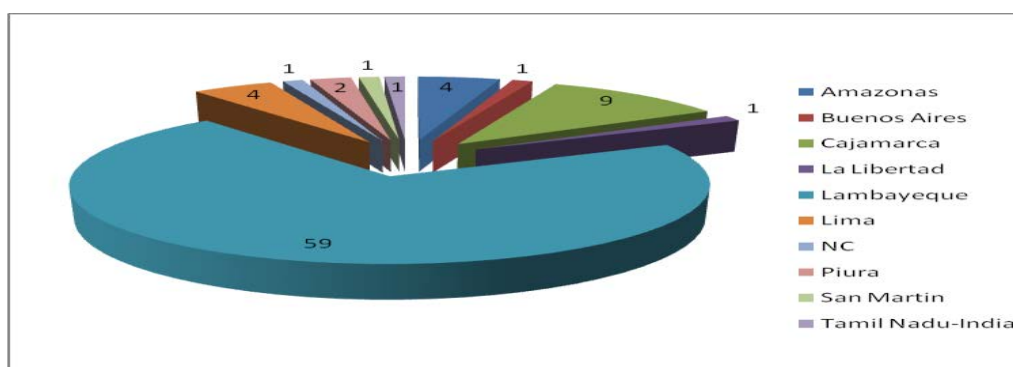
Relación edad y sexo de los estudiantes, en frecuencias y porcentajes

Edad en años	Sexo		Total	
	F	M	f	%
16	1	1	2	2
17	21	11	32	39
18	16	9	25	30
19	3	7	10	12
20	3	0	3	4
21	2	2	4	5
22	2	0	2	2
27	0	1	1	1
29	1	0	1	1
31	1	0	1	1
39	1	0	1	1
NC	0	1	1	1
Total	51	32	83	100

El 80% de estudiantes fueron de la costa (71% de Lambayeque, 2% de Piura, 2% de La Libertad y 5% de Lima); 11% provinieron de la sierra (Cajamarca); 6% de la selva (Amazonas, 5% y San Martín, 1%); y solo un 2% eran extranjeros (Argentina y La India).

Figura N° 42

Departamento de procedencia de los estudiantes, en frecuencias



Es significativo también el hecho de que el 66% de los participantes hayan concluido sus estudios secundarios meses antes de la aplicación del cuestionario. Aunque un 20% lo hicieron entre el 2010 (7%) y el 2011 (13%).

Tabla N° 28

Relación de año de egresado de la Educación Básica y sexo de los estudiantes, en frecuencias y porcentajes

Año en que terminó secundaria	Sexo		TOTAL	
	F	M	f	%
NC	0	1	1	1
2012	34	21	55	66
2011	6	5	11	13
2010	3	3	6	7
2009	3	1	4	5
2008	1		1	1
2007	1	0	1	1
2003	0	1	1	1
2001	1	0	1	1
1999	1	0	1	1
1991	1	0	1	1
TOTAL	51	32	83	100

Por otro lado, el 83% de estudiantes terminaron secundaria en los distintos colegios urbanos de Lambayeque.

Tabla N° 29

Departamento de procedencia de la Institución Educativa en donde los estudiantes terminaron secundaria.

Departamento de procedencia de la Institución Educativa	Sexo		Total	
	F	M	f	%
Amazonas	2	1	3	4
Cajamarca	5	0	5	6
Lambayeque	42	27	69	83
Lima	0	1	1	1
NC	0	1	1	1
San Ignacio	0	1	1	1
San Martín	1	1	2	2
Tamil Nadu-India	1	0	1	1
Total general	51	32	83	100

Del análisis de los datos se concluye que se trabajó en la investigación con jóvenes, en su mayoría, de 17 a 19 años, mujeres, recién egresados de la Educación

Básica, habitantes de Lambayeque, procedentes de colegios de esta Región de la costa del Perú. Estos datos son importantes porque permiten tomar una foto del nivel de enseñanza del lenguaje en la educación secundaria a través del estudio del nivel de competencia comunicativa de los estudiantes que ingresan a la Universidad. Además permitirá relacionar el perfil de egreso que plantea el Diseño Curricular Nacional, el perfil real y el perfil de ingreso que exige la universidad.

7.5. DISEÑO DE TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Los instrumentos sirven para medir las variables contenidas en la hipótesis. En esta investigación, los instrumentos responden a la organización de la investigación, en relación con sus diferentes etapas, objetivos y resultados (Véase la Tabla N° 30):

1. Cuestionario 01. Percepción de los Estudiantes sobre el nivel de desarrollo de su Competencia Comunicativo-Investigativa
2. Cuestionario 02. Prueba de entrada y salida
3. Cuestionario 03. Evaluación del Silabo del Programa Formativo de Innovación Didáctica de Lenguaje y Comunicación I (PFID)
4. Cuestionario 04. Evaluación de la Redacción Académica en los Talleres formativos de las secuencias didácticas del PFID
5. Cuestionario 05. Evaluación del Plan de Investigación Formativa (PIF)
6. Cuestionario 06. Evaluación del Discurso Académico (DA)
7. Cuestionario 07. Evaluación de la asignatura y grado de satisfacción con el PFID

Estos instrumentos se aplicaron bajo la forma presencial y virtual, según el caso. El que sirvió para evaluar la competencia comunicativo-investigativa de entrada y salida fue el cuestionario 02.

Tabla N° 30

Organización de las técnicas de recogida de información según etapas, objetivos y resultados de la investigación

Etapas de la Investigación	Objetivos de la Investigación	Resultados	Instrumento
01 ENTRADA Diagnóstico de la competencia comunicativo-investigativa	1. Identificar el nivel de dominio de la competencia comunicativo-investigativa de los estudiantes ingresantes al I Ciclo de Educación Superior de la USAT.	1.1. Descripción de la percepción de los estudiantes sobre su competencia comunicativo-investigativa y la asignatura de Lenguaje y Comunicación I.	Cuestionario 01. Percepción de los estudiantes sobre el nivel de desarrollo de su Competencia Comunicativo-Investigativa
		1.2. Descripción del nivel de dominio de la competencia comunicativa de los estudiantes ingresantes antes de aplicar el programa.	Cuestionario 02: Prueba de entrada
02 PLAN DE ACCIÓN Programa Formativo de Innovación Didáctica (PFID)	2. Diseñar un programa de innovación didáctica (plan de acción) basado en la investigación formativa como estrategia didáctica para desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes del I Ciclo de Educación Superior de la USAT.	2.1. Análisis del Programa Curricular de Lenguaje y Comunicación I.	Programa Formativo de Innovación Didáctica de Lenguaje y Comunicación I Aplicado (PFID) Cuestionario 03. Evaluación del sílabo del PFID
		2.2. Elaboración del Programa de Innovación Didáctica de Lenguaje y Comunicación I (PFID).	
		2.3. Validación del PFID de Lenguaje y Comunicación I.	
		2.4. Socialización del PFID de Lenguaje y Comunicación I (sílabo)	
03 PROCESO Implementación y Ejecución del PFID	3. Implementar y ejecutar el programa de innovación didáctica (plan de acción) basado en la investigación formativa como estrategia didáctica para desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes del I Ciclo de Educación Superior de la USAT.	3.1. Ejecución de las secuencias de aprendizaje del PFID.	Cuestionario 03. Evaluación de la Redacción Académica en Talleres Formativos
		3.2. Ejecución del Proyecto de Investigación Formativa del PFID de Lenguaje y Comunicación I.	Cuestionario 04. Evaluación Plan de Investigación Formativa (PIF) Cuestionario 05. Evaluación del Discurso Académico (DA)
04 SALIDA Evaluación del PFID	4. Evaluar el desarrollo de la competencia comunicativo-investigativa de los estudiantes del I Ciclo de Educación Superior de la USAT después de la aplicación del programa.	4.1. Descripción del nivel de dominio de la competencia comunicativa de los estudiantes ingresantes después de aplicar el programa.	Cuestionario 02. Prueba de salida
	5. Determinar el nivel de satisfacción de los estudiantes del I Ciclo de Educación Superior en la aplicación del programa de innovación didáctica basado en la investigación formativa como estrategia didáctica para el desarrollo de competencia comunicativa.	5.1. Descripción de la percepción y del nivel de satisfacción de los estudiantes con el PFID de Lenguaje y Comunicación I y el desarrollo de su competencia comunicativo-investigativa al finalizar el ciclo académico	Cuestionario 03. Evaluación del sílabo del PFID Cuestionario 07. Evaluación de la asignatura y grado de satisfacción con el PFID
		5.2. Reelaboración del PFID de Lenguaje y Comunicación I según la experiencia realizada.	Cuestionario 03. Evaluación del sílabo del PFID Programa Formativo de Innovación Didáctica de Lenguaje y Comunicación I Final (PFID)

7.6. ELABORACIÓN Y VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

Para que la medición de los instrumento de recolección de datos sea efectiva, debe representar a las variables, lo cual significa tener confiabilidad y validez. La *confiabilidad* de un instrumento de medición se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo individuo u objeto produce resultados iguales, consistentes y coherentes; es decir, en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto produce resultados iguales (Kerlinger & Lee, 2002).

La *validez* se refiere al grado en que un instrumento mide la variable que se busca medir. Kerlinger (1979, citado en Hernández-Sampieri & otros, 2010, p. 201) plantea la siguiente pregunta respecto de la validez: ¿está midiendo lo que cree que está midiendo? Si es así, la medida es válida; si no, evidentemente carece de validez. La validez es un concepto del cual puede obtenerse evidencias relacionadas con: el *contenido*, el *criterio* y el *constructo*. La *validez de contenido* es el grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide; es decir, es el grado en el que la medición representa al concepto o variable medida, en este caso la competencia comunicativo-investigativa, y se puede hacer a través del juicio de expertos. La *validez de criterio* establece la validez de un instrumento de medición al comparar sus resultados con los del algún criterio externo que pretende medir lo mismo y se realiza a través del coeficiente de contingencias, Spearman-Brow, Pearson, alfa de Cronbach y la Técnica Aiken. La *validez de constructo* debe explicar el modelo teórico empírico que subyace a la variable de interés y se hace con el Análisis de Factores y Análisis de Cofactores, el Análisis de Covarianza.

El proceso de elaboración de los instrumentos se hizo siguiendo la secuencia que se expone a continuación:

1. Revisión bibliográfica.
2. Definición de cuatro las dimensiones (semántica, gramatical, fonológica y pragmática) de la competencia comunicativa y de la investigativa, y sus

correspondientes categorías.

3. Juicio de expertos sobre el instrumento. Este método de validación se utilizó con la tabla de contenido a fin de revisar los ítems según su pertinencia o correspondencia de los criterios utilizados y las variables analizadas en el instrumento respecto al constructo competencia comunicativo-investigativa, descartando aquéllos que no cumplieran con esta condición. La selección de los expertos se hizo de manera intencional. Fueron diez (10) profesionales, los cuales actualmente siguen ejerciendo la docencia universitaria, con grados de magíster y doctor: dos de ellos especialistas en comunicación y análisis del discurso; tres, en Investigación e Innovación Educativa; tres, en Pedagogía, Currículo y Didáctica; y dos, en estadística. A ellos se les envió en forma impresa y/o por e-mail el *Programa Formativo de Innovación Didáctica de Lenguaje y Comunicación I (PFID)* con los siete (7) instrumentos de evaluación. Valoraron el PFID y la idoneidad de los ítems por dimensiones, así como el contenido y redacción de cada uno de los ítems en cada instrumento, y aportaron sugerencias para su mejora.
4. Construcción del PFID y los instrumentos piloto: primero se realizaron las modificaciones pertinentes en los ítems y luego se eligió el orden en que estarían distribuidos.
5. Aplicación del instrumento al grupo piloto de 46 estudiantes ingresantes al ciclo 2013-0, con similares características a la muestra de estudio.
6. Construcción de los instrumentos finales, tras modificar algún ítem como recomendación de los expertos y la experiencia del piloto.
7. Análisis de las características psicométricas de los instrumentos y sus criterios de calidad: fiabilidad y validez. Realizada la aplicación piloto, se procedió a elaborar la base de datos con la información obtenida con el propósito de determinar la confiabilidad y validez de constructo del instrumento, mediante los procedimientos estadísticos Coeficiente. Se

realizó un análisis de varianza de contenido y otro de constructo, pero no de criterio porque no se ha encontrado otros instrumentos que midan lo mismo.

7.6.1 Estructura de los instrumentos

1. Cuestionario 01 “Percepción de los estudiantes sobre el nivel de desarrollo de su Competencia Comunicativo-Investigativa”

A partir de una amplia revisión bibliográfica sobre los constructos competencia comunicativa y competencia investigativa y sus operacionalizaciones, desde los enfoques pedagógico-curriculares, interdisciplinarios y didácticos, se construyó un cuestionario de tipo escala de Likert titulada *Percepción de los Estudiantes sobre el nivel de desarrollo de su Competencia Comunicativo-Investigativa* (Anexo 01) compuesta por 40 ítems o proposiciones con cinco opciones de respuesta y una pregunta de apoyo. Los ítems se estructuraron en tres apartados: el primero, referido a la percepción de los estudiantes sobre la influencia de la educación básica en el desarrollo de su competencia comunicativo-investigativa (12 ítems); el segundo, sobre su percepción en cuanto a sus habilidades comunicativas y de investigación (28 ítems); y el tercero es una pregunta abierta que intenta rescatar las sugerencias del estudiante sobre sus necesidades de formación de sus habilidades comunicativas e investigativas y sobre cómo desarrollar con eficiencia productiva la asignatura (Ver Tabla N° 31).

Los ítems de los datos generales sirvieron para relacionar los datos socioculturales y biológicos de los participantes: situación académica del estudiante (tipo de participante, Facultad, Escuela Profesional y Ciclo de estudios), sexo, edad, procedencia sociogeográfica (lugar, departamento, etc.), año en que egresó de la educación básica (nivel secundario).

Tabla N° 31

Estructura del Cuestionario 01 “Percepción de los estudiantes sobre el nivel de desarrollo de su Competencia Comunicativo-Investigativa”

Partes del cuestionario	Dimensión	Criterio de desempeño	Ítem	
			Nº	Indicador
Percepción de los estudiantes sobre la influencia de la educación secundaria en el desarrollo de su competencia comunicativa	COMPETENCIA COMUNICATIVA	Comprensión Discursiva	3	01 – 02 - 03
		Producción Discursiva	4	04 – 05 – 06 - 07
	COMPETENCIA INVESTIGATIVA	Planificación	1	08
		Aplicación	1	09
		Sistematización	1	10
		Socialización	1	11
		Metacognición y autorregulación	1	12
Percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de sus capacidades de la competencia comunicativo-investigativa	CAPACIDADES COMUNICATIVO-INVESTIGATIVAS	Comprensión Discursiva	4	13 – 14 – 15 - 16
		Investigativa	2	17 - 18
		Producción Discursiva	5	19 - 20 - 21 - 22 - 23
		Investigativas	4	24 - 25 - 26 - 27
		Socialización Discursiva	6	28 - 29 - 30 - 31 - 32 - 33
		Redacción Académica	6	34 - 35 – 36
		Pragmática Discursiva	1	37 - 38 - 39 – 40
Propuestas del estudiante para mejorar un mejor desarrollo de la asignatura.				
			40	

Para el análisis e interpretación de los datos, la escala de valores fue la siguiente:

Nivel de logro	Categoría	Código	Valor
No Realizó	No contestó	NC	0
Preformal	Totalmente en desacuerdo / Nunca / No	TED	1
Receptivo	En desacuerdo / A veces	ED	2
Resolutivo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo/ Regularmente	NDA	3
Autónomo	De acuerdo / Casi siempre	DA	4
Estratégico	Totalmente de acuerdo / Siempre / Sí	TDA	5

2. Cuestionario 02. Prueba de entrada y salida

El *Cuestionario 02 Prueba de Entrada y Salida* (Anexo 02) tiene una estructura definida por dos partes: la primera, 5 discursos textuales; la segunda, cinco actividades. Evalúa los 6 criterios de desempeño de la competencia comunicativa: 3 de la comprensión discursiva y 3 de la producción discursiva. Se utilizan 5 ítems. En la comprensión discursiva, el criterio de desempeño 1.1. *Analiza*, se valora con el primer ítem; el criterio de desempeño 1.2. *Interpreta*, se evalúa con el segundo ítem inciso *f* y con el tercer ítem; y el criterio de desempeño 1.3. *Valora o critica*, con el segundo ítem inciso *g* y el cuarto ítem. En la producción discursiva, el criterio de desempeño 2.1. *Planifica*, se valora con el segundo ítem inciso *a*; el criterio de desempeño 2.2. *Textualiza*, con el segundo ítem incisos *b*; *c*, *d*, *e* y *h*; y el criterio de desempeño 2.3. *Evalúa*, con el quinto ítem. La valoración de cada ítem es de cinco puntos y luego el resultado se transforma a nota vigesimal.

Los *textos o discursos* son fichas textuales sobre diferentes aspectos de un mismo tema, extraídas de diferentes fuentes de información, virtual e impresa. Son escogidos según los temas afines al contexto sociocultural y académico de los estudiantes. No hay una secuencia que los ordene. Este ordenamiento temático debe realizarlo el estudiante después de leer los textos y realizar las actividades planteadas. Las *actividades* plantean las siguientes acciones: Leer-Subrayar-Interrelacionar-Esquematar-Organizar-Redactar-Evaluar. Estas acciones implican la puesta en funcionamiento de las siguientes capacidades: 1) en comprensión: analizar, interpretar y criticar; 2) en producción: planificar, textualizar y evaluar.

Tabla N° 32

Estructura del Cuestionario 02. Prueba de entrada y salida

Proceso	Criterios de desempeño	Puntos	Ítem
<p>1.</p> <p>Comprensión discursiva</p> <p>Comprende discursos en diferentes contextos y situaciones comunicativas, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, utilizando la investigación formativa como estrategia de aprendizaje.</p>	<p>1.1. Analiza discursos en su dimensión lingüístico-textual, utilizando estrategias de lectura y de investigación documental, para identificar la información explícita e implícita, sus propiedades y componentes, realizando conceptualizaciones, clasificaciones y comparaciones.</p>	5	1. Coloque los títulos a las fichas según el contenido de lo leído en cada una de ellas.
	<p>1.2. Interpreta discursos, utilizando su conocimiento previo y organizadores visuales para inferir, resumir, integrar, sintetizar y generalizar la información explícita e implícita, comparándola con la información de otros discursos y organizando a partir de ellos uno propio.</p>	5	2. Elabora un texto propio, utilizando el contenido de lo leído (información de las fichas textuales), en no menos de tres párrafos, según los siguientes criterios: f. En su contenido, trata de resumir y comentar la información, en torno a las siguientes preguntas: ¿Qué es? ¿cuáles son sus? Compara los
	<p>1.3. Valora la información y las propiedades de los discursos, en su contexto sociocultural y situación comunicativa, utilizando la argumentación para expresar su punto de vista y posición crítica, enjuiciando y respetando las opiniones de los demás.</p>	5	3. Elabore un mapa conceptual utilizando la información de las cinco fichas. 4. Redacte un comentario sobre el contenido de lo leído, en no menos de dos párrafos.
<p>2.</p> <p>Producción discursiva</p> <p>Produce discursos en diferentes contextos y situaciones comunicativas, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, aplicando el proceso PTES.</p>	<p>2.1. Planifica la producción de discursos, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, a partir de la comprensión de otro(s) discurso(s).</p>	5	2. Elabora un texto propio en no menos de tres párrafos, utilizando la información de las 5 fichas textuales según los siguientes criterios: a. En un cuadro sinóptico, señale la estructura textual o plan de redacción de su texto.
	<p>2.2. Textualiza discursos, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, con coherencia, cohesión e intertextualización, adecuándolos a un propósito, contexto y situación comunicativa.</p>	5	2. Elabora un texto propio en no menos de tres párrafos, utilizando la información de las 5 fichas textuales según los siguientes criterios: b. Redacte cada párrafo con coherencia, según un propósito comunicativo. c. Redacte cada párrafo con cohesión, con no menos de 3 oraciones. d. Aplique las normas ortográficas de tildación, puntuación y uso de letras, en forma adecuada. e. Utilice no menos de una cita textual y una no textual en cada párrafo.
	<p>2.3. Evalúa los discursos producidos, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, y los socializa utilizando diferentes formas expresivas de su contexto y situación comunicativa.</p>	5	5. Explique brevemente los mecanismos de coherencia y cohesión que existen en el texto.
Puntaje total		30	

El puntaje de cada ítem es de 0 a 5, según el nivel obtenido por el estudiante:

Nivel	Código	Puntos por ítem	Programa	Puntaje total
Excelente	E	5	18 - 20	25 - 30
Bueno	B	4	15 - 17	19 - 24
Regular	R	3	12 - 14	13 - 18
Malo	M	2	09 - 11	07 - 12
Deficiente	D	1	01 - 08	01 - 06
NR	N	0	0	0

En la USAT la nota mínima es 14, por lo que la apreciación final de las competencias y sus procesos será según la siguiente tabla:

Categoría	Estratégico	Autónomo	Resolutivo	Receptivo	Preformal	No realizó
USAT	20 - 19	18 - 17	16 - 15	14 - 13	Menos de 13	0

3. Cuestionario 03. Evaluación del Sílabo del PFID

La evaluación del sílabo del PFID (Anexo 03) se realizó con una escala de Likert de 35 ítems, teniendo en cuenta las dimensiones de organización curricular: información general (1 ítem), descripción (1 ítem), competencias (11 ítems), saberes (6 ítems), estrategias didácticas (6 ítems), evaluación (8 ítems), visión global (1 ítem) y referencias bibliográficas (1 ítem). La valoración de cada ítem es de cinco puntos y luego el puntaje total se transformó a nota vigesimal.

Tabla N° 33

Estructura del Cuestionario 03. Evaluación del sílabo del PFID

Dimensión	Descriptorios	N° ítems	Ítems
Información General	Datos generales	01	01
Descripción	Sumilla	01	02
Competencia Comunicativo-Investigativa	Competencias	03	03-04-16
	Criterios de desempeño	01	05
	Procesos de la competencia comunicativo-investigativa	06	06-07-08-17-18-19
	Investigación formativa	01	20
Saberes o Contenidos	Globales, adecuados, interesantes,	06	21-22-23-24-25-26

	novedosos, oportunos y articuladores		
Estrategias Didácticas	Globales	02	09, 10
	Secuencias didácticas	01	14
	Talleres formativos	01	27
	Investigación formativa	01	28
	Asesoramiento	01	29
Evaluación	Características	04	11-30-31, 34
	Métodos y técnicas	02	32-33
	Evidencias de desempeño	01	12
	Fórmula de evaluación	01	13
Visión Global	Satisfacción global	01	35
Bibliografía	Referencias bibliográficas	01	15
Total		35	

4. Cuestionario 04. Evaluación de la Redacción Académica en Talleres Formativos

Para la evaluación participativa y colaborativa de la Redacción Académica de los estudiantes, se elaboró una escala de Likert (Anexo 04) teniendo en cuenta las dimensiones y propiedades discursivas. Tiene una estructura definida. Consta de cuatro partes y 15 criterios de desempeño: la primera, coherencia (semántica) con 5 criterios de desempeño; la segunda, cohesión (fonológico-gramatical) con 6 criterios de desempeño; la tercera, adecuación e intertextualización (pragmática) con 4 criterios de desempeño. La valoración de cada ítem es de cinco puntos y luego el resultado se transformó a nota vigesimal.

Lo particular de este instrumento es que evalúa la redacción académica que realizan los estudiantes en cada uno de los cinco (5) Talleres Formativos. Esta evaluación es participativa porque evalúa el propio estudiante (autoevaluación), los compañeros (coevaluación)

Tabla N° 34

Estructura del Cuestionario 04. Evaluación de la Redacción Académica en Talleres Formativos

Dimensión Lingüística	N°	Descriptorios o Criterios	N° ítems
COHERENCIA (Semántica)	01	Idea temática e ideas de desarrollo	02
	02	Lógica de pensamiento y estrategia discursiva	01
	03	Plan de redacción (escritura)	01
	04	Tipos de ideas en secuencias y/o párrafos	02
COHESIÓN (Fonológico-Gramatical)	05	Redacción de oraciones gramaticales y párrafos	02
	06	Normas ortográficas de tildación, puntuación y uso adecuado de grafías o letras	03
ADECUACIÓN E INTERTEXTUALIZACIÓN (Pragmática)	07	Formato según normas internacionales de redacción	02
	08	Punto de vista e intencionalidad comunicativa y estilo personal	02
Total			15

Escala gradual de valoración:

Nivel de logro competencia	Estratégico	Autónomo	Resolutivo	Receptivo	Pre formal	
Valoración	Todo está bien	La mayoría está bien	Tiene igual de aciertos y desaciertos	Pocas cosas están bien	Casi nada está bien	No realizó
Puntaje por Criterio	5	4	3	2	1	0
Puntaje Total	75 - 71	70 - 64	63 - 56	55 - 49	48 - 01	0
Puntaje Vigesimal	20 - 19	18 - 17	16 - 15	14 - 13	12 - 01	0

5. Cuestionario 05. Evaluación del Plan de Investigación Formativa

Para evaluar el Plan de Investigación Formativa (PIF) se elaboró una escala de Likert (Anexo 05) teniendo en cuenta las dimensiones y propiedades discursivas. Consta de cuatro partes y 10 criterios de desempeño: la primera, coherencia (semántica) con 4 criterios de desempeño; la segunda, cohesión (fonológico-gramatical) con 1 criterio de desempeño; la tercera, adecuación (pragmática) con 4 criterios de desempeño; e intertextualización (pragmática) con 1 criterio de desempeño. La valoración de cada ítem es de cinco puntos y luego el resultado se transformó a nota vigesimal.

Tabla N° 35

Estructura del Cuestionario 05. Evaluación del Plan de Investigación
Formativa

Dimensión	N°	Descriptor	N° ítems
Paratexto (Pragmático)	1	Título y autoría	02
Coherencia (Semántico)	02	Problema, objetivos y estrategias de investigación	03
	03	Estructura de la investigación formativa	01
Intertextualización (Pragmático)	04	Referencias bibliográficas	01
Cohesión (Gramatical-Fonológica)	05	Redacto según las normas gramaticales y ortográficas	01
Adecuación (Pragmático)	06	Estilo internacional y personal	01
	07	Cartografía del plan de investigación documental	01
Total			10

Escala gradual de valoración:

Nivel	Categoría	Puntuación	Puntaje total	Puntaje vigesimal
Estratégico	Eficiente / Muy de acuerdo	5	41 - 50	17 - 20
Autónomo	Bueno / De acuerdo	4	31 - 40	13 - 16
Resolutivo	Regular / Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	21 - 30	09 - 12
Receptivo	Malo / En desacuerdo	2	11 - 20	05 - 08
Preformal	Deficiente / Muy en desacuerdo	1	01 - 10	01 - 04
No realizó	No realizó	0	0	0

6. Cuestionario 06. Evaluación del Discurso Académico

Para evaluar el discurso académico (DA) se elaboró una escala de Likert (Anexo 06) teniendo en cuenta las dimensiones y propiedades discursivas. Este instrumento tiene cuatro partes y 15 criterios de desempeño: la primera, coherencia (semántica) con 6 criterios de desempeño; la segunda, cohesión (fonológico-gramatical) con 2 criterio de desempeño; la tercera, adecuación (pragmática) con 5 criterios de desempeño; e intertextualización (pragmática) con 2 criterios de desempeño. La valoración de cada ítem es de cinco puntos y luego el resultado se transformó a nota vigesimal.

Tabla N° 36

Estructura del Cuestionario 05. Evaluación del Discurso Académico

Dimensión	N°	Descriptores	N° ítems
Paratexto (Pragmático)	01	Paratexto: Título y autoría	02
Coherencia (Semántico)	02	Introducción	02
	03	Desarrollo	02
	04	Conclusiones	02
Intertextualización (Pragmático)	05	Citas	01
	06	Referencias bibliográficas	01
Cohesión (Gramatical-Fonológica)	07	Gramaticalidad	01
	08	Fonológico (Ortográfico: tildación, puntuación y uso de letras)	01
Adecuación (Pragmático)	09	Estilo internacional y personal	01
	10	Toma de posición	01
	11	Organizadores de la información	01
Total			15

7. Cuestionario 07. Evaluación de la asignatura y grado de satisfacción con el PFID

La evaluación del sílabo y del grado de satisfacción con el PFID se realizó con una escala de Likert de 34 ítems (Anexo 07). La valoración de cada ítem fue de cinco puntos y luego el puntaje total se transformó a nota vigesimal. Los aspectos a evaluar fueron: calidad del PFID (sílabo), aspectos de la competencia comunicativo-Investigativa, contenidos del PFID (sílabo), metodología del PFID (sílabo), evaluación del PFID (sílabo), el profesor, nivel de satisfacción y aportaciones del estudiante.

Tabla N° 37

Estructura del Cuestionario 07. Evaluación de la asignatura y grado de satisfacción con el PFID

Partes del cuestionario	Dimensiones	Dimensión	Cantidad de ítems	Nº del ítem en el cuestionario
A) Calidad del PFID (sílabo)	Percepción global del PFID	A.1. Calidad global del sílabo	1	01
	Percepción según la Estructura del PFID (sílabo)	A.2. Competencia comunicativo-investigativa	1	02
		A.3. Contenidos o saberes	1	03
		A.3. Metodología o estrategias didácticas	1	04
		A.3. Material educativo	1	05
		A.3. Evaluación	2	06-07
		A.3. Proyecto de investigación formativa	1	08
B) Aspectos de la Competencia Comunicativo-Investigativa	Competencia Comunicativo-Investigativa	B.1. Competencia Comunicativo-Investigativa	1	09
	Competencia Comunicativa	B.2. Comprensión Discursiva	1	10
		B.3. Producción discursiva	1	11
	Competencia Investigativa	B.4. Investigativas	1	12
		B.5. Proyecto de Investigación Formativa	1	13
C) Contenidos del PFID (sílabo)		C. Adecuados, interesantes, útiles	3	14-15-16
D) Metodología del PFID (sílabo)	Proceso de Enseñanza-Aprendizaje	D.1. Talleres Formativos	1	17
		D.2. Proyecto de Investigación Formativa Documental	1	18
		D.3. Didáctica	1	19
		D.4. Trabajos de extensión	1	20
	Asesoramiento	D.5. Asesorías	1	21
E) Evaluación del PFID (sílabo)	Características	E.1. Participativa, colaborativa y oportuna	2	22-23
	Instrumentos	E.2. Rúbricas, escala de Likert	1	24
F) El profesor		Experto, líder, comunicativo, etc.	8	25-26-27-28-29-30-31-32
G) Nivel de satisfacción		G.1. Desarrollo competencia comunicativa-investigativa	1	33
		G.2. Con el PFID.	1	34
H) Aportaciones del estudiante		H.1. Comentario sobre el PFID		
		H.1. Sugerencias de mejora del PFID		
			34	

7.6.2 Confiabilidad y validez de los instrumentos

La confiabilidad y validez de los instrumentos se realizó mediante los procedimientos estadísticos coeficiente alfa de Cronbach y el análisis factorial, respectivamente. La confiabilidad de los instrumentos a través del alfa de Cronbach se halló aplicando las siguientes fórmulas a través del paquete estadístico Microsoft Excel o del SPSS:

a. Mediante la varianza de los ítems:

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum V_i}{V_t} \right]$$

Donde:

- α = Alfa de Cronbach
- K = Número de ítems
- V_i = Varianza de cada ítem
- V_t = Varianza total

b. Mediante la matriz de correlación:

$$\alpha = \frac{K * p}{1 + p * (K - 1)}$$

Donde:

- α = Alfa de Cronbach
- K = Número de ítems
- V_i = Varianza de cada ítem
- p = promedio de las correlaciones lineales de cada uno de los ítems

El análisis de la validez y fiabilidad de los siete (7) instrumentos de esta investigación se realizó con el alfa de Cronbach y arrojó un promedio de 0,91, lo cual otorga un nivel de fiabilidad y validez alto a los cuestionarios. Los valores indicaron que estos se encuentran adaptados a la idiosincrasia de la población objeto de estudio. El estudio piloto se realizó en el periodo académico 2013-0, y contó con la participación de 46 estudiantes ingresantes a la universidad. Tanto las conclusiones de este estudio como las observaciones de los expertos permitieron mejorar o reajustar ligeramente los instrumentos finales.

Tabla N° 38

Alfa de Cronbach de los instrumentos del PFID

Instrumento	N° Muestral	N° de elementos	Media	Desviación típica	Varianza Total	Alfa de Cronbach según Varianza de los ítems	Alfa de Cronbach según matriz de correlación
01	46	40	139.78	26.03	677.33	0.97	0.97
02	46	6	11.10	3.94	15.53	0.85	0.86
03	46	35	148.15	10.57	111.82	0.92	0.92
04	46	45	126.48	26.64	709.59	0.96	0.96
05	46	10	36.83	4.50	20.28	0.81	0.81
06	46	15	53.74	9.57	91.53	0.91	0.91
07	46	34	147.54	13.03	169.76	0.94	0.94
Promedio						0.91	0.91

A continuación se presenta en detalle los estadísticos de cada instrumento.

1. Cuestionario 01 “Percepción de los estudiantes sobre el nivel de desarrollo de su Competencia Comunicativo-Investigativa”

El análisis estadístico mediante la varianza de los ítems del Cuestionario 01 “Percepción de los estudiantes sobre el nivel de desarrollo de su Competencia Comunicativo-Investigativa” (Anexo 01) presentó una media total de 139.783, una desviación típica de 26.026, una varianza total (V_t) de 677.329 y un coeficiente del alfa de Cronbach de 0,966443656 de los 40 elementos que componen el cuestionario (Tabla N° 39). Estos valores indican que la *fiabilidad del instrumento es alta*, por lo tanto es estable y consistente.

Tabla N° 39

Varianza del Cuestionario 01

Ítem	N	Media	Desviación típica	Varianza
1	46	3.15	0.94	.887
2	46	3.59	0.91	.826
3	46	3.78	0.89	.796
4	46	3.22	1.03	1.063
5	46	3.17	0.95	.902
6	46	3.09	0.89	.792
7	46	3.43	1.09	1.185
8	46	2.96	0.99	.976
9	46	3.04	0.99	.976
10	46	3.02	1.09	1.177
11	46	3.24	1.06	1.119
12	46	3.52	0.98	.966
13	46	3.67	0.84	.714
14	46	3.39	0.95	.910
15	46	3.61	0.86	.732
16	46	3.57	1.07	1.140
17	46	3.72	0.96	.918
18	46	3.63	0.90	.816
19	46	3.13	1.00	1.005
20	46	3.72	1.03	1.052
21	46	3.22	1.03	1.063
22	46	3.13	1.11	1.227
23	46	3.15	1.03	1.065
24	46	3.98	0.86	.733
25	46	3.54	0.94	.876
26	46	4.20	0.86	.739
27	46	3.76	1.06	1.119
28	46	3.74	1.02	1.042
29	46	3.87	0.91	.827
30	46	3.46	1.13	1.276
31	46	3.57	0.91	.829
32	46	4.11	0.99	.988
33	46	3.93	1.06	1.129
34	46	3.67	1.01	1.025
35	46	3.50	0.98	.967
36	46	3.39	1.06	1.132
37	46	3.28	0.96	.918
38	46	3.50	1.03	1.056
39	46	3.65	0.99	.987
40	46	3.48	1.07	1.144
Suma		139.783	26.026	39.094
			Vi	39.094
			Vt	677.329

$$\sum \frac{V_i}{V_t} = \frac{39.094}{677.329} = 0,057717435$$

Según estos datos el *alfa de Cronbach* sale:

$$\alpha = 40 / (40-1) * (1-0,057717435) = 0,966443656$$

El análisis estadístico mediante la matriz de correlación de Pearson de los ítems del Cuestionario 01 presentó un coeficiente del alfa de Cronbach de *0.96684* (Tabla N° 40). Esto valores indica que la *fiabilidad del instrumento es alta*. Como se observa, este valor varía muy ligeramente con relación al alfa de Cronbach obtenido mediante la varianza de los ítems.

En la siguiente Tabla N° 41 se observa que la variación del coeficiente del alfa de Cronbach al eliminar uno de los ítems del cuestionario es de más menos 0,001. Por tanto, además de ser alta la fiabilidad, se concluye que no es necesario quitar ningún ítem del instrumento.

Tabla N° 41

Variación del Alfa de Cronbach si se elimina un elemento en el Cuestionario 01

ítem	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1	136.63	648.327	.586	.966
2	136.20	642.872	.730	.965
3	136.00	646.978	.651	.966
4	136.57	645.451	.588	.966
5	136.61	644.866	.654	.966
6	136.70	647.772	.635	.966
7	136.35	638.721	.680	.965
8	136.83	645.302	.619	.966
9	136.74	645.842	.608	.966
10	136.76	647.697	.515	.966
11	136.54	643.454	.610	.966
12	136.26	651.797	.489	.966
13	136.11	645.210	.732	.965
14	136.39	640.421	.746	.965
15	136.17	654.325	.509	.966
16	136.22	645.818	.560	.966
17	136.07	648.640	.569	.966
18	136.15	647.510	.631	.966
19	136.65	640.810	.700	.965
20	136.07	646.196	.577	.966
21	136.57	641.718	.661	.965
22	136.65	639.210	.659	.966
23	136.63	635.527	.783	.965
24	135.80	652.383	.554	.966
25	136.24	638.497	.803	.965
26	135.59	653.092	.535	.966
27	136.02	637.755	.720	.965
28	136.04	647.554	.553	.966
29	135.91	651.459	.539	.966
30	136.33	650.714	.440	.967
31	136.22	641.463	.760	.965
32	135.67	649.825	.523	.966
33	135.85	640.176	.670	.965
34	136.11	637.788	.753	.965
35	136.28	639.896	.733	.965
36	136.39	642.777	.619	.966
37	136.50	641.233	.725	.965
38	136.28	636.341	.770	.965
39	136.13	642.205	.678	.965
40	136.30	639.994	.669	.965

2. Cuestionario 02. Prueba de entrada y salida

La mayor fiabilidad de un cuestionario depende de si las medidas que se hacen con el mismo son más consistentes y precisas, y en consecuencia, tienden a carecer errores. Es decir, si el instrumento de medición produce los mismos resultados cada vez que se administra, siempre bajo las mismas condiciones. En el caso del *Cuestionario 02 Prueba de entrada y salida* (Anexo 02), el análisis estadístico mediante la varianza presentó una media total de *11.098*, una desviación típica de *3.941*, una varianza total (V_t) de *15.529* y un coeficiente del alfa de Cronbach de *0,923321* de los 6 elementos que componen el cuestionario (Tabla N° 42). Estos valores indican que la *fiabilidad del instrumento es alta*, por lo tanto es estable y consistente.

Tabla N° 42

Varianza del Cuestionario 02 Prueba de entrada y salida del PFID

Ítem	N	Media	Desviación típica	Varianza
1	46	1.39	0.69	.477
2	46	3.57	1.15	1.318
3	46	1.11	0.78	.610
4	46	1.01	0.66	.439
5	46	3.13	1.19	1.405
6	46	0.89	0.59	.343
			Vi	4.592
Suma		11.098	3.941	Vt 15.529

$$\frac{\sum V_i}{V_t} = \frac{4,592}{15,529} = 0,2956969$$

Según estos datos el *alfa de Cronbach* sale:

$$\alpha = 6 / (6-1) * (1-0,2956969) = 0,84516372$$

El análisis estadístico mediante la matriz de correlación de Pearson de los ítems del Cuestionario 02 presentó un coeficiente del alfa de Cronbach de *0,8640378* (Tabla N° 43). Este valor indica que la *fiabilidad del instrumento es alta*.

Como se observa, el resultado varía ligeramente con relación al alfa de Cronbach obtenido mediante la varianza de los ítems.

Tabla N° 43

Correlaciones de Pearson del Cuestionario 02 Prueba de entrada y salida del PFID

Ítems	1	2	3	4	5	6	Semisuma
1	1	,430**	,197	,501**	,344*	,464**	1.936
2	,430**	1	,686**	,518**	,631**	,556**	2.391
3	,197	,686**	1	,502**	,524**	,585**	1.611
4	,501**	,518**	,502**	1	,522**	,690**	1.212
5	,344*	,631**	,524**	,522**	1	,565**	0.565
6	,464**	,556**	,585**	,690**	,565**	1	7.715
						PROMEDIO	0.5144

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

$$\alpha = 6 * 0.5144 / (1 + 0.5144 * 5) = 0,8640378$$

En la siguiente Tabla N° 44 se puede observar que hay una ligera variación del coeficiente del alfa de Cronbach al eliminar uno de los ítems del cuestionario. Por tanto, además de ser alta la fiabilidad, se puede ver que no es necesario quitar ningún ítem del instrumento, puesto que en el mejor de los casos varía sutilmente el coeficiente del alfa de Cronbach (por ejemplo, en el ítem 2, que presenta un valor de 0,798).

Tabla N° 44

Variación del Alfa de Cronbach si se elimina un elemento en el Cuestionario 02 Prueba de entrada y salida del PFID

Ítem	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1	9,707	12,762	,464	,847
2	7,533	9,049	,747	,798
3	9,989	11,450	,656	,815
4	10,087	11,970	,681	,816
5	7,967	9,271	,672	,820
6	10,207	12,206	,727	,815

Tabla N° 45

Varianza total explicada del Cuestionario 02 Prueba de entrada y salida del PFID

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción	
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza
1	3,603	60,051	60,051	3,603	60,051
2	,866	14,440	74,491		
3	,538	8,959	83,449		
4	,460	7,669	91,118		
5	,305	5,088	96,206		
6	,228	3,794	100,000		

3. Cuestionario 03. Evaluación del Sílabo del PFID

El análisis estadístico mediante la varianza del *Cuestionario 03 Evaluación del Sílabo del PFID* (Anexo 03), presentó una media total de 148.152, una desviación típica de 10.575, una varianza total (V_t) de 111.821 y un coeficiente del alfa de Cronbach de 0,84516372 de los 35 elementos que componen el cuestionario (Tabla N° 46). Estos valores indican que la *fiabilidad del instrumento es buena*, por lo tanto es estable y consistente.

Tabla N° 46

Varianza del Cuestionario 03 Sílabo del PFID

Ítem	N	Media	Desviación típica	Varianza
1	46	4.26	.575	.330
2	46	4.20	.542	.294
3	46	4.22	.593	.352
4	46	4.30	0.553	0.305
5	46	4.30	.553	.305
6	46	4.07	.574	.329
7	46	4.13	0.542	0.294
8	46	4.24	.431	.186
9	46	4.30	.553	.305
10	46	4.30	0.553	0.305
11	46	4.28	0.544	0.296
12	46	4.20	.582	.339
13	46	4.41	.580	.337
14	46	4.37	.532	.283

15	46	4.15	.698	.487	
16	46	4.07	0.490	0.240	
17	46	4.00	.596	.356	
18	46	3.93	.646	.418	
19	46	4.09	0.661	0.437	
20	46	3.93	0.712	0.507	
21	46	4.00	0.558	0.311	
22	46	4.07	0.646	0.418	
23	46	4.52	0.505	0.255	
24	46	4.54	.504	.254	
25	46	4.17	.608	.369	
26	46	4.17	.643	.414	
27	46	4.30	0.511	0.261	
28	46	4.30	0.511	0.261	
29	46	4.52	.505	.255	
30	46	4.37	0.741	0.549	
31	46	4.50	.548	.300	
32	46	4.26	.648	.419	
33	46	4.22	0.593	0.352	
34	46	4.35	0.526	0.276	
35	46	4.09	.354	.126	
				Vi	11.524
Suma		148.152	10.575	Vt	111.821

$$\sum \frac{Vi}{Vt} = \frac{11.524}{111.821} = 0,10305916$$

Según estos datos el *alfa de Cronbach* sale:

$$\alpha = 46 / (46-1) * (1-0,103059157) = 0,923321$$

El análisis estadístico mediante la matriz de correlación de Pearson de los ítems del Cuestionario 03 presentó un coeficiente del alfa de Cronbach de *0.92274* (Tabla N° 473). Este valor indica que la *fiabilidad del instrumento es alta*. Como se observa, el resultado varía ligeramente con relación al alfa de Cronbach obtenido mediante la varianza de los ítems.

Tabla N° 47

Correlaciones de Pearson del cuestionario 03 Sílabo del PFID

1	1	,474**	,351*	,234	,374*	,352*	,316*	,191	,094	,374*	,114	,309*	,336*	,332*	,397**	,017	,065	-.013	-.061	,205	,208	,192	,133	,113	,122	,175	,102	,178	-.097	,082	,071	,171	,156	,281	,432	6.782	
2	,474**	1	,418**	,242	,168	,315*	,214	,271	,242	-.055	-.041	,298*	,091	-.102	,330*	,035	,069	,037	-.173	,034	,073	,153	,106	,334*	,164	,346*	,021	-.059	,106	,258	,112	,358*	,141	-.010	,372*	4.866	
3	,351*	,418**	1	,607**	,404**	,219	,394**	,487**	,404**	,219	,325*	,185	,162	,348*	,103	,251	,444**	,234	,508**	,403**	,542**	,355*	,414**	,324*	,365*	,070	,144	,132	,218	,205	,312*	,305*	,251	,437**	10.176		
4	,234	,242	,607**	1	,345*	,216	,310*	,154	,054	,345*	,003	,294*	,223	,214	,396**	,007	,067	,243	,291*	,391**	,144	,316*	,215	,271	,236	,348*	,058	,216	-.024	,208	,294*	,270	,133	,393**	,429**	7.060	
5	,374*	,168	,404**	,345*	1	,287	,384**	,247	,127	,563**	,373*	,294*	,292*	,365*	,281	,171	,270	,492**	,413**	,391**	,072	,379**	,374*	,351*	,037	,286	,294*	,058	-.104	,533**	,441**	,456**	,540**	,393**	,202	9.262	
6	,352*	,315*	,219	,216	,287	1	,615**	,385**	,287	,357*	,296*	,560**	,385**	,429**	,530**	,143	,455**	,251	,219	,392**	,347*	,228	,187	,182	,349*	,270	,234	,082	-.043	,360*	,106	,372*	,545**	,513**	,299*	9.335	
7	,316*	,214	,394**	,310*	,384**	,615**	1	,529**	,236	,532**	,324*	,411**	,390**	,292*	,416**	,218	,206	,215	,030	,311*	,294*	,292*	,071	,060	,402**	,189	,094	,014	-.011	,375*	,150	,344*	,325*	,383**	,402**	7.494	
8	,191	,271	,487**	,154	,247	,385**	,529**	1	,434**	,247	,179	,252	,307*	,091	,245	,240	,173	,217	,159	,341*	,092	,341*	,333*	,309*	,177	,167	,066	,167	,129	,204	,141	,329*	,314*	,213	,297*	6.164	
9	,094	,242	,404**	,054	,127	,287	,236	,434**	1	,272	,447**	,364*	,223	,289	,165	,171	,135	,368*	,108	,165	,288	,192	,135	,191	,170	,035	,058	,058	,135	,045	,000	,270	,336*	,086	,202	4.911	
10	,374*	-.055	,404**	,345*	,563**	,357*	,532**	,247	,272	1	,594**	,364*	,431**	,516**	,338*	,007	,270	,306*	,169	,447**	,288	,316*	,294*	,191	,302*	,160	,137	,294*	,055	,370*	,367*	,394**	,472**	,469**	,202	7.755	
11	,114	-.041	,219	,003	,373*	,296*	,324*	,179	,447**	,594**	1	,523**	,396**	,476**	,060	,096	,274	,369*	,177	,221	,220	,136	,018	-.005	,184	,047	,083	,083	,098	,176	,112	,228	,425**	,193	,100	4.689	
12	,309*	,298*	,325*	,294*	,294*	,560**	,411**	,252	,364*	,364*	,523**	1	,545**	,623**	,417**	,110	,128	,389**	,244	,246	,342*	,143	,023	,160	,342*	,263	,094	,020	-.053	,189	,174	,392**	,454**	,208	,239	5.693	
13	,336*	,091	,185	,223	,292*	,385**	,390**	,307*	,223	,431**	,396**	,545**	1	,359*	,280	-.097	,000	,133	,136	,174	,206	,223	,007	-.101	,107	,101	-.059	-.059	,007	-.053	-.035	,121	,250	,174	,038	1.912	
14	,332*	-.102	,162	,214	,365*	,429**	,292*	,091	,289	,516**	,476**	,623**	,359*	1	,324*	,247	,280	,395**	,286	,300*	,375*	,122	,011	,146	,278	,133	,149	,231	,138	,097	,114	,230	,374*	,405**	,062	4.323	
15	,397**	,330*	,348*	,396**	,281	,530**	,416**	,245	,165	,338*	,060	,417**	,280	,324*	1	,035	,267	,121	,067	,289	,171	,322*	,274	,328*	,251	,484**	,366*	,303*	,361*	,320*	,451**	,294*	,337*	,215	5.403		
16	,017	,035	,103	,007	,171	,143	,218	,240	,171	,007	,096	,110	-.097	,247	,035	1	,304*	,575**	,325*	,267	,163	,197	,129	,213	,484**	,245	,185	,008	,039	,238	,041	,085	,103	,255	,223	4.080	
17	,065	,069	,251	,067	,270	,455**	,206	,173	,135	,270	,274	,128	,000	,280	,267	,304*	1	,461**	,338*	,628**	,267	,231	,148	,148	,307*	,522**	,219	,146	,074	,402**	,068	,288	,314*	,354*	,315*	5.229	
18	-.013	,037	,444**	,243	,492**	,251	,215	,217	,368*	,306*	,369*	,389**	,133	,395**	,121	,575**	,461**	1	,586**	,618**	,389**	,493**	,436**	,243	,316*	,369*	,349*	,129	-.006	-.098	,330*	,220	,307*	,444**	,219	5.219	
19	-.061	-.173	,234	,291*	,413**	,219	,030	,159	,108	,169	,177	,244	,136	,286	,067	,325*	,338*	,586**	1	,485**	,181	,195	,261	,122	,128	,225	,249	-.080	-.006	,296*	,307*	,050	,291*	,103	-.033	2.772	
20	,205	,034	,508**	,391**	,391**	,392**	,311*	,341*	,165	,447**	,221	,246	,174	,300*	,289	,267	,628**	,618**	,485**	1	,448**	,444**	,282	,163	,438**	,559**	,117	,178	-.027	,468**	,256	,327*	,350*	,418**	,463**	4.885	
21	,208	,073	,403**	,144	,072	,347*	,294*	,092	,288	,288	,220	,342*	,206	,375*	,171	,163	,267	,493**	,181	,448**	1	,431**	,316*	,316*	,590**	,310*	,156	,078	,158	,108	,073	,062	,269	,260	,227	,225	3.317
22	,192	,153	,542**	,316*	,379**	,228	,292*	,341*	,192	,316*	,136	,143	,223	,122	,322*	,197	,231	,436**	,195	,444**	,431**	1	,438**	,322**	,367*	,346*	,275	,208	,098	,273	,094	,277	,426**	,455**	,266	3.890	
23	,133	,106	,355*	,215	,374*	,187	,071	,333*	,135	,294*	,018	,023	,007	,011	,274	,129	,148	,243	,261	,282	,316*	,438**	1	,783**	,350*	,330*	,405**	,318*	,477**	,423**	,562**	,390**	,503**	,389**	,113	5.043	
24	,113	,334*	,414**	,271	,351*	,182	,060	,309*	,191	,191	-.005	,160	-.101	,146	,328*	,213	,148	,316*	,122	,163	,316*	,367*	,783**	1	,338*	,388**	,379**	,379**	,346*	,343*	,604**	,510**	,488**	,361*	,103	4.239	
25	,122	,164	,324*	,236	,037	,349**	,402**	,177	,170	,302*	,184	,342*	,107	,278	,251	,484**	,307*	,369*	,302*	,128	,438**	,590**	,367*	,350*	,338*	1	,603**	,184	,184	,350*	,348*	,134	,221	,201	,363*	,341*	2.928
26	,175	,346*	,365*	,348*	,286	,270	,189	,167	,035	,160	,047	,263	,101	,133	,484**	,245	,522**	,349*	,225	,559**	,310*	,346*	,330*	,388**	,603**	1	,377**	,174	,330*	,562**	,379**	,422**	,190	,343*	,420**	3.197	
27	,102	,021	,070	,058	,294*	,234	,094	,066	,058	,137	,083	,094	-.059	,149	,366*	,185	,219	,129	,249	,117	,156	,275	,405**	,379**	,184	,377**	1	,489**	,318*	,401**	,397**	,225	,364*	,425**	,219	2.838	
28	,178	-.059	,144	,216	,058	,082	,014	,167	,058	,294*	,083	,020	-.059	,231	,303*	,008	,146	-.006	-.080	,178	,078	,208	,318*	,379**	,184	,174	,489**	1	,146	,048	,238	,225	,144	,425**	,219	1.445	
29	-.097	,106	,132	-.024	-.104	-.043	-.011	,129	,135	,055	,098	-.053	,007	-.238	,148	,039	,074	-.098	-.006	-.027	,158	,098	,477**	,346*	,350*	,330*	,318*	,146	1	,245	,241	,118	,058	-.029	,113	,747	
30	,082	,258	,218	,208	,533**	,360*	,375*	,204	,045	,370*	,176	,189	-.053	,097	,361*	,238	,402**	,330*	,296*	,468**	,108	,273	,423**	,343*	,348*	,562**	,401**	,048	,245	1	,520**	,674**	,369*	,347*	,383**	2.293	
31	,071	,112	,205	,294*	,441**	,106	,150	,141	,000	,367*	,112	,174	-.035	,114	,320*	,041	,068	,220	,307*	,256	,073	,094	,562**	,604**	,134	,379**	,397**	,238	,241	,520**	1	,376*	,410**	,309*	,000	1.095	
32	,171	,358*	,312*	,270	,456**	,372*	,344*	,329*	,270	,394**	,228	,392**	,121	,230	,451**	,085	,288	,307*	,050	,327*	,392**	,277	,390**	,510**	,221	,422**	,225	,225	,118	,674**	,376*	1	,486**	,315*	,383**	1.184	
33	,156	,141	,305*	,133	,540**	,545**	,325*	,314*	,336*	,472**	,425**	,454**	,250	,374*	,294*	,103	,314*	,444**	,291*	,350*	,269	,426**	,503**	,488**	,201	,190	,364*	,144	,058	,369*	,410**	,486**	1	,607**	,120	,727	
34	,281	-.010	,251	,393**	,393**	,513**	,383**	,213	,086	,469**	,193	,208	,174	,405**	,337*	,255	,354*	,264	,103	,418**	,227	,455**	,389**	,361*	,363*	,343*	,425**	,425**	-.029	,347*	,309*	,315*	,607**	1	,430**	,430	
35	,432**	,372*	,437**	,429**	,299*	,402**	,297*	,202	,208	,208	,100	,239	,038	,062	,215	,223	,315*	,219	-.033	,463**	,225	,266	,113	,341*	,420**	,219	,219	,113	,383**	,000	,383**	,120	,430**	1.000	151.381		
																														PROMEDIO	.254						

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

$$\alpha = 35 * 0.5144 / (1 + 0.254 * 34) = 0.92274$$

En la siguiente Tabla N° 48 se observa que la variación del coeficiente del alfa de Cronbach al eliminar uno de los ítems del cuestionario es de más o menos 0,002. Por tanto, además de ser alta la fiabilidad, se concluye que no es necesario quitar ningún ítem del instrumento.

Tabla N° 48

Variación del Alfa de Cronbach si se elimina un elemento en el Cuestionario

03 Sílabo del PFID

ítems	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1	143.89	107.121	.367	.923
2	143.96	108.220	.293	.923
3	143.93	104.062	.612	.920
4	143.85	106.310	.457	.922
5	143.85	104.710	.602	.920
6	144.09	104.392	.606	.920
7	144.02	105.488	.542	.921
8	143.91	107.459	.467	.922
9	143.85	107.287	.369	.923
10	143.85	104.621	.610	.920
11	143.87	107.005	.401	.922
12	143.96	104.976	.546	.921
13	143.74	107.664	.317	.923
14	143.78	106.352	.473	.921
15	144.00	103.422	.557	.920
16	144.09	108.392	.313	.923
17	144.15	105.554	.482	.921
18	144.22	103.729	.583	.920
19	144.07	106.462	.361	.923
20	144.22	102.041	.645	.919
21	144.15	106.087	.472	.921
22	144.09	104.214	.545	.921
23	143.63	106.105	.525	.921
24	143.61	106.021	.535	.921
25	143.98	104.688	.544	.921
26	143.98	103.622	.595	.920
27	143.85	107.287	.404	.922
28	143.85	108.576	.280	.923
29	143.63	109.749	.172	.925
30	143.78	102.618	.576	.920
31	143.65	106.543	.440	.922
32	143.89	103.655	.588	.920
33	143.93	103.840	.631	.919
34	143.80	105.139	.594	.920
35	144.07	108.196	.475	.922

4. Cuestionario 04. Evaluación de la Redacción Académica en Talleres Formativos

El *Cuestionario 04 Evaluación de la Redacción Académica* (Anexo 04) tiene 15 ítems. La evaluación la realiza el mismo estudiante (A: autoevaluación), un compañero de clase (C: coevaluación) y el profesor (H: heteroevaluación). En consecuencia, el número de ítems se triplica a 45. Mediante el análisis estadístico de la varianza, estos 45 elementos del cuestionario presentaron una media total de 126,48, una desviación típica de 26,638, una varianza total (V_t) de 709,588 y un coeficiente del alfa de Cronbach de 0,9592079 (Tabla N° 49). Cabe destacar que el cuestionario. Estos valores indican que la *fiabilidad del instrumento es buena*, por lo tanto es estable y consistente.

Tabla N° 49

Varianza del Cuestionario 04 Evaluación de la Redacción Académica

Ítems	N	Media	Desviación típica	Varianza
A1	46	2.98	0.98	0.955
A2	46	2.76	1.10	1.208
A3	46	2.87	1.17	1.360
A4	46	2.85	1.01	1.021
A5	46	3.02	1.26	1.577
A6	46	3.09	0.91	0.837
A7	46	2.72	1.26	1.585
A8	46	3.52	1.13	1.277
A9	46	3.43	1.03	1.051
A10	46	3.59	1.24	1.537
A11	46	2.98	1.09	1.177
A12	46	3.20	1.09	1.183
A13	46	3.76	1.25	1.564
A14	46	3.54	1.03	1.054
A15	46	3.98	0.93	0.866
C1	46	2.80	0.96	0.916
C2	46	2.59	0.98	0.959
C3	46	2.87	1.05	1.094
C4	46	2.93	1.12	1.262
C5	46	2.93	1.20	1.440
C6	46	2.96	0.94	0.887
C7	46	2.57	1.19	1.407
C8	46	3.59	1.24	1.537
C9	46	3.20	1.15	1.316

C10	46	3.61	1.24	1.532
C11	46	2.87	1.11	1.227
C12	46	3.26	1.16	1.353
C13	46	3.83	1.06	1.125
C14	46	3.54	1.13	1.276
C15	46	3.76	1.04	1.075
H1	46	2.22	0.63	0.396
H2	46	1.96	0.63	0.398
H3	46	1.89	0.60	0.366
H4	46	1.98	0.65	0.422
H5	46	1.85	0.60	0.354
H6	46	1.93	0.71	0.507
H7	46	1.74	0.71	0.508
H8	46	2.13	0.86	0.738
H9	46	1.74	0.61	0.375
H10	46	2.57	1.07	1.140
H11	46	1.67	0.63	0.402
H12	46	2.13	0.62	0.383
H13	46	2.54	0.78	0.609
H14	46	2.50	0.62	0.389
H15	46	2.59	0.65	0.426
Suma Total Evaluación		126.478	26.638	44.071
			Vi	44.071
			Vt	709.588

$$\Sigma \frac{V_i}{V_t} = \frac{44.071}{709.588} = 0,0621079$$

Según estos datos el *alfa de Cronbach* sale:

$$\alpha = 45 / (45 - 1) * (1 - 0,0621079) = 0,9592079$$

El análisis estadístico mediante la matriz de correlación de Pearson de los ítems del Cuestionario 04 presentó un coeficiente del alfa de Cronbach de *0,8640378* (Tabla N° 50). Este valor indica que la *fiabilidad del instrumento es alta*. Como se observa, el resultado varía ligeramente con relación al alfa de Cronbach obtenido mediante la varianza de los ítems.

Tabla N° 50

Correlaciones de Pearson del Cuestionario 04 Evaluación de la Redacción Académica

Items	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9	H10	H11	H12	H13	H14	H15	Semi suma
A1	1	.740	.719	.717	.743	.574	.519	.212	.431	.396	.419	.401	.214	.499	.317	.589	.548	.628	.484	.643	.337	.413	.029	.162	.030	.120	.220	-.025	.393	.258	.441	.323	.259	.349	.376	.126	.055	.003	.287	.033	.132	.078	-.072	.346	.369	14.837
A2	.740	1	.755	.707	.777	.618	.528	.335	.469	.513	.424	.319	.135	.334	.147	.461	.608	.746	.527	.611	.312	.396	.040	.179	.126	.284	.206	-.094	.322	.202	.494	.465	.328	.491	.487	.150	.117	.128	.268	.156	.236	.210	-.052	.308	.324	15.098
A3	.719	.755	1	.756	.806	.657	.610	.221	.513	.500	.577	.406	.222	.450	.141	.414	.613	.751	.536	.629	.420	.601	.054	.335	.179	.365	.288	-.055	.325	.121	.524	.324	.232	.407	.355	.123	.145	.128	.294	.150	.242	.271	.055	.367	.395	15.446
A4	.717	.707	.756	1	.791	.688	.594	.421	.602	.570	.605	.311	.270	.553	.304	.451	.519	.654	.696	.670	.577	.500	.197	.333	.165	.379	.205	.037	.483	.240	.577	.373	.300	.435	.404	.202	.129	.305	.365	.329	.302	.139	-.034	.406	.341	16.388
A5	.743	.777	.806	.791	1	.695	.636	.399	.476	.491	.571	.338	.145	.525	.286	.503	.531	.764	.678	.768	.489	.573	.220	.244	.191	.433	.270	-.097	.446	.192	.556	.422	.354	.518	.421	.151	.205	.183	.268	.189	.288	.111	-.103	.411	.364	15.103
A6	.574	.618	.657	.688	.695	1	.659	.557	.670	.581	.562	.340	.310	.422	.446	.299	.339	.523	.395	.511	.572	.466	.150	.259	.129	.362	.145	.130	.276	.257	.430	.238	.098	.303	.229	.145	-.067	.268	.160	.290	.500	.333	.119	.195	.285	12.436
A7	.519	.528	.610	.594	.636	.659	1	.215	.269	.237	.402	.220	.111	.362	.279	.248	.336	.545	.317	.561	.458	.794	-.020	.070	-.001	.228	.127	-.071	.189	.117	.500	.292	.221	.373	.327	.202	.287	.261	.363	.287	.272	.334	.115	.269	.315	10.412
A8	.212	.335	.221	.421	.399	.557	.215	1	.682	.681	.535	.259	.405	.248	.455	.138	.038	.284	.325	.222	.398	.074	.554	.468	.165	.244	.295	.336	.274	.157	.117	.288	.154	.209	-.020	.478	.265	.358	.181	.250	.150	.126	.118	10.748		
A9	.431	.469	.513	.602	.476	.670	.269	.682	1	.686	.628	.500	.256	.404	.359	.247	.316	.427	.488	.385	.572	.214	.319	.663	.295	.482	.313	.132	.405	.267	.436	.236	.150	.282	.257	.162	-.024	.313	.291	.278	.257	.329	.004	.278	.374	11.980
A10	.396	.513	.500	.570	.491	.581	.237	.681	.686	1	.588	.490	.437	.355	.493	.193	.259	.455	.491	.340	.403	.208	.465	.605	.674	.478	.369	.248	.402	.509	.317	.232	.146	.403	.274	.372	.152	.365	.323	.331	.334	.362	.122	.187	.251	12.634
A11	.419	.424	.577	.605	.571	.562	.402	.535	.628	.588	1	.399	.225	.510	.440	.188	.242	.370	.436	.357	.543	.372	.390	.450	.391	.645	.251	.151	.422	.390	.560	.258	.166	.441	.267	.257	.136	.289	.359	.241	.280	.203	.067	.411	.332	11.365
A12	.401	.319	.406	.311	.338	.340	.220	.259	.500	.490	.399	1	.378	.420	.443	.144	.098	.375	.356	.146	.269	.136	.061	.449	.174	.243	.749	.261	.454	.358	.164	.239	.134	.258	.150	.017	.067	-.075	.212	.278	.191	.192	-.102	.049	.179	7.113
A13	.214	.135	.222	.270	.145	.310	.111	.405	.256	.437	.225	.378	1	.207	.377	.127	.081	.146	.210	.063	.255	.063	.250	.343	.154	.121	.242	.655	.314	.401	.168	.070	-.182	-.061	-.229	.007	-.096	.195	.033	.237	.012	.242	.318	-.100	-.042	4.341
A14	.499	.334	.450	.553	.525	.422	.362	.248	.404	.355	.530	.420	.207	1	.524	.405	.361	.399	.455	.426	.446	.454	.355	.379	.189	.376	.400	.130	.775	.417	.604	.483	.455	.485	.393	.354	.350	.245	.372	.261	.278	.271	.011	.434	.376	12.063
A15	.317	.147	.141	.304	.286	.446	.279	.455	.359	.493	.440	.443	.377	.524	1	.245	.063	.225	.339	.198	.481	.172	.339	.399	.224	.364	.313	.375	.498	.685	.198	.036	-.044	.183	.006	.098	-.042	.010	-.013	-.012	.082	.075	-.057	-.015	5.276	
C1	.589	.461	.414	.451	.503	.299	.248	.138	.247	.193	.188	.144	.127	.405	.245	1	.694	.618	.504	.627	.409	.315	.174	.238	.128	.314	.117	.033	.509	.109	.367	.317	.346	.243	.376	.111	.184	.113	.176	.089	.185	.194	-.003	.391	.437	8.393
C2	.548	.608	.613	.519	.531	.339	.336	.038	.316	.259	.242	.098	.081	.361	.063	.694	1	.641	.541	.714	.366	.569	.113	.350	.194	.400	.214	-.028	.388	.054	.473	.438	.448	.335	.462	.184	.320	.171	.298	.164	.422	.311	.184	.455	.492	9.672
C3	.628	.748	.765	.654	.523	.545	.284	.427	.455	.370	.375	.146	.399	.225	.618	.641	1	.749	.772	.513	.527	.180	.355	.286	.407	.376	.019	.475	.258	.483	.429	.434	.519	.503	.167	.281	.069	.258	.048	.370	.233	.075	.307	.375	9.318	
C4	.484	.527	.536	.696	.678	.395	.317	.325	.488	.491	.436	.356	.210	.455	.339	.504	.541	.749	1	.689	.606	.396	.315	.476	.333	.511	.319	.102	.589	.387	.492	.345	.382	.516	.450	.189	.256	.147	.265	.106	.406	.076	.000	.333	.326	9.041
C5	.643	.511	.629	.670	.768	.511	.561	.222	.385	.340	.257	.146	.063	.426	.198	.627	.714	.772	.589	1	.607	.604	.280	.397	.282	.361	.204	-.096	.453	.148	.519	.338	.388	.397	.345	.203	.343	.224	.370	.238	.280	.191	-.009	.401	.447	8.163
C6	.337	.312	.420	.577	.489	.572	.458	.398	.572	.403	.543	.269	.255	.646	.481	.409	.366	.513	.606	.607	1	.420	.403	.604	.328	.548	.254	.193	.566	.399	.579	.371	.304	.434	.445	.327	.281	.337	.365	.356	.273	.430	.154	.341	.332	8.943
C7	.413	.396	.601	.500	.573	.466	.794	.074	.214	.208	.372	.136	.063	.454	.172	.315	.569	.527	.395	.604	.420	1	.162	.129	.154	.328	.213	-.079	.396	.112	.606	.420	.428	.420	.408	.360	.572	.384	.452	.391	.546	.382	.285	.511	.567	8.148
C8	.029	.040	.054	.197	.220	.150	-.020	.554	.319	.465	.390	.061	.250	.355	.339	.174	.113	.180	.315	.280	.403	.162	1	.480	.703	.478	.338	.316	.513	.457	.317	.119	.265	.265	.124	.321	.278	.532	.235	.382	.305	.275	.122	.129	.114	7.068
C9	.162	.179	.335	.333	.244	.259	.070	.468	.663	.606	.450	.449	.343	.379	.399	.238	.350	.355	.476	.397	.604	.129	.480	1	.556	.510	.460	.248	.413	.395	.278	.135	.127	.274	.142	.179	.172	.334	.359	.252	.303	.339	.052	.109	.199	5.838
C10	.030	.126	.179	.165	.191	.129	-.001	.372	.295	.674	.391	.174	.154	.189	.242	.178	.194	.286	.337	.282	.328	.154	.703	.556	1	.545	.397	.250	.314	.393	.283	.234	.338	.404	.310	.475	.446	.377	.356	.456	.474	.202	.202	.236	7.030	
C11	.120	.284	.365	.379	.433	.362	.228	.464	.482	.478	.645	.243	.121	.376	.364	.311	.400	.407	.511	.361	.548	.328	.478	.510	.545	1	.372	.094	.431	.321	.360	.246	.277	.305	.205	.186	.266	.298	.276	.252	.444	.350	.161	.322	.231	5.397
C12	.220	.206	.288	.205	.270	.145	.127	.165	.313	.369	.251	.749	.242	.400	.313	.187	.214	.376	.319	.204	.254	.213	.338	.460	.397	.372	1	.380	.566	.385	.224	.228	.294	.243	.155	.048	.245	.076	.254	.004	.329	.322	-.111	.031	.116	3.789
C13	-.025	-.094	-.055	.037	-.097	.130	-.071	.242	.312	.248	.151	.261	.655	.130	.379	.053	-.028	.019	.102	-.096	.193	.316	.248	.150	.094	.380	1	.377	.608	.025	-.144	-.169	-.135													

En la siguiente Tabla N° 51 se puede observar que hay una ligera variación del coeficiente del alfa de Cronbach al eliminar uno de los ítems del cuestionario. Por tanto, además de ser alta la fiabilidad, se puede ver que no es necesario quitar ningún ítem del instrumento, puesto que en el mejor de los casos varía sutilmente el coeficiente del alfa de Cronbach.

Tabla N° 51

Variación del Alfa de Cronbach si se elimina un elemento en el Cuestionario

04 Evaluación de la Redacción Académica

ítems	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
A1	124.04	620.976	.594	.952
A2	124.26	615.575	.625	.952
A3	124.15	610.443	.678	.952
A4	124.17	612.502	.747	.951
A5	124.00	604.222	.730	.951
A6	123.93	620.685	.644	.952
A7	124.30	615.728	.537	.953
A8	123.50	619.589	.533	.953
A9	123.59	616.648	.651	.952
A10	123.43	606.473	.702	.951
A11	124.04	613.687	.670	.952
A12	123.83	624.947	.455	.953
A13	123.26	628.953	.324	.954
A14	123.48	615.500	.674	.952
A15	123.04	629.243	.445	.953
C1	124.22	625.641	.508	.953
C2	124.43	621.318	.586	.952
C3	124.15	612.887	.712	.952
C4	124.09	610.703	.701	.952
C5	124.09	608.703	.688	.952
C6	124.07	616.373	.719	.952
C7	124.46	613.365	.614	.952
C8	123.43	619.762	.479	.953
C9	123.83	616.725	.576	.952
C10	123.41	617.981	.509	.953
C11	124.15	616.532	.602	.952
C12	123.76	622.986	.457	.953
C13	123.20	640.916	.164	.955
C14	123.48	611.722	.678	.952
C15	123.26	627.397	.431	.953
H1	124.80	627.405	.732	.952
H2	125.07	632.729	.559	.953
H3	125.13	634.960	.510	.953
H4	125.04	630.043	.626	.952
H5	125.17	634.547	.533	.953
H6	125.09	633.592	.468	.953
H7	125.28	634.074	.454	.953

H8	124.89	629.566	.477	.953
H9	125.28	632.963	.569	.953
H10	124.46	626.031	.443	.953
H11	125.35	632.943	.549	.953
H12	124.89	634.810	.503	.953
H13	124.48	642.122	.206	.954
H14	124.52	634.433	.511	.953
H15	124.43	632.918	.534	.953

5. Cuestionario 05. Evaluación del Plan de Investigación Formativa

El análisis estadístico mediante la varianza del *Cuestionario 05 Evaluación del Plan de Investigación Formativa (PIF)* (Anexo 05), presentó una media total de *36,83*, una desviación típica de *4,503*, una varianza total (V_t) de *20,280* y un coeficiente del alfa de Cronbach de *0,812980* de los 10 elementos que componen el cuestionario (Tabla N° 52). Estos valores indican que la *fiabilidad del instrumento es buena*, por lo tanto es estable y consistente.

Tabla N° 52

Varianza del Cuestionario 05 Evaluación del PIF

Ítem	N	Media	Desviación típica	Varianza
1	46	3.70	0.66	.439
2	46	3.85	0.73	0.532
3	46	3.65	0.74	.543
4	46	3.74	0.71	.508
5	46	3.61	0.74	0.555
6	46	3.85	0.87	0.754
7	46	3.80	0.65	0.428
8	46	3.59	0.69	0.470
9	46	3.74	0.88	0.775
10	46	3.30	0.66	0.439
			Vi	5.442
Suma		36.826	4.503	Vt 20.280

$$\Sigma \frac{V_i}{V_t} = \frac{5.442}{20.280} = 0,26831825$$

Según estos datos el *alfa de Cronbach* sale:

$$\alpha = 10 / (10 - 1) * (1 - 0,26831825) = 0,812980$$

El análisis estadístico mediante la matriz de correlación de Pearson de los ítems del Cuestionario 05 presentó un coeficiente del alfa de Cronbach de *0,81408025* (Tabla N° 53). Este valor indica que la *fiabilidad del instrumento es buena*. Como se observa, el resultado varía ligeramente con relación al alfa de Cronbach obtenido mediante la varianza de los ítems.

Tabla N° 53

Correlaciones de Pearson del Cuestionario 05 Evaluación del PIF

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Semi suma
1	1	,362*	.234	,346*	.204	.265	,475**	.206	.204	.216	1.329
2	,362*	1	.230	,307*	,461**	,349*	,495**	.227	,352*	,374*	0.457
3	.234	.230	1	,331*	.273	.228	.086	,369*	,405**	,495**	0.587
4	,346*	,307*	,331*	1	,557**	,437**	.269	.275	,420**	,454**	0.544
5	.204	,461**	.273	,557**	1	.215	.067	,373*	,485**	,382**	0.283
6	.265	,349*	.228	,437**	.215	1	,416**	.153	.238	.160	0.551
7	,475**	,495**	.086	.269	.067	,416**	1	.113	,334*	.089	0.202
8	.206	.227	,369*	.275	,373*	.153	.113	1	,333*	.185	0.185
9	.204	,352*	,405**	,420**	,485**	.238	,334*	,333*	1	.254	0.254
10	.216	,374*	,495**	,454**	,382**	.160	.089	.185	.254	1	4.392
								PROMEDIO	p =		0.0976
N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

$$\alpha = 10 * 0,0976 / (1 + 0.254 * 9) = 0.92274$$

En la siguiente Tabla N° 54 se observa que la variación del coeficiente del alfa de Cronbach al eliminar uno de los ítems del cuestionario no es significativa. Por tanto, además de ser alta la fiabilidad, se concluye que no es necesario quitar ningún ítem del instrumento.

Tabla N° 54

Variación del Alfa de Cronbach si se elimina un elemento en el Cuestionario

05 Evaluación del PIF

Ítems	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1	33.13	17.405	.441	.802
2	32.98	16.377	.571	.788
3	33.17	16.858	.476	.798
4	33.09	16.170	.628	.782
5	33.22	16.396	.552	.790
6	32.98	16.466	.434	.805
7	33.02	17.533	.424	.803
8	33.24	17.519	.399	.806
9	33.09	15.681	.549	.790
10	33.52	17.277	.466	.799

6. Cuestionario 06. Evaluación del Discurso Académico (DA)

El análisis estadístico mediante la varianza del *Cuestionario 06 Evaluación del Discurso Académico (DA)* (Anexo 06), presentó una media total de 53,74, una desviación típica de 9.567, una varianza total (V_t) de 91,530 y un coeficiente del alfa de Cronbach de 0,908917 de los 15 elementos que componen el cuestionario (Tabla N° 55). Estos valores indican que la *fiabilidad del instrumento es alta*, por lo tanto es estable y consistente.

Tabla N° 55

Varianza del Cuestionario 06 Evaluación del DA

Ítem	N	Media	Desviación típica	Varianza
1	46	3.78	0.917	.841
2	46	3.85	0.816	0.665
3	46	3.76	0.736	.542
4	46	3.46	0.887	.787
5	46	3.57	0.834	0.696
6	46	3.72	0.935	0.874
7	46	3.46	1.005	1.009
8	46	3.46	1.005	1.009
9	46	3.72	1.047	1.096
10	46	3.59	1.087	1.181
11	46	3.52	0.863	.744
12	46	3.93	0.742	0.551
13	46	3.59	1.107	1.226
14	46	3.61	0.977	0.955
15	46	2.74	1.307	1.708
Suma		53.74	9.567	13.883
			Vi	13.883
			Vt	91.530

$$\sum \frac{V_i}{V_t} = \frac{13.883}{91.530} = 0,15168$$

Según estos datos el *alfa de Cronbach* sale:

$$\alpha = 15 / (15 - 1) * (1 - 0,15168) = 0,908917$$

El análisis estadístico mediante la matriz de correlación de Pearson de los ítems del Cuestionario 06 presentó un coeficiente del alfa de Cronbach de 0,9132524 (Tabla N° 56). Este valor indica que la *fiabilidad del instrumento es alta*. Como se observa, el resultado varía ligeramente con relación al alfa de Cronbach obtenido mediante la varianza de los ítems.

Tabla N° 56

Correlaciones de Pearson del Cuestionario 06 Evaluación del DA

Item	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Semisuma
1	1	0.460**	0.613**	0.507**	0.164	0.290	0.303*	0.207	0.050	0.153	0.484**	0.566**	0.063	0.201	0.267	4.327
2	0.460**	1	0.456**	0.375*	0.293*	0.321*	0.494**	0.358*	0.443**	0.554**	0.431**	0.497**	0.347*	0.426**	0.316*	5.311
3	0.613**	0.456**	1	0.545**	0.442**	0.384**	0.421**	0.452**	0.314*	0.429**	0.551**	0.500**	0.340*	0.423**	0.234	5.035
4	0.507**	0.375*	0.545**	1	0.304*	0.239	0.285	0.384**	0.381**	0.430**	0.640**	0.586**	0.242	0.441**	0.373*	4.305
5	0.164	0.293*	0.442**	0.304*	1	0.523**	0.481**	0.375*	0.492**	0.459**	0.508**	0.240	0.619**	0.496**	0.077	4.270
6	0.290	0.321*	0.384**	0.239	0.523**	1	0.614**	0.543**	0.507**	0.451**	0.545**	0.293*	0.464**	0.266	0.248	3.930
7	0.303*	0.494**	0.421**	0.285	0.481**	0.614**	1	0.758**	0.527**	0.502**	0.335*	0.398**	0.453**	0.526**	0.533**	4.032
8	0.207	0.358*	0.452**	0.384**	0.375*	0.543**	0.758**	1	0.506**	0.482**	0.437**	0.339*	0.373*	0.480**	0.465**	3.082
9	0.050	0.443**	0.314*	0.381**	0.492**	0.507**	0.527**	0.506**	1	0.774**	0.438**	0.347*	0.530**	0.519**	0.318*	2.926
10	0.153	0.554**	0.429**	0.430**	0.459**	0.451**	0.502**	0.482**	0.774**	1	0.448**	0.379**	0.723**	0.556**	0.392**	2.498
11	0.484**	0.431**	0.551**	0.640**	0.508**	0.545**	0.335*	0.437**	0.438**	0.448**	1	0.644**	0.370*	0.459**	0.222	1.695
12	0.566**	0.497**	0.500**	0.586**	0.240	0.293*	0.398**	0.339*	0.347*	0.379**	0.644**	1	0.129	0.515**	0.211	.855
13	0.063	0.347*	0.340*	0.242	0.619**	0.464**	0.453**	0.373*	0.530**	0.723**	0.370*	0.129	1	0.443**	0.292*	.735
14	0.201	0.426**	0.423**	0.441**	0.496**	0.266	0.526**	0.480**	0.519**	0.556**	0.459**	0.515**	0.443**	1	0.301*	.301
15	0.267	0.316*	0.234	0.373*	0.077	0.248	0.533**	0.465**	0.318*	0.392**	0.222	0.211	0.292*	0.301*	1	43.302
														PROMEDIO	p =	0.4124
N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

$$\alpha = 15 * 0,0976 / (1 + 0.4124 * 14) = 0.9132524$$

En la siguiente Tabla N° 57 se observa que la variación del coeficiente del alfa de Cronbach al eliminar uno de los ítems del cuestionario no es significativa. Por tanto, además de ser alta la fiabilidad, se concluye que no es necesario quitar ningún ítem del instrumento.

Tabla N° 57

Variación del Alfa de Cronbach si se elimina un elemento en el Cuestionario

06 Evaluación del DA

ítems	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1	49.96	83.598	.423	.909
2	49.89	81.877	.609	.903
3	49.98	82.511	.634	.903
4	50.28	81.229	.595	.903
5	50.17	82.102	.578	.904
6	50.02	80.511	.605	.903
7	50.28	77.718	.723	.899
8	50.28	78.652	.666	.901
9	50.02	78.111	.666	.901
10	50.15	76.399	.734	.898
11	50.22	80.352	.675	.901
12	49.80	83.139	.579	.904
13	50.15	78.887	.581	.904
14	50.13	79.405	.642	.902
15	51.00	79.289	.453	.912

7. Cuestionario 07. Evaluación de la asignatura y grado de satisfacción con el PFID

El análisis estadístico mediante la varianza *Cuestionario 07. Evaluación de la asignatura y grado de satisfacción con el PFID* (Anexo 07) presentó una media total de 147,54, una desviación típica de 13,03, una varianza total (V_t) de 169,765 y un coeficiente del alfa de Cronbach de 0,9433579 de los 34 elementos que componen el cuestionario (Tabla N° 58). Estos valores indican que la *fiabilidad del instrumento es alta*, por lo tanto es estable y consistente.

Tabla N° 58

Varianza del Cuestionario 07. Evaluación de la asignatura y grado de satisfacción con el PFID

Ítem	N	Media	Desviación típica	Varianza	
1	46	4.54	0.50	.254	
2	46	4.41	0.54	.292	
3	46	4.59	0.54	.292	
4	46	4.41	0.54	0.292	
5	46	4.37	0.71	.505	
6	46	4.30	0.63	.394	
7	46	4.28	0.66	0.429	
8	46	4.43	0.58	.340	
9	46	4.26	0.57	.330	
10	46	4.04	0.59	0.354	
11	46	4.09	0.78	0.614	
12	46	4.04	0.56	.309	
13	46	4.00	0.76	.578	
14	46	4.30	0.66	.439	
15	46	4.26	0.65	.419	
16	46	4.33	0.79	0.625	
17	46	4.41	0.54	.292	
18	46	4.28	0.69	.474	
19	46	4.37	0.64	0.416	
20	46	4.35	0.71	0.499	
21	46	4.15	0.82	0.665	
22	46	4.39	0.61	0.377	
23	46	4.39	0.74	0.555	
24	46	4.20	0.78	.605	
25	46	4.67	0.60	.358	
26	46	4.46	0.69	.476	
27	46	4.35	0.64	0.410	
28	46	4.54	0.59	0.343	
29	46	4.37	0.64	.416	
30	46	4.48	0.59	0.344	
31	46	4.35	0.60	.365	
32	46	4.50	0.66	.433	
33	46	4.33	0.63	0.402	
34	46	4.28	0.66	0.429	
				Vi	14.326
Suma		147.543	13.029	Vt	169.765

$$\Sigma \frac{V_i}{V_t} = \frac{14.326}{169.765} = 0,0843879$$

Según estos datos el *alfa de Cronbach* sale:

$$\alpha = 34 / (34 - 1) * (1 - 0,0843879) = 0,943358$$

El análisis estadístico mediante la matriz de correlación de Pearson de los ítems del Cuestionario 06 presentó un coeficiente del alfa de Cronbach de 0,9423332 (Tabla N° 59). Este valor indica que la *fiabilidad del instrumento es alta*. Como se observa, el resultado varía ligeramente con relación al alfa de Cronbach obtenido mediante la varianza de los ítems.

En la siguiente Tabla N° 60 se observa que la variación del coeficiente del alfa de Cronbach al eliminar uno de los ítems del cuestionario no es significativa, apenas es de 0,001. Por tanto, además de ser alta la fiabilidad, se concluye que no es necesario quitar ningún ítem del instrumento.

Tabla N° 60

Variación del Alfa de Cronbach si se elimina un elemento en el Cuestionario

07. Evaluación de la asignatura y grado de satisfacción con el PFID

ítem	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1	143.00	164.133	.417	.943
2	143.13	164.516	.357	.943
3	142.96	163.331	.444	.943
4	143.13	163.716	.416	.943
5	143.17	160.769	.471	.943
6	143.24	162.008	.461	.943
7	143.26	158.508	.656	.941
8	143.11	161.966	.502	.942
9	143.28	165.496	.266	.944
10	143.50	162.167	.478	.942
11	143.46	158.654	.532	.942
12	143.50	165.056	.308	.944
13	143.54	159.631	.497	.942
14	143.24	160.097	.551	.942
15	143.28	160.163	.560	.942
16	143.22	156.618	.633	.941
17	143.13	161.938	.548	.942
18	143.26	158.197	.641	.941
19	143.17	156.547	.793	.940
20	143.20	159.005	.576	.942
21	143.39	154.288	.731	.940
22	143.15	161.110	.531	.942
23	143.15	158.932	.547	.942
24	143.35	156.187	.667	.941
25	142.87	161.849	.496	.942
26	143.09	157.992	.651	.941
27	143.20	157.183	.758	.940
28	143.00	160.533	.599	.941
29	143.17	158.547	.665	.941
30	143.07	159.885	.643	.941
31	143.20	161.761	.497	.942
32	143.04	158.487	.654	.941
33	143.22	158.396	.687	.941
34	143.26	159.130	.617	.941

PARTE IV

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO VIII

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados de la investigación se expondrán en función de los objetivos y variables de estudio, desde la perspectiva de los estudiantes y del investigador, según el orden de la siguiente tabla:

Tabla N° 61

Organización de los resultados de la investigación, en relación con sus diferentes etapas y objetivos

Etapas de la Investigación	Objetivos de la Investigación	Organización de los Resultados de la Investigación
<p>01 ENTRADA Diagnóstico de la competencia comunicativo-investigativa</p>	<p>3. Identificar el nivel de dominio de la competencia comunicativo-investigativa de los estudiantes ingresantes al I Ciclo de Educación Superior de la USAT.</p>	<p>3.1. Descripción de la percepción de los estudiantes sobre su competencia comunicativo-investigativa y la asignatura de Lenguaje y Comunicación I. 3.2. Descripción del nivel de dominio de la competencia comunicativa de los estudiantes ingresantes antes de aplicar el programa.</p>
<p>02 PLAN DE ACCIÓN Programa Formativo de Innovación Didáctica (PFID)</p>	<p>4. Diseñar un programa de innovación didáctica (plan de acción) basado en la investigación formativa como estrategia didáctica para desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes del I Ciclo de Educación Superior de la USAT.</p>	<p>4.1. Análisis del Programa Curricular de Lenguaje y Comunicación I. 4.2. Elaboración del Programa de Innovación Didáctica de Lenguaje y Comunicación I (PFID). 4.3. Validación del PFID de Lenguaje y Comunicación I. 4.4. Socialización del PFID de Lenguaje y Comunicación I (sílabo). Narrativa de la experiencia.</p>
<p>03 PROCESO Implementación y Ejecución del PFID</p>	<p>5. Implementar y ejecutar el programa de innovación didáctica (plan de acción) basado en la investigación formativa como estrategia didáctica para desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes del I Ciclo de Educación Superior de la USAT.</p>	<p>5.1. Ejecución de las secuencias de aprendizaje del PFID. 5.2. Ejecución del Proyecto de Investigación Formativa del PFID de Lenguaje y Comunicación I. 5.3. Descripción del nivel de dominio de la competencia comunicativa de los estudiantes ingresantes durante aplicación del programa.</p>
<p>04 SALIDA Evaluación del PFID</p>	<p>6. Evaluar el desarrollo de la competencia comunicativo-investigativa de los estudiantes del I Ciclo de Educación Superior de la USAT después de la aplicación del programa.</p>	<p>6.1. Descripción del nivel de dominio de la competencia comunicativa de los estudiantes ingresantes después de aplicar el programa.</p>
	<p>7. Determinar el nivel de satisfacción de los estudiantes del I Ciclo de Educación Superior en la aplicación del programa de innovación didáctica basado en la investigación formativa como estrategia didáctica para el desarrollo de competencia comunicativa.</p>	<p>7.1. Descripción de la percepción y del nivel de satisfacción de los estudiantes con el PFID de Lenguaje y Comunicación I y el desarrollo de su competencia comunicativo-investigativa al finalizar el ciclo académico 7.2. Reelaboración del PFID de Lenguaje y Comunicación I según la experiencia realizada.</p>

8.1. ETAPA 01: ENTRADA. DIAGNÓSTICO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVO-INVESTIGATIVA

La primera fase de la investigación fue la del diagnóstico de la realidad problemática, y responde al *Objetivo 1* de la investigación: *Identificar el nivel de dominio de la competencia comunicativo-investigativa de los estudiantes ingresantes al I Ciclo de Educación Superior de la USAT*. Se aplicaron dos cuestionarios. Los resultados que se presentan a continuación responden a las siguientes acciones:

1. Descripción de los resultados del cuestionario sobre la percepción de los estudiantes del I Ciclo de Educación Superior de la USAT sobre su competencia comunicativo-investigativa y la asignatura de Lenguaje y Comunicación I.
2. Descripción de los resultados del cuestionario aplicado en forma de prueba de entrada a los estudiantes del I Ciclo de Educación Superior de la USAT que valora el nivel de dominio de su competencia comunicativo-investigativa.

Tabla N° 62

Organización de los resultados de la investigación según el Objetivo 1, de la Etapa 01: Entrada

Etapas de la Investigación	Objetivos de la Investigación	Resultados	Instrumento
01 ENTRADA Diagnóstico de la competencia comunicativo- investigativa	6. Identificar el nivel de dominio de la competencia comunicativo-investigativa de los estudiantes ingresantes al I Ciclo de Educación Superior de la USAT.	6.1. Descripción de la percepción de los estudiantes sobre su competencia comunicativo-investigativa y la asignatura de Lenguaje y Comunicación I.	Anexo 02 Cuestionario 01. Percepción de los estudiantes sobre el nivel de desarrollo de su Competencia Comunicativo-Investigativa https://docs.google.com/forms/d/1XTNSq4G17eiDghXDSpYtQ8Iih3Mwr9P36-4HFvYhQMs/viewform
		6.2. Descripción del nivel de dominio de la competencia comunicativa de los estudiantes ingresantes antes de aplicar el programa.	Anexo 03 Cuestionario 02: Prueba de entrada

8.1.1 Percepción de los estudiantes sobre su competencia comunicativo-investigativa y la asignatura de Lenguaje y Comunicación I

Para recoger la percepción de los estudiantes sobre el nivel de dominio de su competencia comunicativo-investigativa, antes de ingresar a la aplicación del programa se aplicó el “*Cuestionario de Entrada: Percepción de los Estudiantes sobre el nivel de desarrollo de su Competencia Comunicativo-Investigativa*” (Anexo 02).

A continuación se presentan los resultados de los apartados A, B y C del cuestionario, según se aprecia en la Tabla N° 31.

A) Percepción de los estudiantes sobre la influencia de la educación secundaria en el desarrollo de su competencia comunicativa

Esta sección se estructura en tres partes: A.1. Comprensión discursiva; A.2. Producción discursiva; y A.3. Competencia investigativa.

A.1. Comprensión discursiva

El proceso de comprensión discursiva desarrolla tres capacidades de la competencia comunicativa: análisis, interpretación y crítica. Estas capacidades están en correlación directa con las tres dimensiones o aspectos de las prácticas letradas: lingüístico-textual, comunicativa y sociocultural.

Un estudiante es capaz de *analizar* un discurso cuando describe su dimensión lingüístico-textual, utilizando estrategias de lectura y de investigación documental. Identifica en él su información explícita e implícita, sus propiedades y componentes, realizando conceptualizaciones, clasificaciones y comparaciones. Es decir, es capaz de describir no solo el contenido explícito de la información discursiva y su organización, sino también su coherencia y cohesión.

Interpretar discursos supone emplear el conocimiento previo y organizadores visuales de la información para inferir, resumir, integrar, sintetizar

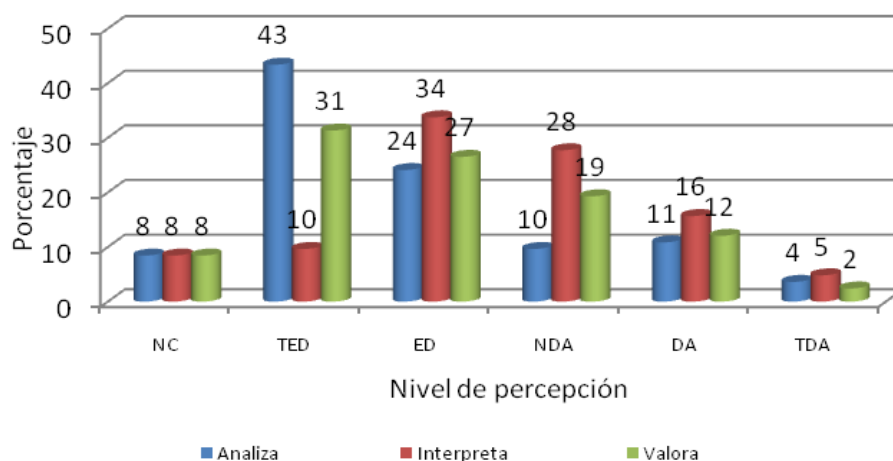
y generalizar la información explícita e implícita, comparándola con la información de otros discursos y organizando a partir de ellos un discurso propio. En otras palabras, esta capacidad implica desarrollar la dimensión comunicativa de la comprensión discursiva; inferir a través de estrategias cognitivas y del conocimiento previo o cultural que tiene el estudiante.

Criticar la información de un discurso es valorarla teniendo en cuenta sus propiedades discursivas, su contexto sociocultural y situación comunicativa, utilizando la argumentación para expresar su punto de vista y posición crítica, enjuiciando y respetando las opiniones de los demás. Es en este momento en donde aparecen los posicionamientos frente al discurso leído y se resaltan los aspectos ideológicos y ético-morales del lector (estudiante) frente a la información.

La comprensión discursiva se evaluó en el cuestionario con los ítems 1, 2 y 3. Los datos del cuestionario nos dicen que los estudiantes están totalmente de acuerdo solo un 4% en que saben analizar discursos, un 5% interpretar y 2% criticar, frente a los que están totalmente en desacuerdo: 43% en análisis, 10% en interpretación y 31% en crítica. Es decir, solo un 15 % cree saber analizar, 21% saber interpretar y 14% saber criticar.

Gráfico N° 03

Percepción de los estudiantes sobre su comprensión discursiva, en el proceso de entrada, en porcentajes



A.2. *Producción discursiva*

Toda producción discursiva involucra cuatro procesos cognitivos (PTES): planificación, textualización, evaluación y socialización. Además debe considerar las propiedades y dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales de todo discurso: coherencia (semántica), cohesión (fonológico-gramatical) y pragmático (adecuación e intertextualización).

Planificar la producción de discursos, a partir de la comprensión de otro(s) discurso(s), significa elaborar un plan de redacción o sumario, según las dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales que le imponen la situación y el contexto comunicativo. La *textualización* de discursos supone redactarlos con coherencia, cohesión e intertextualización, adecuándolos a un propósito, contexto y situación comunicativa determinada; además implica tener en cuenta sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales. En cuanto al proceso de *evaluación*, un estudiante es capaz de evaluar su producción discursiva si socializa dicha producción utilizando diferentes formas expresivas de su contexto y situación comunicativa y tiene en cuenta las dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales. Una de esas formas de socialización es la producción discursiva oral que supone el empleo de discursos orales adecuados a la situación, propósito y contexto comunicativo, auxiliándose de diferentes recursos expresivos, asumiendo una posición reflexiva y crítica frente a las opiniones de los demás y respetando sus puntos de vista.

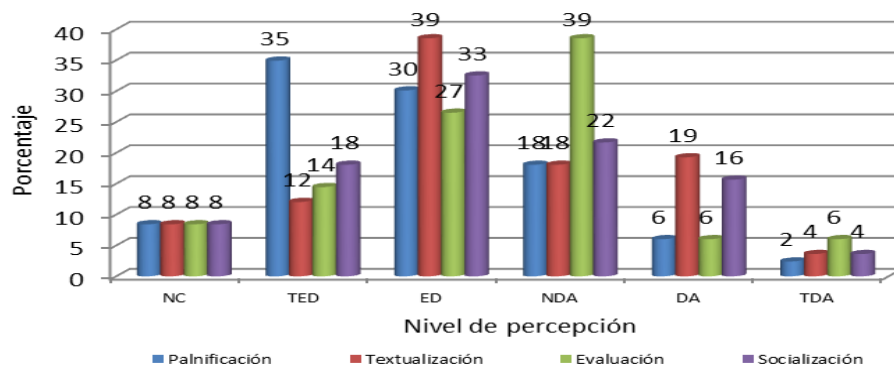
La producción discursiva se evaluó en el cuestionario con los ítems 4, 5, 6 y 7. El Gráfico 04 muestra la percepción de los estudiantes sobre su producción discursiva al momento de ingresar a la Universidad. En él se ve que están totalmente de acuerdo solo el 2% en que planifican los discursos antes de redactarlos, el 4% en que textualizan según las normas de coherencia, cohesión, intertextualización y adecuación, el 6% en que evalúan y mejoran sus discursos después de redactarlos y un 4% en que los socializan adecuadamente a través de diferentes medios de comunicación. Sin embargo, un porcentaje alto considera que no ha desarrollado estas capacidades, pues el 65% de estudiantes cree que tiene

dificultades para planificar la producción de discursos; el 51%, para textualizar; al 41% le cuesta evaluar sus escritos y al 51% socializarlos adecuadamente.

En cuanto a este proceso, los estudiantes percibieron en términos generales que tienen un nivel básico o resolutorio. Sin embargo, en cuanto las capacidades antes mencionadas tuvieron diferentes puntos de vista: se consideran deficientes en la planificación y evaluación y regulares tanto en la textualización como en la socialización.

Gráfico N° 04

Percepción de los estudiantes sobre su producción discursiva, en el proceso de entrada, en porcentajes



A.3. Competencia investigativa

La competencia investigativa incluye cinco capacidades: planificación, implementación, sistematización, socialización y evaluación. Esta competencia se evaluó en el cuestionario con los ítems 8, 9, 10, 11 y 12.

Un estudiante que es capaz de *planificar* puede elaborar proyectos socioformativos de investigación interdisciplinar, acorde con un problema teórico-disciplinar de contexto, la investigación documental y la metodología de estudio de casos. Planificar es hacer un plan de investigación formativa; en el área de comunicación, equivaldría a un proyecto de redacción de un discurso académico (monografía, ensayo, artículo, etc.). Según este Gráfico N° 05, el 18% estaba de

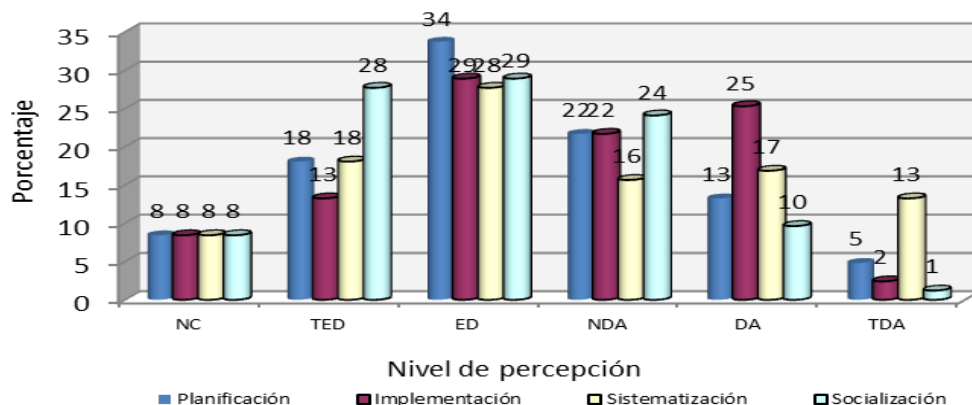
acuerdo o totalmente de acuerdo que era capaz de planificar un proyecto de investigación formativa; pero un 52% consideró estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo de haber adquirido dicha capacidad de planificar. Un 22% no estaba ni de acuerdo ni en desacuerdo. *Implementar un proyecto socioformativo* de investigación interdisciplinar implica poner en marcha un conjunto de capacidades en situaciones concretas y reales de aprendizaje, además de aplicar estrategias de investigación documental y de estudio de casos, abordando de forma proactiva y estratégica las dificultades que se presentan y haciendo adaptaciones oportunas, acorde con los resultados esperados. Sobre esta capacidad, un 27% afirmó estar de acuerdo o totalmente de acuerdo de saber implementar un proyecto de investigación formativa; sin embargo, un 42% estaba en desacuerdo o totalmente en desacuerdo de haber logrado esta capacidad. Sobre si son capaces de *sistematizar* los resultados de la investigación socioformativa a través de un discurso académico-científico, en coherencia con la ética y el proyecto socioformativo, aplicando normas internacionales de redacción científica, ortográficas y gramaticales; un 30% indicó estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en saber hacerlo mientras que el 46% cree no saber hacerlo.

En cuanto a la socialización, ésta se produce cuando se difunde el discurso académico-científico utilizando diferentes formas de expresión (oral o escrita), medios (tics o virtuales y no virtuales) y estrategias de comunicación (exposición, difusión, etc.), dando cuenta de su estructura lingüístico-pragmática y sociocultural. Ante esto, solo un 11% estaba de acuerdo o totalmente de acuerdo de tener esta capacidad; el 57% manifestó no estar de acuerdo o totalmente en desacuerdo, pues tiene dificultades en el momento de socializar sus escritos. Es significativo un 24% en no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo.

En términos generales, los estudiantes manifiestan considerarse deficientes en planificación, regulares en la implementación de proyectos y sistematización de los mismos, y malos en la socialización.

Gráfico N° 05

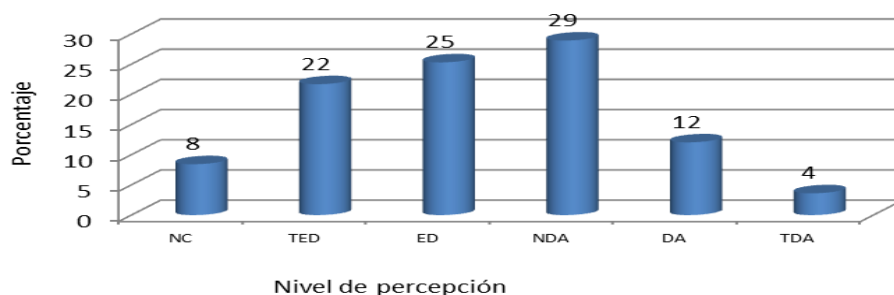
Percepción de los estudiantes sobre la investigación formativa, en el proceso de entrada, en porcentajes



Una de las capacidades que abarca el dominio de la competencia comunicativa es la metacognición. Esta debe ser realizada en forma permanente, teniendo especial cuidado en los procesos de comprensión, producción y socialización discursiva, identificando puntos críticos, debilidades y fortalezas. En el cuestionario el 16% está de acuerdo o totalmente de acuerdo en afirmar que realizan la evaluación de su competencia comunicativa en forma permanente. El 47% está en desacuerdo o totalmente en desacuerdo. Un 29% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo.

Gráfico N° 06

Percepción de los estudiantes sobre su proceso de evaluación de la competencia comunicativa, en el proceso de entrada, en porcentajes

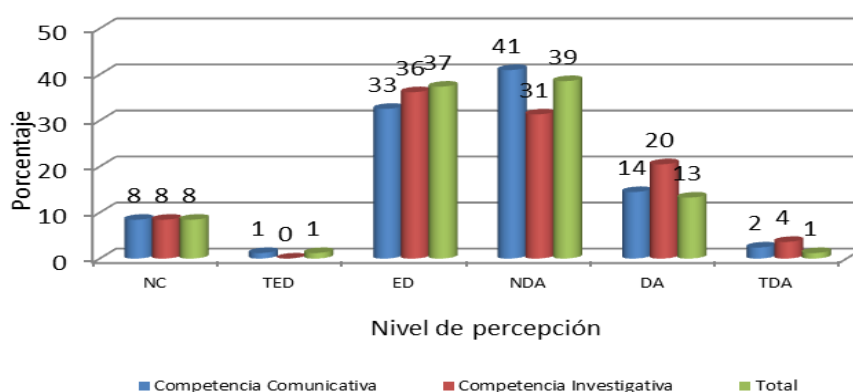


En conclusión, en el proceso de entrada, la percepción global de los estudiantes sobre su competencia comunicativo investigativa, según indicadores

de desempeño, es que solo el 14 % está de acuerdo o totalmente de acuerdo de haberla desarrollado en la educación básica: el 16% está de acuerdo o totalmente de acuerdo que ha logrado desarrollar su competencia comunicativa y el 24%, la investigativa. Sin embargo, estaban en desacuerdo o totalmente en desacuerdo el 34% sobre la competencia comunicativa; el 36 %, la investigativa y el 3% la competencia comunicativo-investigativa. Es significativo que el mayor porcentaje de la población no esté ni de acuerdo ni en desacuerdo (41 %, competencia comunicativa; 31 %, investigativa y 39 %, comunicativo investigativa).

Gráfico N° 07

Percepción global de los estudiantes sobre su competencia comunicativo-investigativa, en el proceso de entrada, en porcentajes



B) Percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de sus capacidades de la competencia comunicativo-investigativa

Esta sección se estructura en dos partes: B.1. *Capacidades de la Competencia Comunicativa*, que aborda las capacidades de la comprensión discursiva, la producción discursiva y la socialización discursiva; y B.2. *Capacidades de la Competencia Investigativa*.

B.1. Capacidades de la Competencia Comunicativa

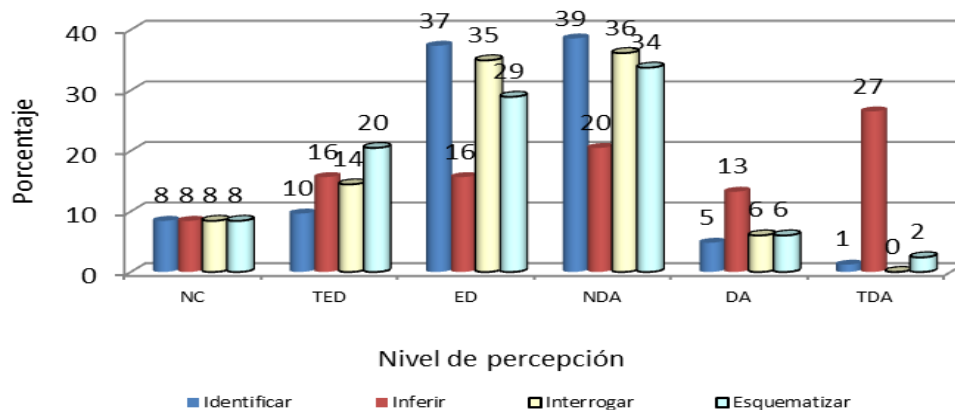
Las *capacidades de la competencia comunicativa* se refieren a las de la comprensión discursiva, la producción discursiva y la socialización discursiva.

Las *capacidades de la comprensión discursiva* se evaluaron en los ítems 13, 14, 15 y 16, y como *pragmática discursiva* en los ítems 37, 38, 39 y 40. El primer grupo se refirió a la identificación y jerarquización de ideas, la inferencia del plan de redacción del discurso, la interrogación o formulación y resolución de preguntas con postura crítica y a la esquematización de la información como técnica de lectura. El segundo, a la pragmática discursiva, es decir a la dimensión sociocultural.

Un estudiante que es capaz de comprender discursos puede identificar, inferir, interrogar y esquematizar información. El proceso de identificación implica reconocer y jerarquizar las ideas temáticas y las de desarrollo; inferir implica reconocer el plan de redacción del discurso leído, es decir deducir su estructura la capacidad para formular y responder preguntas asumiendo una postura crítica. Según el Gráfico N° 08 el 47% no está de acuerdo o está totalmente en desacuerdo de haber logrado esta capacidad; el 32% piensa que no logra inferir; un 49% que tiene dificultad para interrogar al texto leído y el 49% cree no poder esquematizar adecuadamente la información leída.

Gráfico N° 08

Percepción de los estudiantes sobre sus capacidades de la competencia comunicativa, en el proceso de entrada, en porcentajes.

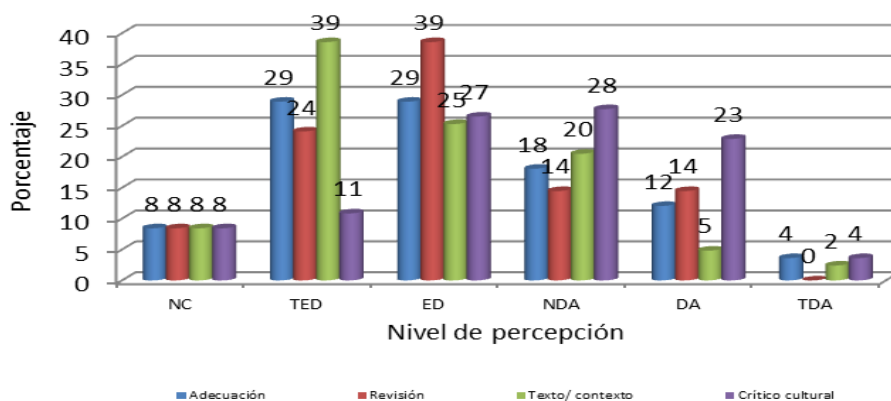


La dimensión pragmática lingüística o sociocultural de la competencia comunicativa es el análisis y la crítica sociocultural e incluye cuatro capacidades: adecuación, revisión, relación texto/ contexto, crítica cultural. El Gráfico N° 09 muestra la percepción de los estudiantes sobre sus capacidades pragmáticas o socioculturales al momento de ingresar a la Universidad. Sobre este proceso los estudiantes perciben en términos generales que tienen un bajo nivel.

Sobre si son capaces de adecuar los discursos al propósito, intencionalidad, contexto y situación comunicativa, según este Gráfico N° 09, el 58% consideró que tenía dificultades; un 63% creyó que no era capaz de revisar sus discursos antes de comunicarlos; el 68% consideró que no toma en cuenta la relación texto/ contexto e intencionalidad, y el 38% no está de acuerdo o está totalmente en desacuerdo de ser capaz haber desarrollado la crítica cultural. Es significativo que solo el 16% considere saber adecuar los discursos; que un 14% revise sus discursos antes de comunicarlo; que un 7% relacione el texto con el contexto y que un 27% desarrolle la crítica cultural.

Gráfico N° 09

Percepción de los estudiantes sobre sus capacidades pragmáticas o socioculturales, en porcentajes.



Las capacidades de la producción discursiva se evaluaron en los ítems 19, 20, 21, 22 y 23, y como redacción académica en los ítems 34, 35 y 36.

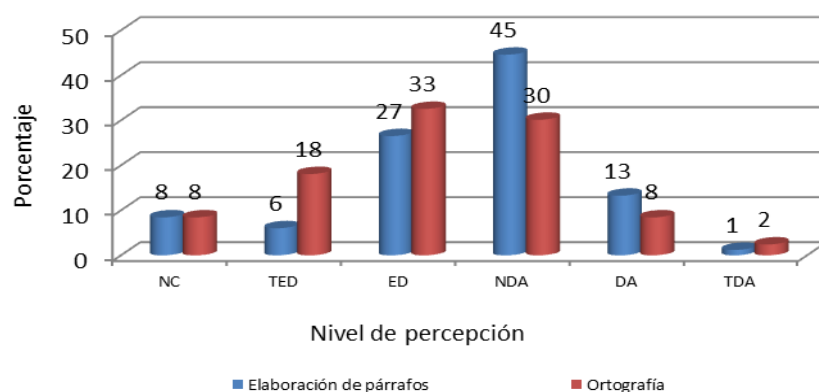
Los ítems 19 y 20 valoraron las capacidades de elaboración de párrafos y las capacidades fonológico-ortográficas. Toda producción discursiva involucra el proceso de textualización, el cual se ve concretizado en la elaboración de párrafos y secuencias. Además, involucra el conocimiento y correcto empleo del nivel fonológico y ortográfico (puntuación, tildación y uso adecuado de letras). Un estudiante que emplea correctamente el nivel fonológico y ortográfico es capaz de elaborar correctamente párrafos, es decir, sigue una estrategia discursiva y una lógica de pensamiento determinada, aplica adecuadamente los diferentes signos de puntuación y tildación, usa conectores discursivos en la redacción de sus textos; es decir, puede hacer uso correcto de los diferentes mecanismos de cohesión, los cuales se encargan de las relaciones que existen entre las frases y oraciones al interior de los párrafos, en la microestructura textual.

Sobre este aspecto, Cassany (2001) sostiene que las diferentes frases que componen un texto se conectan entre sí formando una densa red de relaciones. Los mecanismos que se utilizan para conectarlas se denominan formas de cohesión y pueden ser de distintos tipos, entre ellos figuran enlaces y conectores (entonación y puntuación, conjunciones), etc. La cohesión sería entonces la propiedad del texto que conecta las diferentes frases entre sí mediante formas lingüísticas, las cuales tienen la función de asegurar la interpretación de cada frase en relación con las demás y así asegurar la comprensión del significado global del texto.

Según los datos del cuestionario, los estudiantes percibieron en términos generales que tienen un nivel bajo. Según Gráfico N° 10 los datos más significativos son que el 45% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo de haber desarrollado la capacidad de elaboración adecuada de párrafos; igual sucede con el 30% sobre su dominio ortográfico. Están totalmente en desacuerdo o en desacuerdo un 33% sobre la elaboración de párrafos y 51% sobre la capacidad fonológico-ortográfica.

Gráfico N° 10

Percepción de los estudiantes sobre nivel de elaboración de párrafos y secuencias y sobre su nivel fonológico-ortográfico, en frecuencias y porcentajes.

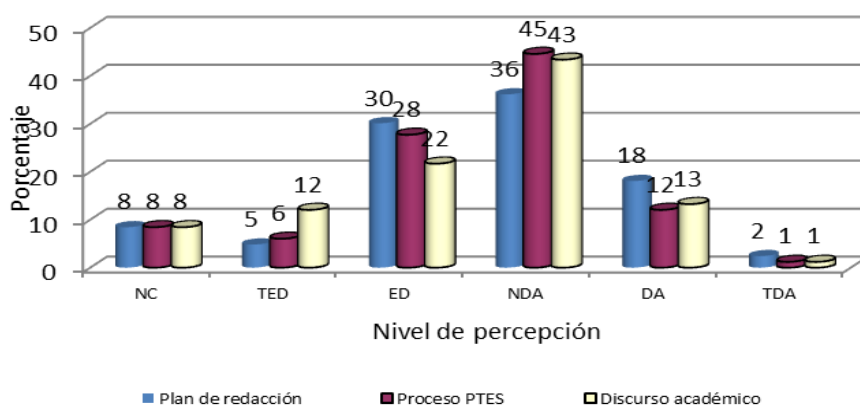


Los ítems 21, 22 y 23 valoraron las capacidades de producción discursiva en cuanto a sus procesos: 1) *planificación* o elaboración del plan de redacción o plan de escritura; 2) la *textualización* o redacción siguiendo los principios de coherencia, cohesión, adecuación e intertextualización; 3) *evaluación* que implica la revisión del escrito y toma de decisiones ante las debilidades y deficiencias de la producción discursiva; y 4) la *socialización* de la producción discursiva. A este proceso Arnao (2013) le ha denominado *Proceso de construcción discursiva PTES* (planificación, textualización, evaluación y socialización). Carlino (2002) sostiene que la escritura tiene el poder de transformar el conocimiento y el saber inicial a través de dos operaciones básicas: la planificación y la revisión. Las estrategias de planificación son aquellas que se dan antes de la escritura; en esta etapa se identifica el propósito de la escritura, tipo de texto, lenguaje a emplear, contenido y posible lector. En cambio, en el subproceso de redacción se plasman las ideas, lo cual implica el uso de aspectos formales de la lengua escrita, tales como ortografía, acentuación o signos de puntuación y la escritura formal de las ideas. Y finalmente en la etapa de revisión se procura comparar el texto producido con los planes previos, leer de forma selectiva, teniendo en cuenta aspectos de contenido (ideas, estructura, etc.) forma (gramática, puntuación, ortografía, etc.) dominar diversas formas de rehacer o retocar un texto: eliminar o añadir palabras o frases, utilizar sinónimos, reformulación global, etc. (Caldera & Bermúdez, 2007).

El Gráfico N°11 muestra la percepción de los estudiantes sobre su producción discursiva al momento de ingresar a la Universidad. Sobre esto los estudiantes percibieron en términos generales que tienen un nivel básico en los procesos antes mencionados. Con respecto a si son capaces de elaborar previamente el plan de redacción de un discurso para luego redactarlo, aplicando las normas internacionales de redacción académica, el 36% de los estudiantes no está ni de acuerdo ni en desacuerdo; la misma percepción la tiene el 45% sobre las capacidades de redactar discursos siguiendo el proceso PTES de construcción textual y el 43% respecto a la capacidad de producir discursos académicos (resúmenes, monografías, ensayos, etc.).

Gráfico N° 11

Percepción de los estudiantes sobre su producción discursiva, en porcentajes.



Los ítems 34, 35 y 36 se refieren a la redacción académica como proceso centrado en el texto escrito el cual debe considerar las normas de textualidad o propiedades lingüísticas: coherencia, cohesión e intertextualización. Estas son propiedades discursivas importantes que sostienen a nivel textual la competencia comunicativa. Sobre este proceso los estudiantes perciben en términos generales que tienen un nivel deficiente. Consideraron ser regulares en coherencia y malos en cohesión y deficientes en intertextualización.

La *coherencia* es una propiedad semántica de los discursos (Van Dijk, 2000); es la propiedad del texto por medio de la cual se puede seleccionar la información relevante de la irrelevante, es decir la importante de la superficial y organizar la estructura comunicativa de una manera determinada, trabajando así a nivel de superestructura y macroestructura textual. Según Beaugrande y Dressler (1997), esta propiedad se encarga de asegurar la continuidad del sentido y la interconectividad del contenido textual; así, la continuidad del sentido está en la base de la coherencia, entendida como la regulación de la posibilidad de que los conceptos y las relaciones que subyacen bajo la superficie textual sean accesibles entre sí e interactúen de un modo relevante. Por tanto, un estudiante es capaz de redactar con coherencia si organiza el contenido de las ideas según un plan de redacción, una estrategia discursiva, una lógica de pensamiento y un tipo discursivo. Según el Gráfico N° 12 el 47% está en desacuerdo o totalmente en desacuerdo de haber logrado esta capacidad; un 37% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo y solo un 16% cree haber desarrollado la coherencia discursiva.

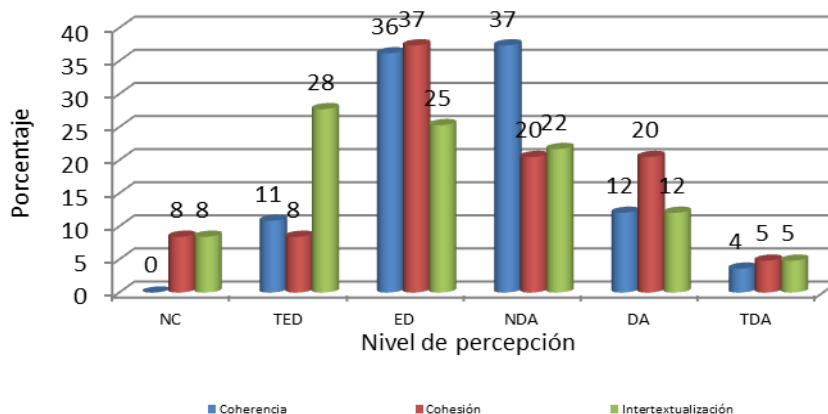
La *cohesión* representa la función comunicativa en el nivel gramatical (fonológico-sintáctico), en la microestructura textual. Esta se entiende como una propiedad que conecta las diferentes frases entre sí mediante formas lingüísticas, las cuales tienen la función de asegurar la interpretación de cada frase en relación con las demás. Beaugrande y Dressler (1997), sostienen que en los fragmentos textuales se tienden a emplear mecanismos de cohesión que permiten la reutilización, la modificación o la comprensión de las estructuras y de los patrones ya usados. En consecuencia, redactar con cohesión, supone el uso adecuado de las normas gramaticales y ortográficas. Sobre esta capacidad, el Gráfico N° 12 muestra que el 45% está en desacuerdo o totalmente en desacuerdo de haberla logrado; un 20% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo y solo el 25% cree haber desarrollado la cohesión discursiva.

La *intertextualización* se refiere a la capacidad de dialogar la información de un discurso con la de otros discursos, especialmente con su conocimiento previo cultural. Este proceso es el más importante de la competencia comunicativa que

tiene impacto en la competencia investigativa pues es el permite desarrollar acciones de búsqueda, selección organización y sistematización de la información en un discurso propio. De esa manera el estudiante podrá comparar, contrastar lo que lee o escucha, estableciendo semejanzas y diferencias entre las diversas fuentes. Ora bien, sobre si son capaces de redactar intertextualizando las ideas con diversas fuentes de información, el Gráfico N° 12 muestra que el 55% está en desacuerdo o totalmente en desacuerdo de haber logrado esta capacidad; un 22% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo y solo el 17 siente que es capaz de intertextualizar discursos.

Gráfico N° 12

Percepción de los estudiantes sobre su redacción académica, capacidades de coherencia, cohesión e intertextualización, en el proceso de entrada, en porcentajes.



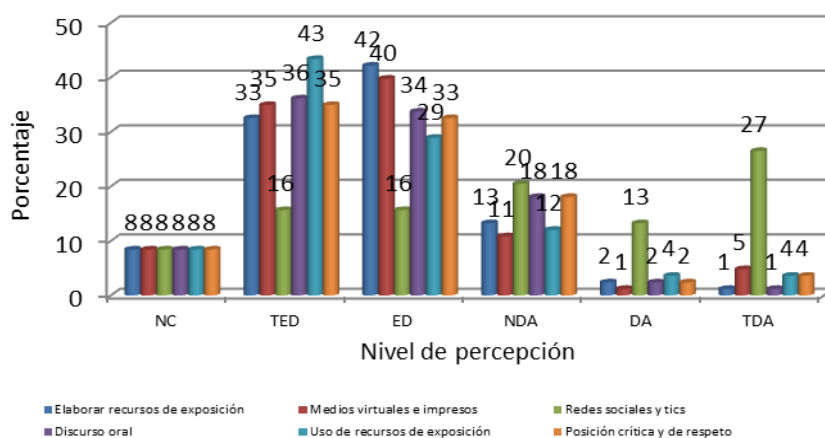
Las *capacidades de socialización discursiva* se evaluaron en los ítems 28, 29, 30, 31, 32 y 33 y están referidas a la capacidad de organizar y elaborar recursos auxiliares para exponer un tema; de utilizar diversos medios de comunicación, virtuales e impresos, para socializar el escrito; de utilizar las redes sociales y las herramientas tics para publicar dicho escrito: blogs, portafolios digitales, etc.; de exponer utilizando un discurso oral adecuado a la situación, propósito y contexto comunicativo y al público que escucha; de exponer, utilizando diferentes recursos de exposición (diapositivas, fichas, etc.); y de exponer asumiendo una posición reflexiva y crítica frente a las opiniones de los demás, respetando sus puntos de

vista. Sobre estas capacidades los estudiantes perciben en términos generales que tienen un nivel deficiente o consideran no haberlas desarrollado.

Están totalmente en desacuerdo o en desacuerdo, el 75% de que sabe organizar y elaborar recursos auxiliares para exponer un tema; el 75% de utilizar diversos medios de comunicación, virtuales e impresos, para socializar el escrito; el 32% de utilizar las redes sociales y las herramientas tics para publicar dicho escrito: blogs, portafolios digitales, etc.; el 70% de exponer utilizando un discurso oral adecuado a la situación, propósito y contexto comunicativo y al público que escucha; el 72% de exponer, utilizando diferentes recursos de exposición (diapositivas, fichas, etc.); y el 68% de exponer asumiendo una posición reflexiva y crítica frente a las opiniones de los demás, respetando sus puntos de vista.

Gráfico N° 13

Percepción de los estudiantes sobre sus capacidades de socialización de discursos, en el procesos de entrada, en porcentajes.



B.1. Capacidades de la Competencia Investigativa

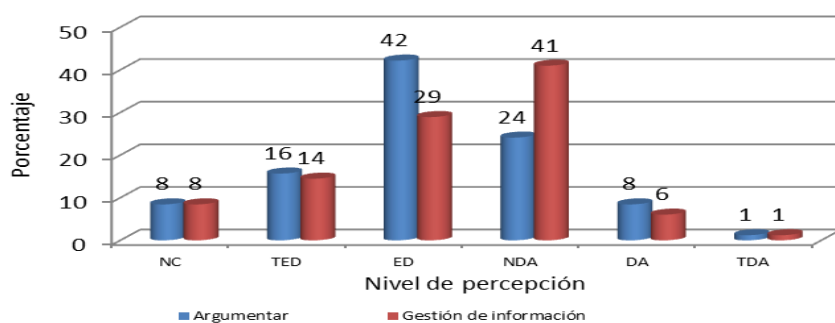
Las *capacidades de la competencia investigativa* se refieren a las de la comprensión discursiva, la producción discursiva y la socialización discursiva. Se evaluaron en los ítems 17, 18, 24, 25, 26 y 27. Los dos primeros se refieren a las capacidades de argumentación y de gestión de la información; los cuatro últimos a las capacidades de gestión de la información, o sea, a las capacidades de buscar,

analizar, interpretar, procesar y sistematizar información procedente de fuentes diversas.

Sobre las capacidades de argumentación y de gestión de la información, los estudiantes estaban en desacuerdo o totalmente en desacuerdo que sabían argumentar (58%) o gestionar la información (43%). Solo un 9% para la primera capacidad y un 7% para la segunda se mostraron de acuerdo o totalmente de acuerdo. Es significativo que no estén ni de acuerdo ni en desacuerdo un 24% para la argumentación y 41% para la gestión de la información.

Gráfico N° 14

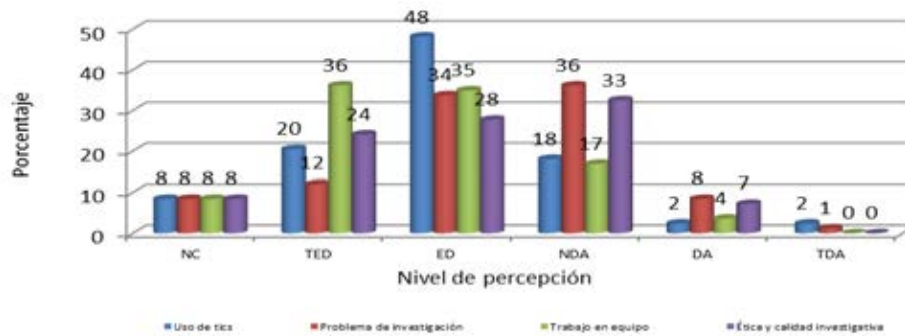
Percepción de los estudiantes sobre sus capacidades investigativas, en porcentajes.



Sobre la capacidad de emplear las Tics en el desarrollo de la competencia comunicativa, de saber plantear y resolver un problema de investigación, de trabajar en equipo y de actuar con ética y calidad en la investigación, los estudiantes perciben en términos generales que no han logrado desarrollar estas capacidades. Según el Gráfico N° 15 se consideraron deficientes, en desacuerdo o totalmente en desacuerdo 68% en uso de Tics, 46% en saber problematizar, 71% en trabajo en equipo, 62% en ética y calidad investigativa. Es importante resaltar que solo un 4 % está de acuerdo o totalmente de acuerdo en saber utilizar recursos tics, 9% que sí sabe plantear un problema, 4% que sabe trabajar en equipo y 7% que siempre aplica la ética y los principios de calidad en la elaboración de sus investigaciones.

Gráfico N° 15

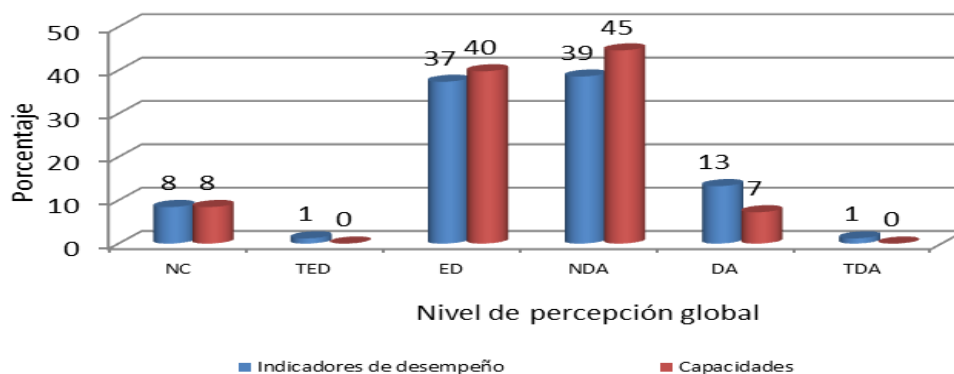
Percepción de los estudiantes sobre sus capacidades investigativas de uso de tics, problematización, trabajo en equipo, ética y calidad investigativa, en el proceso de entrada, en porcentajes.



En conclusión, si comparamos las respuestas de los estudiantes en el cuestionario, según los indicadores de desempeño y el desarrollo de sus capacidades, en el proceso de entrada, la percepción global de los estudiantes sobre su competencia comunicativo investigativa es similar, con alguna ligera variación. Están en desacuerdo o totalmente en desacuerdo de haberla desarrollado según los indicadores de desempeño 38%, y 40 % según el desarrollo de sus capacidades; no está ni de acuerdo ni en desacuerdo el 39 % según los indicadores de desempeño y 45 % según el desarrollo de sus capacidades. Solo creen haber logrado desarrollar su competencia comunicativo-investigativa el 14% según los indicadores de desempeño y el 7 % según el desarrollo de sus capacidades.

Gráfico N° 16

Comparación de la competencia comunicativo-investigativa de los estudiantes según los indicadores de desempeño y las capacidades, en el proceso de entrada, en porcentajes.



En conclusión, en el proceso de entrada, la percepción global de los estudiantes sobre su competencia comunicativo-investigativa, es que están de acuerdo o totalmente de acuerdo de haberla desarrollado en la educación básica solo el 4 %, el 16 % en la comunicativa; 24%, la investigativa. Mientras que consideran no haberla logrado el 38 %; 34, % la comunicativa; y 36 % la investigativa. Es significativo que el mayor porcentaje de los estudiantes no estén ni de acuerdo ni en desacuerdo de haber desarrollado la competencia comunicativo-investigativa (39 %), ni la comunicativa (41 %) ni la investigativa (31 %).

Gráfico N° 17

Percepción global de los estudiantes sobre su competencia comunicativo-investigativa, en el proceso de entrada, en porcentajes

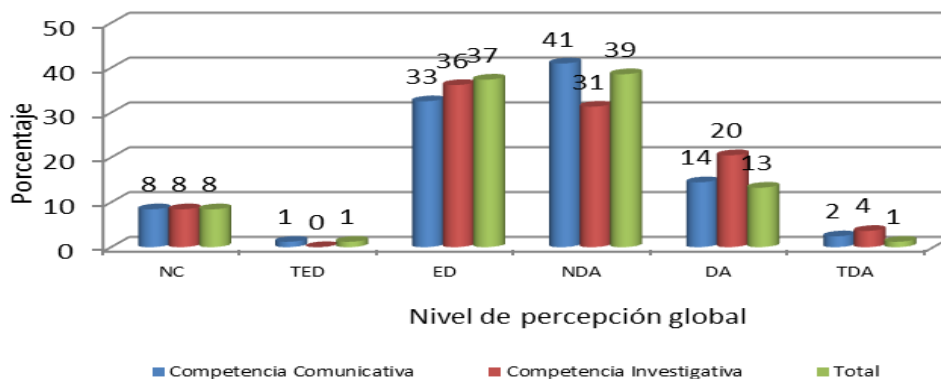


Tabla N° 63

Estadísticos de la percepción global de los estudiantes sobre su competencia comunicativo-investigativa, en el proceso de entrada, en porcentajes

ESTADÍSTICOS	TOTALIDAD		SEGÚN INDICADORES DE DESEMPEÑO (1-12)					
			COM.COM		COM.INV.		PARCIAL 1	
	E	S	E	S	E	S	E	S
Varianza de la suma de ítems	1153.07	2445.80	46.34	83.12	29.13	27.71	137.91	205.37
Sumatoria de la varianza de los ítems	56.96	77.32	10.69	12.83	8.48	9.55	19.17	22.38
Alfa de Cronbach (Autoevaluación-entrada)	0.97	0.99	0.90	0.99	0.89	0.8193	0.94	0.97
Promedio de suma	88.34	151.83	26.81	43.30	14.43	0.00	0.00	9.52
Varianza total (vt)	11.86	66.90	3.13	11.19	0.43	1.10	4.43	1.99
Desviación	33.96	49.46	6.81	9.12	5.40	5.26	11.74	14.33
Mediana	92	165	16	30	11	17	27	47

C) *Propuestas del estudiante para desarrollar la asignatura*

El ítem 41 del “Cuestionario de Entrada: Percepción de los Estudiantes sobre el nivel de desarrollo de su Competencia Comunicativo-Investigativa” (Anexo 02) enunciaba: “Según tus necesidades de formación, ¿qué sugerencias darías para desarrollar con eficiencia productiva la asignatura? Según tu opinión, ¿qué otras habilidades comunicativas e investigativas, necesarias para tu vida personal, social y profesional debería desarrollar la asignatura?” La Tabla N° 64 presenta el resumen de las respuestas de los estudiantes categorizadas según los elementos del proceso didáctico: competencia, saberes, estrategias didácticas, evaluación e interacción estudiante-profesor / estudiante-estudiante. Esta decisión responde al hecho de recoger la perspectiva o punto de vista de los estudiantes en función de dichos elementos.

Sobre las competencias y saberes, los estudiantes muestran gran preocupación por el desarrollo de su competencia lingüística, especialmente en la redacción y la lectura, especialmente por la lectura, la redacción y la literatura, con el fin de que sepan “identificar y jerarquizar ideas temáticas”, “organizar las

informaciones”, etc. Resaltan que los saberes más importantes deben ser los de coherencia, cohesión, intertextualización y adecuación discursiva.

En cuanto a las estrategias didácticas, insisten en que se trabaje en base a la investigación, con estrategias activas, adecuados recursos didácticos y asesorías. Utilizar proyectos formativos para el aprendizaje, secuencias didácticas dinámicas, prácticas, actuales, amenas y participativas. Utilizar diferentes tipos de discursos, especialmente adecuados a los estudiantes y a la cultura académica, las tics y recursos de exposición. La asesoría es importante para conocer más de cerca las necesidades del estudiante.

De la evaluación, los estudiantes opinan que debe hacer sobre sus evidencias, en forma individual y colaborativa, y que debe haber posibilidad de mejorar según las observaciones de los compañeros y del profesor.

Finalmente, consideran que un profesor debe ser didáctico, inteligible, ordenado, claro, explicativo; debe dominar los saberes de la asignatura. Además debe ser exigente, activo, motivador y responsable, comunicativo, paciente, respetuoso, dedicado y comprensible. Debe saber escuchar y resolver inquietudes, ser atento con las estudiantes repitentes y evaluar haciendo críticas constructivas, metacognitivas, que permitan tomar decisiones de mejora.

Tabla N° 64

Propuestas del estudiante para desarrollar la asignatura

COMPETENCIA COMUNICATIVA			Algunas respuestas de los estudiantes a la pregunta 41.
Dimensión Didáctica	Interpretación		
Competencias y Saberes	Redacción	Desarrollo de la producción de textos.	"Orientarnos en la creación, redacción de textos" "Reforzar planes de redacción y estructuración de textos" "Cómo poder organizar las informaciones" "Algunas prácticas de redacción de textos" "Se revise más ortografía" "Poner más empeño en mi ortografía" "Darle más importancia a la lectura" "Identificación de ideas principales y secundarias de un texto" "Identificar y jerarquizar ideas temáticas" "Un poco de literatura nos haría bien" "Exponer nuestras creaciones literarias en clase para revisar la redacción" "Dejarnos leer obras y mandar a resumir y presentar" "Que nos deje obras para leer" "Uso del sistema A.P.A" "Elaborar monografías" "Desarrollar y planificar más investigación" "Principales normas para presentar documentos" "Ayudarnos a ver cómo podemos realizar las fichas de investigación" "Darnos todas las pautas para poder desarrollar un buen trabajo" "Seguir todas las pautas e indicaciones del profesor" "Explicar a fondo cada tema" "Algunas dinámicas" "Una secuencia lógica en el desarrollo del curso" "Actualidad" "Clases dinámicas" "Que cada tema llame la atención" "Ejemplifique" "Una clase dinámica" "La clase sea amena, motivando a los alumnos a aprender más utilizando diapositivas y las participaciones" "Clase amena y participativa" "Organizar los temas y hacer una buena explicación" "Realizar clases con bastante participación"
		Insistencia en la ortografía.	
	Lectura	Insistencia en la lectura, identificando ideas principales y secundarias de un texto.	
	Literatura	Lectura de textos literarios.	
Estrategias	Investigación	Planificación y desarrollo de investigación monográfica, utilizando fichas de investigación y aplicando un estilo internacional de redacción.	
		Establecimiento de pautas concretas y comunicables sobre cómo evaluar la investigación.	
	Estrategias activas en proceso enseñanza-aprendizaje	Desarrollo y explicación de cada tema con profundidad, a través de una secuencia lógica, de dinámicas, ejemplos	
		Clase amena, motivadora, muy participativa con temas actuales, entretenidos, que llamen la atención.	
		Aplicación de las normas gramaticales y ortográficas del lenguaje.	
Exposiciones grupales.			
Trabajos y actividades individuales y colaborativos (en equipo) que desarrollen la interacción y el ambiente jovial.			

		Elaboración de evidencias de comunicación.	“Textos entretenidos” “Aplicar mejor las leyes del lenguaje”
		Las evidencias de comunicación deben ser significativas.	“Que siempre se realicen participaciones de los alumnos para una mayor comprensión” “Exposiciones grupales”
		Realización de prácticas escritas en clases y fuera de ella.	“Exposiciones” “Trabajos y actividades grupales para poder interactuar con los demás compañeros”
		Explicación del profesor de las fortalezas y debilidades de los estudiantes en relación a la práctica anterior con el fin de generar mejoras.	“Hacer trabajos tanto individuales como también grupales para así estudiar en un ambiente amical” “Resúmenes” “Afiches” “Trabajos” “Cada tema nos proyecte más a la carrera que seguimos” “Realizar prácticas en clases” “Prácticas escritas” “Prácticas” “Que nos den una vez a la semana un practica No califica (simulacro) sobre lo aprendido hasta ese día y que a la siguiente clase el profesor nos diga nuestras fortalezas y debilidades; para así poder mejorar”
	Recursos didácticos	Dosificación del tiempo	“Tiempo” “Vídeos” “Diapositivas” “Poner algunos videos acerca del tema a tratar”.
Utilización de diapositivas y vídeos en clase.		“Que siga haciendo uso de diapositivas para explicar un tema”. “Siempre utilice recursos auxiliares para exponer un tema”. “Brindar bibliografía para el desarrollo de diversos temas” “Lectura complementaria”	
Facilitación de la bibliografía, lecturas complementarias y otros materiales físicos y virtuales para el desarrollo de los diversos temas, en forma permanente.		“Desarrollo de lecturas constantemente”. “Lecturas” “Que haya siempre lecturas para analizar ya que somos hombres de leyes y necesitamos que nos enseñen tips para saber leer y entonar bien”. “Entrega de material físico sobre el curso”.	
Asesoría	Asesoría del docente.	“Apoyo en tareas y/o trabajos de parte del docente” “Asesoría del docente” “Realizar asesorías para los alumnos que necesitemos más reforzamiento”	
Evaluación	Evaluación de proceso	Evaluación sobre la base de evidencias	“Que todos los jueves dos compañeros lean un texto y el salón comprenda el texto y responda preguntas que usted nos planteara sobre este texto. Con nota. A mi parecer así se premiaría a los estudiantes que ponen empeño y dedicación al curso” “Evaluar mi avance” “Seguimiento y calificación del profesor en las monografías” “Que el profesor te diera una oportunidad” “Reforzar al alumno en lo que este bajo”
		Premiación de los logros.	
		Evaluación de los procesos.	
		Retroalimentación	
		Evaluar para mejorar; es decir, para tomar decisiones correctivas de los errores y deficiencias.	

Interacción estudiante-profesor / estudiante-estudiante	Clima en el aula	Interacción en clase con los estudiantes para motivar el aprendizaje y hacerla agradable.	"Interactuar en clase con los estudiantes, motivará su aprendizaje y hará de la clase sea de más agrado para ambos".
		El aula debe ser un espacio dialógico, comunicativo entre los sujetos que interactúan.	
	Competencias del profesor	Didáctico, inteligible, ordenado, claro, explicativo.	"Que el profesor sepa escuchar y resolver nuestras inquietudes" "Con buenas energías para enseñar a sus alumnos" "Que el profesor domine el tema" "Que sea exigente en el curso, porque la lengua es una de nuestras bases para redactar y expresarnos"
		Dominio de los saberes de la asignatura.	"Ser más comunicativo" "Más comunicación entre los alumnos y el profesor" "Que se desarrolle la asignatura con un lenguaje comprensible"
		Exigente, activo, motivador y responsable.	"Que el profesor se deje entender" "Ser claro y explicativo"
		Comunicativo, paciente, respetuoso, dedicado y comprensible.	"Clases legibles y entendibles" "Explique con claridad" "Paciencia por parte del profesor" "Que sea entendible"
		Que sepa escuchar y resolver inquietudes.	"Que nos tenga paciencia" "Responsabilidad" "Comprensión"
		Más atento con los estudiantes repitentes.	"Que nos apoye en los inconvenientes que tenemos" "Respeto" "Que el profesor enfatice en ayudar más a los que tenemos dificultades o ya llevamos el curso por varias veces" "Un poco de apoyo en los trabajos y otros a quienes estamos llevando el curso más de una vez"
Debe evaluar haciendo críticas constructivas, metacognitivas, que permitan tomar decisiones de mejora.	"Incentivar al alumno que tenga un buen plano de redacción" "Que el profesor tenga la capacidad de entender y poder poner su hora en disposición para que el alumno entienda el mensaje que él desea transmitir" "Hacer críticas constructivas entre estudiantes" "Que el profesor siempre me aconseje en que debería de mejorar" "El docente debería entender que somos de primer ciclo, que recién estamos empezando y por eso a veces somos así de inexpertos e inmaduros"		

8.1.2 Descripción del nivel de dominio de la competencia comunicativa de los estudiantes ingresantes antes de aplicar el programa

Antes de implementar el Programa Formativo de Innovación Didáctica (PFID) de Lenguaje y Comunicación I, se aplicó un cuestionario de entrada *Prueba de Entrada* (Anexo 03) con la finalidad de conocer el nivel de dominio de la competencia comunicativa de los estudiantes ingresantes y, a partir de estos datos, reestructurar el programa según sus necesidades de aprendizaje. Esta prueba de entrada se aplicó a 85 estudiantes del I Ciclo de Educación Superior de la USAT y valora el nivel de dominio de la competencia comunicativa, según los indicadores de desempeño.

En consecuencia, la presentación de los resultados de la aplicación de este instrumento se hará según el orden que se aprecia en la Tabla N° 32.

A) Comprensión Discursiva

La comprensión discursiva comprende tres criterios de desempeño: análisis, interpretación y crítica.

A.1. Análisis Discursivo

El criterio de desempeño 1.1. *“Analiza discursos en su dimensión lingüístico-textual, utilizando estrategias de lectura y de investigación documental, para identificar la información explícita e implícita, sus propiedades y componentes, realizando conceptualizaciones, clasificaciones y comparaciones”* se evaluó con el ítem 1 de la prueba:

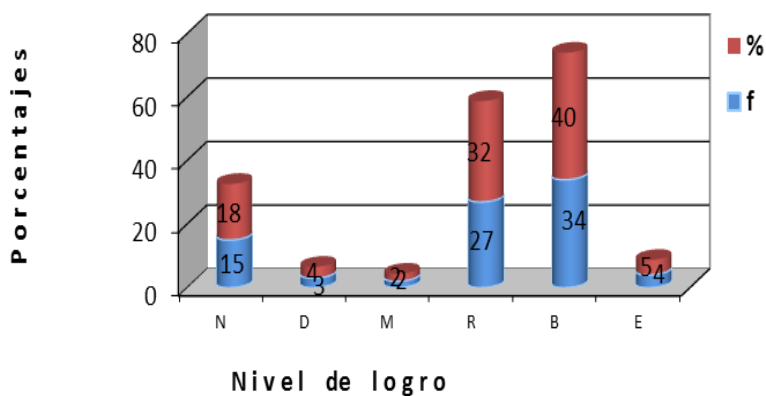
1. *“Colóquele los títulos a las fichas según el contenido de lo leído en cada una de ellas”.*

Para que el estudiante realice esta actividad es necesario que desarrolle procesos lingüístico-textuales, cognitivos y comunicativos como, por ejemplo, que lea cada una de las fichas en forma estratégica: que relacione el significado léxico de las expresiones con el significado lingüístico y contextual, que identifique la idea temática y las ideas de desarrollo a través de alguna estrategia de lectura (subrayado, toma de notas, sumillado, etc.) y que vaya estructurando conceptos, clasificaciones y comparaciones con la información leída.

El Gráfico N° 18 muestra que, al ingresar a la Universidad, solo el 5% de estudiantes tiene un nivel excelente (estratégico); el 40%, bueno (autónomo); un 32%, regular (básico o resolutivo). Sin embargo, un 18% no contestaron (no realizó), 4% y 2% se ubicaron en el nivel deficiente (preformal) y malo (receptivo), respectivamente. Esto significa que, en general, el 77% de los estudiantes ingresa a la Universidad con un nivel resolutivo (de regular a bueno) y el otro 23% con un nivel receptivo (de malo a deficiente), en el indicador de desempeño *1.1. Análisis Discursivo*

Gráfico N° 18

Nivel de análisis de discursos, en sus dimensiones comunicativas y cognitivas, durante el momento de entrada, en frecuencias y porcentajes.



A.2. Interpretación Discursiva

El criterio de desempeño 1.2. *“Interpreta discursos, utilizando su conocimiento previo y organizadores visuales para inferir, resumir, integrar, sintetizar y generalizar la información explícita e implícita, comparándola con la información de otros discursos y organizando a partir de ellos uno propio”* se valoró con los ítems 2.f. y 3 de la prueba:

2. *Redacte un discurso propio, utilizando el contenido de lo leído (información de las fichas textuales), en no menos de tres párrafos, según los siguientes criterios:*

f. En su contenido, trata de resumir y comentar la información, en torno a las siguientes preguntas: ¿Qué es? ¿cuáles son sus? Compara los

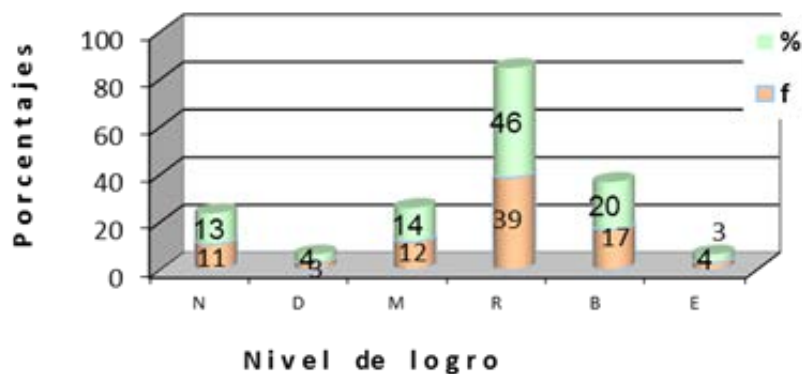
3. *Elabore un mapa conceptual utilizando la información de las cinco fichas.*

Para que el estudiante realice esta actividad debe leer en forma contextualizada e intertextualizada los discursos de la prueba (fichas textuales), utilizando sus saberes culturales, relacionando las ideas en forma jerárquica, dialogando el texto con otros textos. A partir de este diálogo, debe elaborar otro texto, comenzando por organizar la información en un organizador gráfico (cuadro sinóptico, mapa conceptual, mapa mental, etc.) en donde ordene las secuencias para que a partir de ello logre posteriormente redactar un resumen, un comentario, etc.

En el Gráfico N° 19, al ingresar a la Universidad, solo el 4% de estudiantes tiene un nivel excelente (estratégico); el 20%, bueno (autónomo); un 46%, regular (básico o resolutivo). Sin embargo, un 13% no contestaron (no realizó), 4% y 14% se ubicaron en el nivel deficiente (preformal) y malo (receptivo), respectivamente. Esto significa que, en general, el 69% de los estudiantes ingresa a la Universidad con un nivel resolutivo (de regular a bueno) y el otro 31% con un nivel receptivo (de malo a deficiente), en el indicador de desempeño 1.2. *Interpretación Discursiva.*

Gráfico N° 19

Nivel de interpretación de discursos, en sus dimensiones comunicativas y cognitivas, durante el momento de entrada, en frecuencias y porcentajes.



A.3. Crítica o Valoración Discursiva

El criterio de desempeño 1.3. “Valora la información y las propiedades de los discursos, en su contexto sociocultural y situación comunicativa, utilizando la argumentación para expresar su punto de vista y posición crítica, enjuiciando y respetando las opiniones de los demás” se valoró con los ítems 2.g. y 4 de la prueba:

2. Redacte un discurso propio, utilizando el contenido de lo leído (información de las fichas textuales), en no menos de tres párrafos, según los siguientes criterios:

g. Al comentar la información, trata de referirte en forma crítica a tu realidad cultural, social, política y personal.

h. Señala con claridad cuál es tu punto de vista y opinión.

4. Redacte un comentario sobre el contenido de lo leído, en no menos de dos párrafos.

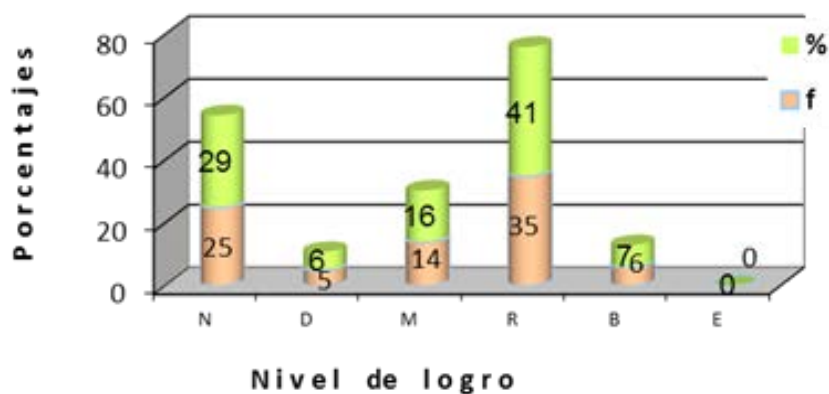
En esta actividad el estudiante debe un resumen-comentario leer en donde demuestre, utilizando la argumentación, su comprensión analítico-crítica de los

discursos leídos. Para ello debe relacionar la información, con un problema de su contexto sociocultural y situación comunicativa.

Según los datos de la prueba, ningún ingresante alcanzó el nivel excelente (estratégico); solo el 7% obtuvo el nivel bueno (autónomo); y un 41%, el nivel regular (básico o resolutivo). Por otro lado, el 29% no contestó esta actividad (no realizó), el 6% el nivel deficiente (preformal) y, finalmente, el 16% se ubicó en el nivel malo (receptivo). En otras palabras, en general, el 48% de los estudiantes ingresa a la Universidad con un nivel resolutivo (de regular a bueno) y el otro 52% con un nivel receptivo (de malo a deficiente), en el indicador de desempeño 1.3. *Crítica o valoración Discursiva.*

Gráfico N° 20

Nivel de valoración crítica de discursos, en su dimensión sociocultural, durante el momento de entrada, en frecuencias y porcentajes.



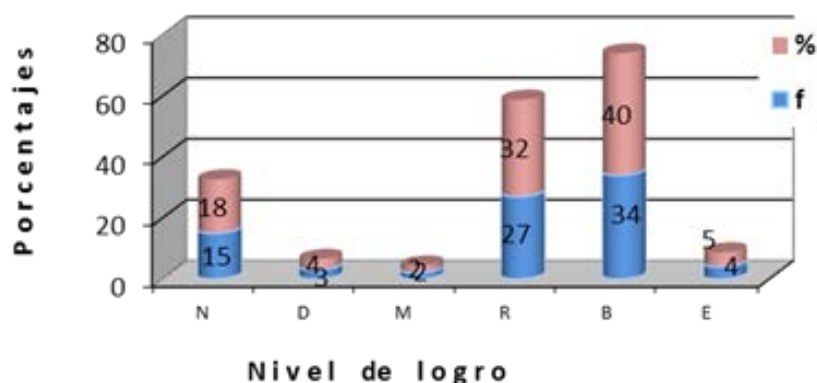
A.4. En resumen

En el proceso de comprensión discursiva, en sus dimensiones cognitivas, comunicativas y socioculturales, los estudiantes del I Ciclo de la Universidad ingresaron con un nivel regular (básico o resolutivo), pues el 32 % demostró saber comprender discursos en sus niveles de análisis, inferencia y crítica. Un 34% se ubicó en un nivel autónomo (bueno). Solo el 9% del nivel preformal (deficiente) y

9% del receptivo (malo) expresaron problemas preocupantes de comprensión discursiva. Es decir, los estudiantes saben leer con algunas estrategias de lectura, pero el problema de bajo nivel de lectura se presenta cuando se enfrentan a nuevos tipos discursivos de la cultura académica, la cual les demanda nuevos saberes de sus tipos y géneros discursivos y además nuevas formas de asediar los textos en su nuevo contexto y situación comunicativa. En general, el 70% de los estudiantes ingresa a la Universidad con un nivel resolutivo (de regular a bueno) y el otro 30% con un nivel receptivo (de malo a deficiente), en el *Proceso 1 de la Competencia Comunicativa: Comprensión Discursiva*.

Gráfico N° 21

Nivel de comprensión discursiva, en sus dimensiones cognitivas, comunicativas y socioculturales, durante el momento de entrada, en frecuencias y porcentajes.



B) Producción discursiva

La producción discursiva comprende también tres criterios de desempeño: planificación, textualización y evaluación. Todos ellos se refieren a la escritura después de la lectura; ambos procesos, lectura y escritura, se conciben en esta investigación como complementarios, interdependientes, contextualizados y situados.

B.1. Planificación Discursiva

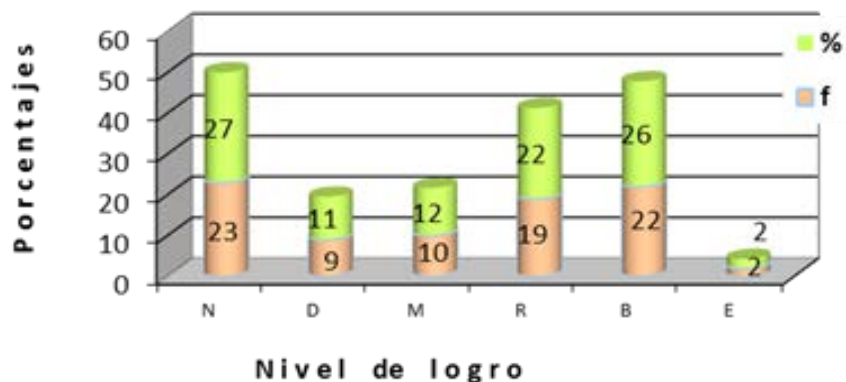
El criterio de desempeño 2.1. *“Planifica la producción de discursos, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, a partir de la comprensión de otro(s) discurso(s)”* se evaluó con el ítem 2.a de la prueba: *“Redacte un discurso propio, utilizando el contenido de lo leído (información de las fichas textuales), en no menos de tres párrafos, según los siguientes criterios: En un cuadro sinóptico, señale la estructura textual o plan de redacción de su texto”*.

Todos discurso tiene una macroestructura (estructura semántica) que organiza las ideas en macrosecuencias, secuencias y microsecuencias y determina su tipo textual superestructura (Van Dijk, 1993, 1998). En esta actividad el estudiante, apoyado de su comprensión discursiva y el subrayado macroestructural debió organizar el contenido de la cinco (5) fichas textuales en secuencias; estructurar las ideas temáticas según la propuesta textual de la información de origen; y sintetizar en un esquema el contenido de lo que va a redactar. El esquema elegido es un cuadro sinóptico de tipo sumario, el cual debe aparecer a inicios del escrito a realizar.

El Gráfico N° 22 muestra que, al ingresar a la Universidad, solo el 2% de estudiantes saben planificar en forma excelente (estratégico) un escrito; el 26%, lo hacen bien (autónomo); y un 22%, en forma regular (básico o resolutivo). Por el contrario, el 27% no organizó ningún sumario (no realizó); y el 11% y 12% se lo hicieron en forma deficiente (preformal) y mal (receptivo), respectivamente. Esto significa que, en general, el 50% de los estudiantes ingresa con un nivel resolutivo (de regular a bueno) y el otro 50% con un nivel receptivo (de malo a deficiente), en el indicador de desempeño 2.1. *Planificación discursiva*.

Gráfico N° 22

Nivel de planificación de la producción discursiva, en su dimensión cognitiva, comunicativa y sociocultural, durante el momento de entrada, en frecuencia y porcentajes.



B.2. *Textualización Discursiva*

El criterio de desempeño 2.2. *“Textualiza discursos, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, con coherencia, cohesión e intertextualización, adecuándolos a un propósito, contexto y situación comunicativa”* se evalúo con el ítem 2.b.c.d.e. de la prueba:

2. *Redacte un discurso propio, utilizando el contenido de lo leído (información de las fichas textuales), en no menos de tres párrafos, según los siguientes criterios:*

b. *Redacte cada párrafo con coherencia, según un propósito comunicativo.*

c. *Redacte cada párrafo con cohesión, con no menos de 3 oraciones.*

d. *Aplique las normas ortográficas de tildación, puntuación y uso de letras, en forma adecuada.*

e. *Utilice no menos de una cita textual y una no textual en cada párrafo.*

Todos discurso tiene una macroestructura (estructura semántica) que organiza las ideas en macrosecuencias, secuencias y microsecuencias y determina su tipo textual superestructura (Van Dijk, 1993, 1998). En esta actividad el estudiante, apoyado de su comprensión discursiva y el subrayado macroestructural debió organizar el contenido de la cinco (5) fichas textuales en secuencias; estructurar las ideas temáticas según la propuesta textual de la información de origen; y sintetizar en un esquema el contenido de lo que va a redactar. El esquema elegido es un cuadro sinóptico de tipo sumario, el cual debe aparecer a inicios del escrito a realizar.

El Gráfico N° 23 muestra que, al ingresar a la Universidad, solo el 2% de estudiantes sabe textualizar o redactar un escrito en forma excelente (estratégico), es decir, redacta con coherencia, cohesión, adecuación e intertextualización; el 26%, lo hizo bien (autónomo); y un 22%, en forma regular (básico o resolutivo). Por el contrario, el 27% no realizó esta actividad; y el 11% y 12% se lo hicieron en forma deficiente (preformal) y mal (receptivo), respectivamente, pues, fue un grupo con grandes deficiencias para organizar las ideas, elaborar secuencias y párrafos con una lógica de pensamiento, sus escritos tenían abundantes errores ortográficos y de construcción gramatical, sin conectores ni mecanismos de cohesión, con poca adecuación a la situación y al contexto comunicativo. Esto significa que, en general, casi el 50% de los estudiantes ingresa con un nivel resolutivo (de regular a bueno) y el otro 50% con un nivel receptivo (de malo a deficiente) en el indicador de desempeño 2.2. *Textualización discursiva*.

Gráfico N° 23

Nivel de textualización de la producción discursiva, en su dimensión cognitiva, comunicativa y sociocultural, durante el momento de entrada, en frecuencia y porcentajes.



B.3. Evaluación Discursiva

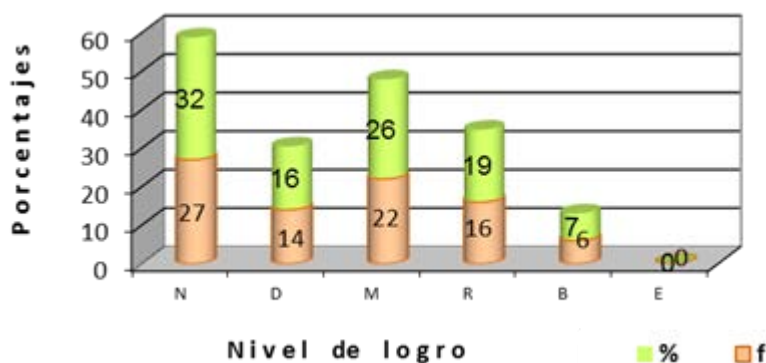
El criterio de desempeño 2.3. “*Evalúa los discursos producidos, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, y los socializa utilizando diferentes formas expresivas de su contexto y situación comunicativa*” se evaluó con el ítem 5 de la prueba: 5. *Explique brevemente los mecanismos de coherencia y cohesión que existen en el texto:*

Uno de los indicadores de desempeño que caracterizan el proceso de producción discursiva de la competencia comunicativa es el de evaluar el proceso de redacción del discurso, las estrategias utilizadas para este fin y el contexto y situación en donde se redacta dicho discurso. Este indicador, además, comprende el saber-hacer-ser de la socialización de los discursos producidos en diferentes medios y formas de expresión: oral, escrita, impreso, virtual, directa o en redes sociales.

El Gráfico 24 muestra un desempeño de malo a deficiente en este indicador; pues, el 32% no contestó el ítem 5; y el 16% y 26% sí lo hicieron pero en forma deficiente y mal, respectivamente. En cambio, un 19%, evaluó sus discursos en forma regular (básico o resolutivo) y solo el 7% de estudiantes lo hizo bien. Nadie logró ubicarse en el nivel excelente. En consecuencia, el 72% de los estudiantes ingresa a la universidad con un nivel preformal (de bajo a deficiente) en el indicador de desempeño 2.3. *Evaluación discursiva.*

Gráfico N° 24

Nivel de autoevaluación de los discursos producidos, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, durante el momento de entrada, en frecuencias y porcentajes

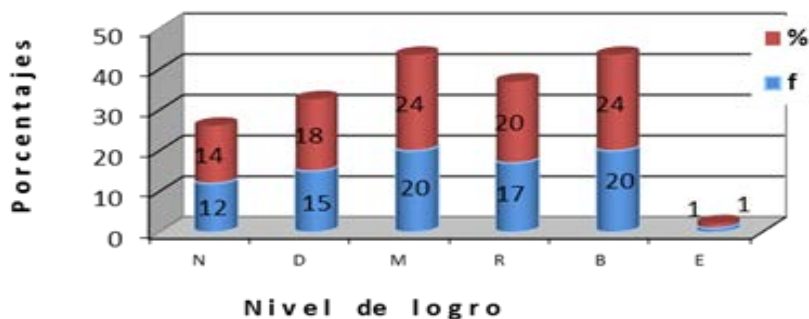


B.4. En resumen

En el proceso de producción discursiva, en sus dimensiones cognitivas, comunicativas y socioculturales, el 20 % los estudiantes del I Ciclo de la Universidad ingresaron con un nivel regular (básico o resolutivo); el 24% se ubicó en un nivel autónomo (bueno) y solo el 1% en el nivel estratégico (eficiente), pues demostró saber producir discursos en sus niveles de planificación, textualización y evaluación. En general, el 45% de los estudiantes ingresa a la Universidad con un nivel resolutivo (de regular a bueno) y el otro 55% con un nivel receptivo (de malo a deficiente), en el *Proceso 2 de la Competencia Comunicativa: Producción Discursiva*.

Gráfico N° 25

Nivel de producción discursiva, en sus dimensiones cognitivas, comunicativas y socioculturales, durante el momento de entrada, en frecuencias y porcentajes.



C) *Conclusión del nivel de dominio de la competencia comunicativa de los estudiantes ingresantes en la prueba de entrada*

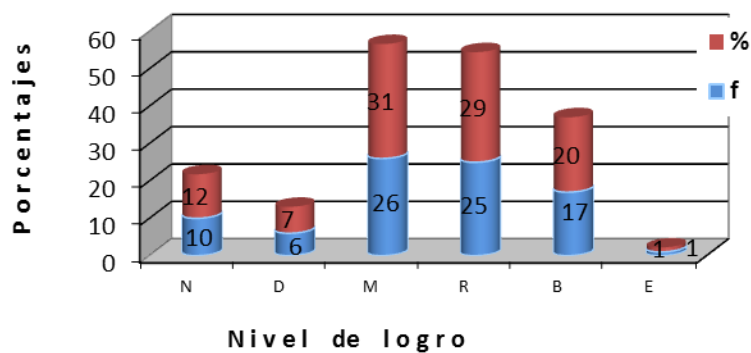
En estos resultados se presentarán el resumen general de la prueba de entrada y los estadísticos de la aplicación de la prueba. La aplicación del cuestionario de entrada *Prueba de Entrada* (Anexo 03) demostró que los estudiantes del I Ciclo de la Universidad ingresan con un nivel regular (resolutivo) en el dominio de su competencia comunicativa. El 29% tuvieron un nivel regular

(básico o resolutivo); el 20% se ubicó en un nivel bueno y solo el 1% en el nivel eficiente, pues demostró saber comprender y producir discursos. Sin embargo, el 31% tiene un mal nivel en el desarrollo de su competencia comunicativa; el 7% es deficiente.

En general, el 50% de los estudiantes ingresa a la Universidad con un nivel resolutivo (de regular a bueno) y el otro 50% con un nivel receptivo (de malo a deficiente), en el dominio de la *Competencia Comunicativa*. Estos datos confirman la percepción que tienen los estudiantes del desarrollo de su competencia comunicativo-investigativa.

Gráfico N° 26

Nivel de competencia comunicativa, en su dimensión cognitiva, comunicativa y sociocultural, según sus procesos de comprensión y producción discursiva, de los estudiantes del Ciclo I, 2013-I, de la USAT, durante el momento de entrada, en frecuencia porcentajes.



8.2. ETAPA 02. PLAN DE ACCIÓN. EL PROGRAMA FORMATIVO DE INNOVACIÓN DIDÁCTICA (PFID)

La segunda fase de la investigación consistió en analizar críticamente el Programa de Lenguaje y Comunicación, a la luz de los principios de los modelos interdisciplinares, pedagógico-curriculares y didácticos, a fin de construir y validar el *Programa Formativo de Innovación Didáctica (PFID)*, y responde al *Objetivo 2* de la investigación: *Diseñar un programa de innovación didáctica (plan de acción) basado en la investigación formativa como estrategia didáctica para desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes del I Ciclo de Educación Superior de la USAT.*

Los resultados que se presentan a continuación responden a las siguientes acciones:

1. Análisis del programa curricular de Lenguaje y Comunicación I.
2. Elaboración del *Programa Formativo de Innovación Didáctica de Lenguaje y Comunicación I (PFID)*.
3. Validación del *Programa Formativo de Innovación Didáctica de Lenguaje y Comunicación I (PFID)*.
4. Socialización del sílabo del *PFID* de Lenguaje y Comunicación I.

Tabla N° 65

Organización de los resultados de la investigación según el Objetivo 2, de la Etapa 02: Plan de Acción

Etapa de la Investigación	Objetivo de la Investigación	Organización de los Resultados	Instrumentos
02 PLAN DE ACCIÓN Programa Formativo de Innovación Didáctica (PFID)	2. Diseñar un programa de innovación didáctica (plan de acción) basado en la investigación formativa como estrategia didáctica para desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes del I Ciclo de Educación Superior de la USAT.	2.1. Análisis del Programa Curricular de Lenguaje y Comunicación I.	Anexo 04 Programa de Implementación del Modelo Educativo USAT https://docs.google.com/file/d/0BzQ6vFeM5UiseHVXNmhCNHhUdXc/edit
		2.2. Elaboración del Programa de Innovación Didáctica de Lenguaje y Comunicación I (PFID).	Anexo 01-C Programa Formativo de Innovación Didáctica de Lenguaje y Comunicación
		2.3. Validación del PFID de Lenguaje y Comunicación I.	
		2.4. Socialización del PFID de Lenguaje y Comunicación I (sílabo)	Anexo 06 Encuesta 03. Expectativas sobre la asignatura https://docs.google.com/forms/d/1MeGLa9NWkBj86dXulw2shFvk0DrhLxrH8zMQw2lyg_w/viewform

8.2.1 Análisis del programa curricular de Lenguaje y Comunicación I

El interés por desarrollar la competencia comunicativa tiene diferentes y variadas prácticas pedagógico-didácticas en la mayoría de los currículos de las universidades peruanas. Formalmente, se da en los primeros ciclos de formación, según ciertos propósitos disciplinares, pedagógicos y didácticos, no tan claramente definidos o establecidos. Unas, la mayoría, lo hacen de manera parcial y focalizada en algunas capacidades o habilidades, y otras, las pocas, intentan esbozar programas que aborden la competencia en forma holística, heterogénea y diversa en sus variados contextos y situaciones comunicativas. Algunas centran toda su atención en ciertas habilidades cognitivas del leer, escribir, hablar o escuchar; otras, se ocupan de los aspectos lingüísticos del texto, pues trabajar solo el código

lingüístico escrito, su ortografía, redacción, estructura oracional y lexical; un tercer grupo, la gran minoría, se preocupa de la comunicación, del lenguaje en uso, de discursos propios de la cultura de los sujetos, de los procesos que la hacen posible como la comprensión y producción textual, en sus dimensiones cognitivas, socioculturales, lingüísticas y pragmáticas.

Esto se debe a que el modelo disciplinar de la mayoría de Programas de Lenguaje y Comunicación que se desarrollan en la Educación Superior es lingüístico-estructuralista, centrado en la enseñanza de la oración como unidad fonológica y morfosintáctica. Así, en Lambayeque, en siete de diez universidades se desarrolla dicho programa con alto predominio del estudio de la dimensión gramatical y solo en tres de ellas se realiza centrada en el texto / discurso y en sus procesos, sobre la base de los aportes de la lingüística textual, el análisis del discurso y la pragmática. En las universidades peruanas, el proceso de adaptación de las nuevas tendencias de la enseñanza del lenguaje, de los aportes disciplinares de la lingüística, la psicología cognitiva y la sociolingüística a la enseñanza del lenguaje ha sido mucho más lento que en la educación básica. Por ejemplo, en 9 de cinco universidades ubicadas en la región Lambayeque la asignatura se denomina *Lenguaje y Comunicación*, pero el enfoque pedagógico y didáctico sigue siendo conductista-estructuralista y no funcional como en la educación básica. Es decir, se sigue enseñando gramática y ortografía muy al margen de la utilidad pragmática de estos contenidos. Si el propósito de toda enseñanza del lenguaje es preparar a los estudiantes de los primeros ciclos para se comuniquen con eficiencia, eficacia y efectividad en su vida universitaria, personal y profesional, ¿qué factores han determinado tantas denominaciones y asignaturas que pareciera que atienden a diversos aspectos y propósitos exclusivos y excluyentes? La respuesta está en los diversos modelos pedagógicos, disciplinares y didácticos que subyacen en ellos. Este hecho hace difícil establecer consensos sobre el nombre de la asignatura entre universidades distintas, entre Facultades y, muchas veces, entre escuelas y profesores especialistas de una misma universidad.

Solo en las universidades más importantes de la Región Lambayeque se tienen las siguientes denominaciones: *Competencia comunicativa* (Ciclo I) y *Redacción universitaria* (Ciclo II), en la Universidad César Vallejo; *Lenguaje y comunicación I* (Ciclo I) y *Lenguaje y comunicación II* (Ciclo II), en la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo; *Taller de comunicación* (Ciclo I) y *Redacción científica* (Ciclo II), en la Universidad de Lambayeque; *Lengua, Lenguaje, Taller de expresión oral y Taller de Expresión escrita* en la Universidad San Martín de Porras; *Lectura y redacción* (Ciclo I) y *Redacción Científica* (Ciclo II), en la Universidad Señor de Sipán.

El modelo pedagógico y didáctico sigue siendo conductista y, a veces, constructivista, basado en capacidades, con prioridad de los aspectos cognitivos y estratégicos. Solo tímidamente se han incorporado los aportes de la formación por competencias, más a nivel de prácticas docentes individuales que institucionales. En ese sentido, la Educación Básica está más actualizada; pues, el enfoque de su enseñanza es funcional, y en el transcurso del año 2013, se han capacitado a los profesores de inicial, primaria y secundaria para implementar el modelo por competencias desde el enfoque socioformativo.

El modelo didáctico predominante en la enseñanza-aprendizaje de la comunicación y el lenguaje es objetivista y centrada en la tarea, con predominio de actividades cognitivas y metacognitivas. Importa resolver ejercicios de gramática y ortografía más que utilizar dichos conocimientos en la comprensión y producción de discursos concretos. En el mejor de los casos, se trabaja la competencia comunicativa, pero desarticulada de otras competencias genéricas, y descontextualizada, pues se descuida el aspecto sociocultural o socioformativo de la comunicación.

En la USAT, la situación es más compleja. No se existe una atención equitativa de los aprendizajes en el área de comunicación; pues, en algunas titulaciones la competencia comunicativa se desarrolla en dos asignaturas; en otras, en una; en algunas Escuelas Profesionales, son asignaturas de los dos

primeros ciclos y en otras, en el tercero y cuarto ciclo, como se observa en el siguiente cuadro:

Tabla N° 66

Nominaciones de las asignaturas responsables del desarrollo de la Competencia Comunicativa en la USAT

Titulación	Ciclo I	Ciclo II	Ciclo III
Administración de Empresas	Comunicación		
Administración Hotelera y de Servicios	Lenguaje y Comunicación I	Lenguaje y Comunicación II	
Contabilidad	Redacción científica		
Economía	Lenguaje y Comunicación I	Lenguaje y Comunicación II	
Ingeniería		Lenguaje y Comunicación I	Lenguaje y Comunicación II
Medicina	Lenguaje y Comunicación		
Educación	Comunicación		
Enfermería	Lenguaje y Comunicación		
Odontología	Lenguaje y Comunicación I	Lenguaje y Comunicación II	
Psicología	Comunicación Humana		

Fuente: Dirección Académica, USAT, 2013.

Como se explicó en las secciones anteriores, la USAT desde el 2010 tiene un Modelo Educativo por Competencias. Sin embargo, su proceso de implementación ha sido lento, complejo y en algunos momentos desorientado. Esto debido a múltiples factores entre los que puedo mencionar: la falta de conciencia en la comunidad académica, especialmente directivos, del significado, trascendencia, implicancia y compromiso de tener un currículo por competencias; el cambio del equipo académico que inicio el proceso de darle a la USAT un modelo por competencias; el poco compromiso de parte de los profesores de comenzar a probar innovaciones formuladas con este enfoque desde su práctica didáctica, el poco apoyo que se le da a la investigación, etc.

En el Instituto de Investigación Pedagógica de la USAT, los doctores Nemecio Núñez, Pedro Palacios y Olinda Vigo elaboraron un documento de trabajo

(Anexo 04) para orientar la formulación y evaluación de un sílabo por competencias. Los instrumentos de evaluación que allí aparecen fueron validados en el Programa de Implementación del Modelo Educativo USAT (<https://docs.google.com/file/d/0BzQ6vFeM5UiseHVXNmhCNHhUdXc/edit>). En los anexos 1 y 2 de dicho documento aparecen la rúbrica y una escala de likert.

Los instrumentos son una rúbrica y una escala de Likert. Las dimensiones de ambos instrumentos corresponden a la estructura de un sílabo o programa y son en total ocho (8): datos informativos, descripción o sumilla, competencias genéricas y específicas, resultados de aprendizaje, contenidos (programación de saberes), estrategias de enseñanza-aprendizaje, evaluación de los aprendizajes, recursos de aprendizaje (referencias bibliográficas). Los niveles de dominio de la encuesta con sus respectivos puntajes son: excelente (4), satisfactorio (3), satisfactorio con recomendaciones (2) y necesidad de mejora (1). La escala de Likert contiene 25 ítems, distribuidos de la siguiente manera:

Tabla N° 67

Estructura del Instrumento de Evaluación del sílabo

Dimensiones	N° Ítem	Numeración
1. Datos informativos	3	1 - 3
2. Descripción o sumilla	3	4 - 6
3. Competencias genéricas y específicas	4	7 - 10
4. Resultados de aprendizaje	3	11 - 13
5. Contenidos (programación de saberes)	3	14 - 16
6. Estrategias de enseñanza-aprendizaje	3	17 - 19
7. Evaluación de los aprendizajes	3	20 - 22
8. Recursos de aprendizaje (referencias bibliográficas)	3	23 - 25
Total	25	

Este instrumento se aplicó en el verano del 2013 (febrero) a seis (6) profesores universitarios de la Facultad de Humanidades de la USAT que desarrollaron el curso Lenguaje y Comunicación, con la finalidad de saber su percepción sobre la estructura e información del sílabo, y arrojó los resultados que se presentan a continuación (Anexo 05).

8.2.1.1 Datos informativos

Sobre los *datos informativos*, se puede afirmar que todos los datos solicitados deben estar completos, deben ser exactos y estar correctamente escritos. En ese sentido, no hubo observaciones de los profesores; pues, el 100 % afirmó que cumplen con dichas características, al calificar estos ítems de excelente.



Tabla N° 68

Opinión de los profesores sobre la formulación de los datos informativos del sílabo, en frecuencias y porcentajes

DATOS INFORMATIVOS	1		2		3		4		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Todos los datos solicitados están completos.	0	0	0	0	0	0	6	100	6	100
Todos los datos son exactos.	0	0	0	0	0	0	6	100	6	100
Todos los datos están correctamente escritos.	0	0	0	0	0	0	6	100	6	100

8.2.1.2 Descripción, sumilla o fundamentación

La *descripción (sumilla o fundamentación)* debe contener las competencias en coherencia con el perfil de egreso; describir íntegramente los propósitos, las actividades y las características de la asignatura; y estar redactada sintéticamente. La observación mostró que la redacción de la *sumilla* plantea la intención de

presentar la información específica aunque con algunas incongruencias y datos equívocos. Se afirma que el curso es de formación básica; que su finalidad es "potenciar las habilidades comunicativas para un adecuado desempeño social y profesional de los estudiantes"; y que los contenidos que desarrolla son solo de carácter lingüístico, gramatical y normativo, relacionados con la comunicación oral y escrita. Aquí hay tres equívocos: el primero, el curso no es de formación básica; el segundo, su propósito es el desarrollo de la competencia comunicativa; y el tercero, sus contenidos deben ser comunicativos, cognitivos y socioculturales.

The image shows a document with two sections: 'II. - SUMILLA:-' and 'III. - COMPETENCIAS-GENÉRICAS:-'. The text in the 'SUMILLA' section is highlighted in green. A red comment box on the right contains the following text:

Comentario [u2]: Es importante destacar la intención de presentar la información propia de una sumilla, sin embargo, es necesario algunas precisiones. El curso no es de formación básica. Y su finalidad no es "potenciar las habilidades comunicativas para un adecuado desempeño social y profesional de los estudiantes", sino el desarrollo de la competencia comunicativa. Los contenidos que desarrolla no son solo de carácter lingüístico, gramaticales y normativos, relacionados con la comunicación oral y escrita, sino, básicamente, comunicativos, cognitivos y socioculturales. En resumen, la sumilla contiene las competencias con poca coherencia con el perfil de egreso, describe parcialmente y de modo sintético los propósitos, las actividades y las características de la asignatura.

En ese sentido, la Tabla N° 69 muestra que en cuanto a si la descripción/ sumilla/ fundamentación contiene las competencias en coherencia con el perfil de egreso, el 50 % de profesores encuestados consideró que es excelente, 17 % satisfactorio; 17 % satisfactorio con recomendaciones y un 17 % afirmó que hay necesidad de mejora. Consultados si la fundamentación describe íntegramente los propósitos, las actividades y las características de la asignatura, el 50 % calificó de excelente, 33 % de satisfactorio y 17 % afirmó que hay necesidad de mejora. El 100% estuvo de acuerdo en calificar de excelente el que la sumilla esté redactada sintéticamente.

Entre las principales observaciones que han hecho los profesores a la enunciación de la sumilla se presentan las siguientes:

“Se señala las competencias de un egresado universitario, de manera general, porque todos los profesionales necesitamos habilidades comunicativas para un adecuado desempeño social y profesional”.

“Es importante destacar la intención de presentar la información propia de una sumilla; sin embargo, es necesario algunas precisiones. El curso no es de formación básica. Y su finalidad no es potenciar las habilidades comunicativas para un adecuado desempeño social y profesional de los estudiantes, sino el desarrollo de la competencia comunicativa”.

“Los contenidos que desarrolla el curso no son solo de carácter lingüístico, gramaticales y normativos, relacionados con la comunicación oral y escrita; sino, básicamente, comunicativos, cognitivos y socioculturales”.

“En resumen, la sumilla contiene las competencias con poca coherencia con el perfil de egreso; describe parcialmente y de modo sintético los propósitos, las actividades y las características de la asignatura”.

Tabla N° 69

Opinión de los profesores sobre la formulación de la fundamentación del sílabo, en frecuencias y porcentajes

SUMILLA	1		2		3		4		Total	
	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%
La descripción/ sumilla/ fundamentación contiene las competencias en coherencia con el perfil de egreso.	1	17	1	17	1	17	3	50	6	100
La descripción/ sumilla/ fundamentación describe íntegramente los propósitos, las actividades y las características de la asignatura.	1	17	0	0	2	33	3	50	6	100
La descripción/ sumilla/ fundamentación está redactada sintéticamente.	0	0	0	0	0	0	6	100	6	100

En resumen, la sumilla contiene las competencias con poca coherencia con el perfil de egreso; describe parcialmente y de modo sintético los propósitos, las actividades y las características de la asignatura.

8.2.1.3 Competencias

Las *competencias* son actuaciones integrales, idóneas y con compromiso ético, ante actividades y problemas del contexto; están constituidas por procesos subyacentes (cognitivo-afectivos) así como también por procesos socioculturales demostrables, en tanto implican siempre una acción de sí para los demás y/o el contexto (Tobón, 2013a). También se le define como “actuaciones integrales ante actividades y problemas del contexto, con idoneidad y compromiso ético, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer en una perspectiva de mejora continua” (Tobón, Pimienta & García, 2010, p. 11).

Para su evaluación, las competencias, tanto *genéricas* como *específicas*, tienen que tener relación entre sí, estar en el Modelo Educativo USAT o en el Diseño Curricular de la carrera; contener los niveles de dominio y estar redactadas correctamente (verbo, objeto, finalidad y condición de calidad).

III. → **COMPETENCIAS-GENÉRICAS:**

Comprende y produce diversos textos, en forma oral y escrita, con claridad, precisión, objetividad y coherencia, en función de diversos propósitos y destinatarios; asumiendo una actitud reflexiva y crítica en las competencias lingüística, discursiva, pragmática y no lingüística para interactuar con eficiencia en el contexto socio-cultural. Además se tiene la habilidad de buscar, procesar y analizar información, desarrollando su capacidad de investigación en el marco de la ética y del desarrollo de las habilidades interpersonales.

En resumen, la sumilla contiene las competencias con poca coherencia con el perfil de egreso; describe parcialmente y de modo sintético los propósitos, las actividades y las características de la asignatura.

Comentario [u3]: comunicativa. Se confunden las propiedades textuales (coherencia, cohesión, adecuación, intertextualización, situacionalidad, intencionalidad, etc.) y términos esenciales como: competencia, capacidad, habilidad y proceso.

La formulación del sílabo oficial de Lenguaje y Comunicación I es por competencias. Plantea un intento de interdisciplinar la competencia comunicativa con la investigativa. Sin embargo, hay poca claridad en la formulación de la

competencia comunicativa (competencia genérica). En la primera parte de esta formulación, referida a la competencia comunicativa, se confunden las propiedades textuales (coherencia, cohesión, adecuación, intertextualización, situacionalidad, intencionalidad, etc.) y términos esenciales como: competencia, capacidad, habilidad y proceso. Se mezcla y confunde en un mismo nivel la propiedad lingüística textual ('coherencia') características o rasgos de otras propiedades ('claridad', 'precisión' y 'objetividad'). En la segunda parte de la formulación no se habla de la competencia investigativa en sí sino de algunas capacidades y habilidades de la gestión de la investigación y de socialización. No se han señalado los niveles de dominio. La enunciación formal tampoco sigue el esquema: Verbo + Objeto + Finalidad + Condición de calidad.

En las *competencias específicas* debería aparecer la competencia investigativa; sin embargo aparecen dos capacidades de la competencia comunicativa (analizar y redactar) y dos competencias específicas del Modelo Educativo USAT que no tienen completa relación con la competencia genérica (asumir defensa de la persona y solucionar con justicia los conflictos). Hace falta aclarar la finalidad y la condición de calidad de cada competencia específica.

IV. - COMPETENCIAS ESPECÍFICAS:¶

- 1) Analiza diversos textos, reconociendo elementos fónicos, morfológicos, sintácticos, semánticos y pragmáticos; asumiendo una actitud crítica y reflexiva.¶
- 2) Redactar textos expresarse utilizando un lenguaje fluido y técnico y redacta párrafos y textos breves, organizando las ideas con coherencia, cohesión y corrección¶
- 3) Asumir la defensa de la persona humana y su dignidad así como de los derechos humanos y del Estado Social y Democrático de Derecho.¶
- 4) Solucionar de manera justa y equitativa las situaciones en las que interviene.¶

Comentario [u4]: En las competencias genéricas debería aparecer la competencia investigativa, sin embargo aparecen dos capacidades de la competencia comunicativa (analizar y redactar) y dos competencias específicas del Modelo Educativo USAT.¶

Comentario [u5]: Indicadores de desempeño de la competencia comunicativa.¶

Las principales observaciones que han hecho los profesores a la enunciación de las competencias confirman las ideas expresadas. Se presentan algunas de ellas:

“Las competencias genéricas son dos: comprensión y producción textual e investigación. Dentro de las C.E. hay dos que no tienen completa relación con las C.G. (asumir defensa de la persona y solucionar con justicia los conflictos). No se ha señalado niveles de dominio. Hace falta aclarar la finalidad y la condición de calidad de cada competencia específica. Los resultados no expresan el nivel de dominio. No señalan todos los ámbitos de desarrollo planteados en las competencias genéricas”.

“La formulación del sílabo es por competencias y hay un intento de interdisciplinar la competencia comunicativa con la investigativa. Sin embargo, hay poca claridad en la formulación de la competencia comunicativa”.

“Se confunden las propiedades textuales (coherencia, cohesión, adecuación, intertextualización, situacionalidad, intencionalidad, etc.) y términos esenciales como: competencia, capacidad, habilidad y proceso”.

“En las competencias [sic] genéricas debería aparecer la competencia investigativa; sin embargo aparecen dos capacidades de la competencia comunicativa (analizar y redactar) y dos competencias específicas del Modelo Educativo USAT. Los resultados de aprendizaje o indicadores de desempeño no evalúan toda la competencia comunicativa”.

Ahora bien, según la Tabla N° 70, sobre el ítems “las competencias genéricas tienen relación entre sí, están en el Modelo Educativo USAT o en el Diseño Curricular de la carrera”, el 33% de profesores encuestados consideró que es

excelente, 33% satisfactorio y 34% satisfactorio con recomendaciones. Sobre si “las competencias específicas tienen relación entre sí con las competencias genéricas y están en el Diseño Curricular de la Carrera”, el 33% calificó de excelente, 33% de satisfactorio, 17% de satisfactorio con recomendaciones y 17 % afirmó que hay necesidad de mejora. En cuanto a que si “las competencias formuladas (genéricas y específicas) contienen los niveles de dominio”, el 33% calificó de excelente, 17% de satisfactorio, 33% de satisfactorio con recomendaciones y 17 % afirmó que hay necesidad de mejora. Por último, consultados si “las competencias genéricas y específicas están redactadas correctamente (verbo, objeto, finalidad y condición de calidad)”, el 33% de profesores encuestados consideró que es excelente, 50% satisfactorio y el 17% satisfactorio con recomendaciones.

Esto indica dos cosas. En primer lugar, que existe la necesidad de iniciar un debate y luego consensuar principios y postulados en torno a la naturaleza de la competencia y su proceso de normalización, especialmente de la competencia comunicativa. En segundo lugar, como consecuencia de la primera, existe la necesidad de reformular la competencia comunicativa tomando como referencia el Modelo Educativo USAT y el proceso de normalización de competencias que aporta el modelo de formación por competencias y, particularmente, enfoque socioformativo.

Tabla N° 70

Opinión de los profesores sobre la formulación de las competencias genéricas y específicas e indicadores de desempeño del sílabo, en frecuencias y porcentajes

COMPETENCIAS	1		2		3		4		Total	
	F	%	f	%	F	%	f	%	f	%
Las competencias genéricas tienen relación entre sí, están en el Modelo Educativo USAT o en el Diseño Curricular de la carrera.	0	0	2	33	2	33	2	33	6	100
Las competencias específicas tienen relación entre sí con las competencias genéricas y están en el Diseño Curricular de la carrera.	1	17	1	17	2	33	2	33	6	100

Las competencias formuladas (genéricas y específicas) contienen los niveles de dominio.	1	17	2	33	1	17	2	33	6	100
Las competencias genérica y específicas están redactadas correctamente (verbo, objeto, finalidad y condición de calidad).	0	0	1	17	3	50	2	33	6	100

8.2.1.4 Criterios de desempeño o Resultados de aprendizaje

Los *criterios o indicadores de desempeño (resultados de aprendizaje o aprendizajes esperados)* establecen los logros esenciales que deben ser considerados. Son los aspectos puntuales que se deben tener en cuenta en la mediación y la valoración” (Tobón, 2013a, p. 110-111). Deben expresar concretamente el nivel de dominio de las competencias (genérica y específicas); ser multidimensionales, interdisciplinarios; estar redactados correctamente (verbo, objeto y condición) y expresan el para qué el estudiante aprende. No evalúan toda la competencia comunicativa. Los resultados no expresan el nivel de dominio. No señalan todos los ámbitos de desarrollo planteados en las competencias genéricas.

En la Tabla N° 71, se aprecia que sobre el ítems “los resultados de aprendizaje expresan concretamente el nivel de dominio de las competencias (genéricas y específicas)”, el 33% de profesores encuestados consideró que es excelente, 17% satisfactorio, 33% satisfactorio con recomendaciones y 17% que hay necesidad de mejora. Sobre si son multidimensionales e interdisciplinarios, el 17% consideró satisfactorio, 67% satisfactorio con recomendaciones y 17% que hay necesidad de mejora. Si “los resultados de aprendizaje están redactados correctamente (verbo, objeto y condición) y expresan el para qué el estudiante aprende”, un 17% afirmó que es excelente, 17% satisfactorio, 50% satisfactorio con recomendaciones y 17% que hay necesidad de mejora.

Una las observaciones importantes en este aspecto es que existe dificultad por parte de los profesores para definir los criterios de desempeño o resultados de aprendizaje de la competencia comunicativa. Generalmente se les confunde con los procesos, con capacidades o habilidades. Lo cual reafirma la conclusión anterior: la

necesidad de precisar operativamente la competencia comunicativa y sus indicadores de desempeño a partir de un modelo teórico interdisciplinar, pedagógico-curricular y didáctico.

Tabla N° 71

Opinión de los profesores sobre la formulación de los criterios de desempeño, en frecuencias y porcentajes

COMPETENCIAS	1		2		3		4		Total	
	F	%	f	%	F	%	f	%	F	%
Los resultados de aprendizaje expresan concretamente el nivel de dominio de las competencias (genéricas y específicas).	1	17	2	33	1	17	2	33	6	100
Los resultados de aprendizaje son multidimensionales, interdisciplinarios.	1	17	4	67	1	17	0	0	6	100
Los resultados de aprendizaje están redactados correctamente (verbo, objeto y condición) y expresan el para qué el estudiante aprende.	1	17	3	50	1	17	1	17	6	100

8.2.1.5 Los saberes o contenidos

Tradicionalmente, al *contenido* se le concebía como “la base a través de la que las actividades de aprendizaje están unidas entre sí” (Zabalza, 2004, p. 128). En la concepción compleja de las competencias, los *contenidos* deben ser saberes esenciales para lograr la competencia en la actuación integral; pues, el proceso de actuación idónea requiere de la integración del saber ser (incluye el saber convivir) con el saber conocer y el saber hacer para formar personas con conocimientos teóricos, prácticos y valorativos-actitudinales en todos los niveles educativos (Unesco, 1990; Delors, 1996; Tobón, 2013a). En ese sentido, los contenidos deben ser de tres tipos, tanto en la dimensión disciplinar como sociocultural: saber ser, saber hacer y saber conocer.

Estos saberes apuntan a dos tipos de problemas (disciplinares y socioculturales) y al desarrollo integral de los indicadores de desempeño de la competencia, por lo que deben estar organizados alrededor de *secuencias didácticas* claramente definidas, ya que toda secuencia didáctica “tiene un

contenido, aquello sobre lo que se trabaja, y un aspecto formal, el trabajo u operación que se realiza sobre o con ese contenido” (Zabalza, 2004, p. 128).

En el modelo de competencias, trabajar por secuencias didácticas significa mejoras sustanciales de los procesos de formación y de los aprendizajes de los estudiantes porque se educa en forma integral, holística y enfocada en metas y “siempre debe dirigirse a una situación didáctica, es decir, una situación de aprendizaje que requiere ser animada conjuntamente con los estudiantes para contribuir al logro de las competencias (Pimienta, 2011, p. 82). Las *secuencias didácticas* no son sesiones de aprendizaje; son “conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos” (Tobón, Pimienta y García, 2010: 20) y su extensión en el tiempo puede durar toda una asignatura completa, una unidad o tema (Pimienta, 2011). Por tanto, son una metodología relevante para mediar los procesos de aprendizaje en el marco del aprendizaje o refuerzo de competencias a través de los principales componentes de dichas secuencias, como las situaciones didácticas (a las que se debe dirigir la secuencia), actividades pertinentes y evaluación formativa (orientada a enjuiciar sistemáticamente el proceso)

En el sílabo en estudio, los contenidos están estructurados en sesiones de aprendizaje (estrictamente semanales), y no en secuencias didácticas, a partir de los tres saberes esenciales (ser, hacer, conocer). Esto significa que el criterio organizador de los contenidos priorizado es el temporal y no la competencia.

Los contenidos son en un 90% de carácter lingüístico-oracional (gramatical), con predominio de la propiedad de cohesión discursiva (morfosintácticas y fonológico-gramaticales). Solo el 10% desarrolla la dimensión cognitiva o estratégica de la competencia comunicativa (aquellos referidos a la lectura y la elaboración de párrafos). No se utilizan los otros saberes derivados de las propiedades de coherencia, intertextualización, situacionalidad, representatividad y adecuación, ni las otras dimensiones lingüísticas: semántica y pragmática.

VII. → **CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES**

I-UNIDAD: **Lineamientos básicos de ortografía y gramática**

Semana	Saber-conocer	Saber-hacer	Saber-ser
1	Introducción al curso. Presentación del sílabo. Lectura: análisis estructural del texto. La acentuación: clasificación vocálica. División silábica: diptongo, triptongo, hiato.	Evaluación diagnóstica. Lee e identifica la información general (tema). Gatti, C. y Wiese, J. (2002). <i>Técnicas de lectura y redacción</i> . Pp. 29-54. Lima: Universidad del Pacífico. Subraya y extrae expresiones donde hay concurrencia vocálica. Identifica diptongos, triptongos, hiatos. Real Academia de la Lengua Española (2010). <i>Ortografía de la Lengua Española</i> . Madrid: Espasa Libros.	Valora el lenguaje claro y preciso como forma de expresión y organización del pensamiento. Vive la puntualidad y el respeto.
2	Reglas generales de la acentuación. Hiato acentual. Lectura: análisis estructural del texto.	Aplica y fundamenta las normas ortográficas. Real Academia de la Lengua Española (2010). <i>Ortografía de la Lengua Española</i> . Madrid: Espasa Libros. Lee e identifica la	

Comentario [u10]: En el cronograma de actividades, los contenidos se priorizan y no el desarrollo de la competencia comunicativa. De allí que el desarrollo de actividades introduce los saberes desarticulados entre sí y entre saber y saber; no hay progresividad, secuencialidad y aprendizaje en función del desarrollo de la competencia sino en función de la articulación de contenidos.

Área de revisiones

En cuanto a los principios de selección, secuencialidad, organización gradualidad, progresividad, apuntan a desarrollar la competencia lingüística o gramatical, estos están desordenados, no gradualizados ni con alguna conexión entre sí para solucionar los problemas que le demandan sus nuevas formas comunicativas y discursivas en la cultura académica. Es decir, se sigue enseñando gramática y ortografía muy al margen de la utilidad pragmática de estos contenidos. Existe una gama de nombres, a veces incomprensibles, para la asignatura encargada de la enseñanza del lenguaje y la comunicación, reducida está a propósitos exclusivamente lingüísticos.

A continuación se presentan algunas observaciones de los profesores a la enunciación de los contenidos en el sílabo:

“Debe haber una correspondencia más clara entre la competencia genérica-competencias específicas-resultados de aprendizaje-contenidos-evaluación. Así, plantear las evidencias y actividades de evaluación será mucho más sencillo y menos trabajoso”.

“La mayoría de contenidos se relacionan a [sic] gramática (morfología) y ortografía y no tanto a comprensión y producción. Esto puede causar una confusión con respecto a lo que se plantea como meta y lo que se brinda en las sesiones”.

“Los contenidos están estructurados en los tres saberes esenciales: conocer, hacer y ser”.

“Los contenidos del sílabo son en un 90% de carácter lingüístico-textual con predominio de las dimensiones morfosintácticas y fonológicas. Solo un 10 % es de carácter cognitivo o estratégico. La dimensión sociocultural de la competencia comunicativa no se trabaja. Es decir, se prioriza una dimensión de la competencia comunicativa, el lingüístico-gramaticalista”.

“Se descuidan mucho los aspectos semánticos y pragmáticos”.

“Estos contenidos NO DEBEN SER SABERES A DESARROLLAR en la asignatura sino CONOCIMIENTO PREVIO SOCIOCULTURAL. Es decir, se deben utilizar para construir nuevo conocimiento, el de la alfabetización académica, ya que han sido contenidos que yacen en la memoria de largo plazo del estudiante, aprehendidos durante la educación básica primaria y secundaria”.

“En el cronograma de actividades, los contenidos se priorizan y no el desarrollo de la competencia comunicativa. De allí que el desarrollo de actividades introduce los saberes desarticulados [sic] entre sí y entre saber y saber; no hay progresividad, secuencialidad y aprendizaje en

función del desarrollo de la competencia sino en función de la articulación de contenidos”.

En la Tabla N° 72, se aprecia que sobre el ítems “Los contenidos responden a las competencias y a los aprendizajes esperados”, el 50% de profesores encuestados consideró son excelentes, 33% satisfactorio y 17% que hay necesidad de mejora. Sobre si “los contenidos están expresados como saberes del conocer, del hacer, del ser y del convivir”, el 83% consideró excelente y solo el 17%, satisfactorio. Si “todos los contenidos están dosificados, organizados por unidades o bloques y cuentan con un cronograma”, un 67% afirmó que es excelente, 17% satisfactorio con recomendaciones y 17% que hay necesidad de mejora.

Tabla N° 72

Opinión de los profesores sobre la formulación de los contenidos o saberes del sílabo, en frecuencias y porcentajes

SABERES (CONTENIDOS)	1		2		3		4		Total	
	F	%	f	%	F	%	f	%	F	%
Los contenidos responden a las competencias y a los aprendizajes esperados.	1	17	0	0	2	33	3	50	6	100
Los contenidos están expresados como saberes del conocer, del hacer, del ser y del convivir.	0	0	0	0	1	17	5	83	6	100
Todos los contenidos están dosificados, organizados por unidades o bloques y cuentan con un cronograma.	1	17	1	17	0	0	4	67	6	100

En definitiva, hay consenso en que los contenidos se deben organizar a partir de las propiedades lingüísticas del discurso y desarrollarlos integrando una dimensión lingüística con otra, entre todas las propiedades, en situaciones reales de uso del lenguaje. Sin embargo, esta es una acción a implementar por cuanto en el sílabo se priorizan los saberes gramaticales para ser abordados a partir de la tarea y no de problemas del contexto sociocultural y académico. Además, si bien están presentes todos los saberes, no se ven acciones concretas de integración entre ellos.

8.2.1.6 Las estrategias didácticas

Organizar las actividades de clase a partir de las competencias, sus indicadores de desempeño y los saberes esenciales es darle coherencia al proceso de enseñanza-aprendizaje. Las *estrategias didácticas* son las tareas y actividades que el profesor pone en marcha de forma sistemática para lograr el desarrollo de las competencias.

En el sílabo no se aprecia claridad en la construcción de las estrategias. Se afirma que el curso es teórico-práctico y se señalan métodos activos, así como el desarrollo transversal de los saberes de carácter lingüístico-comunicativos, con base en la lectura y la redacción. Sin embargo, no se precisa una estrategia adecuada o consistente.

VIII. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE:

La asignatura tiene un enfoque teórico-práctico y está basada en la integración de saberes de carácter lingüístico-comunicativos. Los contenidos se desarrollan transversalmente, con base en la lectura y la redacción, a fin de lograr las habilidades propias de las áreas mencionadas.

- La **ortografía** se trabaja de manera reflexiva, gradual y permanente con un seguimiento intenso del progreso de los alumnos, ya que esta habilidad solo se logra con la práctica continua.
- La **comprensión de lectura** tiene dos partes: una desarrollada en clase, referida al análisis y síntesis de textos breves y de complejidad gradual, con la finalidad de que los alumnos accedan y obtengan la información del texto. Luego, realizan una integración e interpretación del mismo, relacionándolo con su entorno y experiencia. La segunda parte de este proceso es la evaluación oral o escrita de la lectura de un libro.
- La **redacción** debe ser producto de su esfuerzo personal, por lo que se efectúa en clase. Se realiza un proceso de revisión y corrección con el fin de perfeccionarse en el proceso. Las faltas ortográficas se sancionan con -0,25.
- La **gramática** debe trabajarse de manera reflexiva y relacionada con los diferentes contenidos del curso.

Se utilizan **métodos activos del tipo: El estudio de casos**, análisis de textos, análisis de la realidad, búsqueda de datos con propósito determinado, debate, dinámicas grupales, exposición y observación guiada.

Comentario [u11]: Se mencionan los métodos activos pero no se indica cómo se van a trabajar, en qué actividades específicas. La formación por competencias exige partir de problemas reales de contexto; en ese sentido el estudio de caso sería muy importante. Las estrategias se articulan en función de los contenidos y no en función del desarrollo de la competencia comunicativa.

Área de revisión

Sobre las estrategias, los profesores opinaron:

“Las estrategias y métodos activos están mencionados en el sílabo”.

“Se mencionan los métodos activos pero no se indica cómo se van a trabajar, en qué actividades específicas. La formación por competencias exige partir de problemas reales de contexto; en ese sentido el estudio de caso sería muy importante. Las estrategias se articulan en función de los contenidos y no en función del desarrollo de la competencia comunicativa”.

En la Tabla N° 73, se aprecia que sobre el ítems “las estrategias metodológicas se basan en métodos activos”, el 50% de profesores encuestados consideró excelente, 17% satisfactorio, 17% satisfactorio con recomendaciones y 17% que hay necesidad de mejora. Sobre si “las estrategias metodológicas tienen correspondencia con las competencias y los resultados de aprendizaje y la evaluación”, el 67% consideró excelente; 67% satisfactorio y 17% satisfactorio con recomendaciones. Si “las estrategias metodológicas incluyen actividades que puedan ser usadas como evaluación”, un 67% afirmó que es excelente, 17% satisfactorio y 17% satisfactorio con recomendaciones.

Tabla N° 73

Opinión de los profesores sobre la formulación de las estrategias metodológicas del sílabo, en frecuencias y porcentajes

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	1		2		3		4		Total	
	F	%	f	%	F	%	f	%	f	%
Las estrategias metodológicas se basan en métodos activos.	1	17	1	17	1	17	3	50	6	100
Las estrategias metodológicas tienen correspondencia con las competencias y los resultados de aprendizaje y la evaluación.	0	0	1	17	1	17	4	67	6	100
Las estrategias metodológicas incluyen actividades que puedan ser usadas como evaluación.	0	0	1	17	1	17	4	67	6	100

8.2.1.7 La evaluación

La *evaluación* es el proceso sistemático e idiosincrático mediante el cual se recopilan evidencias a través de diversos instrumentos claramente definidos y se

realiza un juicio o dictamen de esas evidencias teniendo en cuenta criterios preestablecidos, para dar finalmente una retroinformación que busque mejorar la idoneidad. Se desarrolla en el tiempo (inicio, proceso, salida), haciendo participar a los diferentes sujetos interactuantes (profesor, estudiante, compañeros de aula, padres de familia, empresa, comunidad). Implica un juicio de valor y un criterio de comparación (estándares de calidad) sobre la información recogida del objeto a evaluar para tomar decisiones de mejora, guiar y ayudar a aprender (carácter instrumental) y acreditar (calificar). Es adecuada a las peculiaridades de cada sujeto e institución educativa.

Tradicionalmente, la evaluación fue concebida como un proceso de medición que consistía en la recogida (obtención), formulación de juicios (valoración) sobre la información tomando a los objetivos como un criterio de referencia para evaluar a fin de tomar decisiones (Medina & Salvador, 2005). Así lo afirman Sanmartí, (2007, citado en López, 2011, p.28): la evaluación es un "proceso de recogida y análisis de información destinado a describir la realidad, emitir juicios de valor y facilitar la toma de decisiones". Actualmente, supone además tener criterios y evidencias, instrumentos de evaluación validados e implica diferentes acciones estratégicas: "recogida de información, análisis de la misma y elaboración de un juicio de valor, en función de unos criterios establecidos y toma de decisiones a partir de todo lo anterior y en función de las finalidades que tengamos" (López, 2011, p.28).

Ahora bien, evaluar las competencias desde la socioformación implica principalmente considerar el ritmo de aprendizaje de los estudiantes, indagar sobre sus estrategias de aprendizaje, tomar en cuenta la cultura de los jóvenes y, en base a ello, buscar escenarios, ambientes y actividades para que los alumnos desarrollen competencias a partir de la construcción de un proyecto ético de vida, buscando que se superen cada día en torno a las metas vitales. Es decir, la evaluación de las competencias deriva de la construcción de un modelo pedagógico que orienta su proceso, fines y metodologías; pues, esta valoración ubicada en el marco educativo "tiene cuatro fines bien claros: la formación, la promoción, la

certificación y la mejora de la docencia” (Tobón, 2013a). En ese sentido, las preguntas orientadoras de la evaluación serán: ¿Qué evaluar? ¿Para qué evaluar? ¿Cómo determinar el nivel de aprendizaje? ¿Con qué criterios? ¿Con qué instrumentos? ¿En qué momentos evaluar? ¿Quiénes evaluarán? ¿Con qué estrategias? ¿Cuáles serán las evidencias? ¿Cómo informar? ¿Cómo se obtendrá el resultado o calificativo acreditativo?

En el sílabo en estudio, se pretende desarrollar la evaluación desde un modelo por competencias al señalar los criterios con sus valores ponderados y utilizar rúbricas. Además, se resalta el procedimiento (fórmula) a través del cual se obtendrá el calificativo acreditativo. Sin embargo, la concepción del aprendizaje es lineal en el tiempo y fragmentario, pues se destacan estos criterios y valores de evaluación por cada unidad. La acreditación responde al calificativo final el cual se obtiene del promedio de notas de unidad. Este procedimiento olvida las características de desarrollo de las competencias en forma holística, integrada, estructurada, integral, temporal y basada en evidencias de desempeño (metas finales, no intermedias ni iniciales). En otras palabras, le da igual peso a las notas de inicio, de proceso que a las de salida, lo cual es injusto e inadecuado. Tampoco hay un mapa de aprendizajes.

Por otro lado, en los criterios se confunden los indicadores de desempeño, con las evidencias y los procesos de la competencia. Por ejemplo, se consideran equivalentes “comprensión de la información” con “prácticas calificadas”, “evaluación parcial” y “actitudes”. Se deberían especificar los criterios con sus respectivos instrumentos.

Sobre la evaluación, se presentan algunas opiniones de los profesores:

“En los resultados de aprendizaje se plantea gramática y ortografía, pero no hay una rúbrica para evaluarlas. No se señala evidencias en el sílabo”

“Hay un intento de trabajar la evaluación con criterios de desempeño y utilizar las rúbricas ponderadas, lo cual es ya un gran avance”.

“Concibe el aprendizaje en su desarrollo lineal y segmentado; por ello la evaluación es sumativa y se promedian las calificaciones obtenidas en las unidades. No considera mapas de aprendizaje”.

IX. → SISTEMA DE EVALUACION DE LOS APRENDIZAJES:

UNIDAD 1

CRITERIOS	VALOR PONDERADO
•Prácticas calificadas: prácticas de ortografía y de redacción	0.3
• Comprensión de la información: actividades de análisis e interpretación de textos.	0.2
•Actitud: responsabilidad, asistencia, participación, interés, respeto y honestidad.	0.15
•Evaluación parcial.	0.35

Para obtener el promedio de la unidad se aplicará la siguiente fórmula:

$$(P.C. \times 0.3) + (C.I. \times 0.2) + (Act. \times 0.15) + (Ev. P. \times 0.35) = \text{Promedio}$$

UNIDAD 2:

CRITERIOS	VALOR PONDERADO
•Prácticas calificadas: prácticas de ortografía y de redacción	0.3
•Comprensión de libro asignado y comprensión de la información.	0.2
•Actitud: responsabilidad, asistencia, puntualidad, participación, interés, respeto y honestidad.	0.15
•Evaluación final.	0.35

Comentario [u12]: Hay un intento de trabajar la evaluación con criterios de desempeño y utilizar las rúbricas ponderadas, lo cual es ya un gran avance. Concibe el aprendizaje en su desarrollo lineal y segmentado; por ello la evaluación es sumativa y se promedian las calificaciones obtenidas en las unidades. No considera mapas de aprendizaje.

Área de revisiones

En la Tabla N° 74, se observan las respuestas al ítem “las técnicas e instrumentos de evaluación permiten evaluar las competencias en relación con los aprendizajes esperados”, el 50% de profesores encuestados consideró excelente, 33% satisfactorio y el 17% satisfactorio con recomendaciones. Estos mismos porcentajes se repiten para el ítem “las técnicas e instrumentos de evaluación

permiten evaluar las evidencias, los desempeños”. En cambio, en el ítem “considera los criterios y su ponderación para obtener la calificación del estudiante (evaluación sumativa)”, un 67% afirmó que es excelente y 33% satisfactorio.

Tabla N° 74

Opinión de los profesores sobre la formulación de la evaluación del sílabo, en frecuencias y porcentajes

EVALUACIÓN	1		2		3		4		Total	
	F	%	f	%	F	%	f	%	f	%
Las técnicas e instrumentos de evaluación permiten evaluar las competencias en relación con los aprendizajes esperados.	0	0	1	17	2	33	3	50	6	100
Las técnicas e instrumentos de evaluación permiten evaluar las evidencias, los desempeños.	0	0	1	17	2	33	3	50	6	100
Considera los criterios y su ponderación para obtener la calificación del estudiante (evaluación sumativa).	0	0	0	0	2	33	4	67	6	100

8.2.1.8 Las referencias bibliográficas

Las referencias bibliográficas son los recursos de información que utiliza el docente y a los que puede acceder el estudiante a través de sus procesos de estudio e investigación para profundizar, ampliar o trabajar los saberes desarrollados y discutidos en clases. Deben estar en diferentes soportes (virtuales, impresos, audiovisuales, orales, etc.) y ser de una variedad significativa (manuales, autoinstructivos, fuentes primarias, libros, artículos científicos, monografías, ensayos, tesis, etc.). Además deben ser los más actualizados posibles y deben motivar al estudiante para su lectura.

En cuanto a las referencias bibliográficas del sílabo oficial de Lenguaje y Comunicación I se puede observar que una de las fortalezas es que considera las fuentes de la Real Academia Española, además de referir fuentes primarias y manuales actualizadas. También existe un intento de ordenamiento de estas referencias.

Entre las debilidades están el hecho de que los contenidos de estos libros son solo de carácter gramatical, ortográfico y de redacción. Habría la necesidad de incluir otros libros de los demás saberes de la competencia (coherencia, adecuación, intertextualización, lectura, etc.). Otra debilidad es que las referencias solo consideran formas impresas (libros); falta considerar links, enlaces web, vídeos y adecuar el formato a un estilo internacional de redacción científica (APA, Chicago, Vancouver, etc.).

XII. BIBLIOGRAFÍA

1. Básica

- → Real Academia de la Lengua Española. (2010). *Ortografía de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Libros.
- → Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*. Madrid: Real Academia de la Lengua Española. Código: R/463/R31-2001
- → Real Academia de la Lengua Española. (2011). *Nueva gramática básica de la lengua española*. Barcelona: Espasa Libros.
- → Montolio, Estrella (coord.). (2000). *Manual práctico de escritura académica*. Vol. I y II. Barcelona, España: Ariel.

2. Complementaria

- → Albaladejo, T.; Beaugrande, R. (1987). *Lingüística del texto*. Madrid: Arco/libros. Código: 410/A34
- → Álvarez, M. (1998). *Tipos de escrito I. Narración y descripción*. Madrid: Arco/libros. Código: 410/A45-v.1
- → Álvarez, M. (1999). *Exposición y argumentación*. Madrid: Arco/libros. Código: 410/A45-v.2
- → Basulto, H. (2005). *Curso de redacción dinámica*. México: Trillas. Código: 302.224-4/B24-C
- → Gómez, L. (2007). "Hablar y escribir correctamente". Gramática normativa del español actual. Madrid: Arco Libros.
- → Gómez, L. (2011). *Análisis sintáctico*. Madrid: Ediciones S.M.
- → Gómez, L. (2007). "Ortografía práctica del español". Madrid: Espasa Calpe.

Comentario [u13]: Falta considerar links, enlaces web, etc. Ajustar el formato al estilo APA.

En la Tabla N° 75, se observan las respuestas al ítem "los recursos de aprendizaje físicos que considera (libros, separatas, dossier, etc.) contribuyen al desarrollo de las competencias y a la obtención de los resultados de aprendizaje", el 100% de profesores encuestados consideró excelente. Para el ítem "considera recursos virtuales de aprendizaje (bases de datos, Web 2.0, presentaciones, etc.) como medios para el desarrollo de las competencias", el 33% de profesores

encuestados consideró excelente, 33% satisfactorio, el 17% satisfactorio con recomendaciones y el 17% que hay necesidad de mejora. Estos mismos porcentajes se repiten en el ítem “utiliza correctamente uno de los estilos (APA, Vancouver, Chicago) para las referencias bibliográficas”.

Tabla N° 75

Opinión de los profesores sobre la formulación de las referencias bibliográficas del sílabo, en frecuencias y porcentajes

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	1		2		3		4		Total	
	F	%	f	%	F	%	f	%	f	%
Los recursos de aprendizaje físicos que considera (libros, separatas, dossier, etc.) contribuyen al desarrollo de las competencias y a la obtención de los resultados de aprendizaje.	0	0	0	0	0	0	6	100	6	100
Considera recursos virtuales de aprendizaje (bases de datos, Web 2.0, presentaciones, etc.) como medios para el desarrollo de las competencias.	1	17	1	17	2	33	2	33	6	100
Utiliza correctamente uno de los estilos (APA, Vancouver, Chicago) para las referencias bibliográficas.	1	17	1	17	2	33	2	33	6	100

En conclusión, el sílabo de Lenguaje y Comunicación I tiene una concepción disciplinar predominantemente gramaticalista, una concepción pedagógico-curricular en transición entre el constructivismo y la formación por competencias y una concepción didáctica centrada en la tarea y las habilidades y capacidades (confundidas con las competencias). No se desprende del Modelo Educativo USAT, sino que ha sido construido por iniciativa del Departamento de Humanidades, a partir de la experiencia de cada profesor.

No le precede un diagnóstico de las necesidades y demandas de formación de los estudiantes ni del estudio de la cultura académica y de los discursos propios con los cuales interactuará en los diferentes contextos y situaciones de su vida universitaria, profesional y personal.

La competencia necesita ser clarificada así como sus procesos, dimensiones e indicadores de desempeño, integrados y no excluyentes, sino interdependientes. Además se debe elaborar el mapa de aprendizajes que dé la ruta para la construcción de los saberes, la implementación de las estrategias y la elaboración del modelo de evaluación son sus técnicas, procedimientos e instrumentos. Si bien el sílabo en estudio se refiere a la competencia investigativa como competencia transversal, no se establece con claridad cómo desarrollarla integrada a la competencia comunicativa en actividades concretas de comunicación.

El sílabo construye los contenidos a partir de la sesión de aprendizaje, basada en criterios cronológicos semanales y no se arriesga por la formulación de secuencias didácticas basadas en metas de aprendizaje de la competencia comunicativa, expresadas en evidencias y en proyectos formativos. La secuencialización es temporal y poco estructurada. Se necesita articular más los saberes para hacerlos más integrados y holísticos. Además, el desarrollo de la competencia debería iniciarse con problemas reales del contexto comunicativo de los estudiantes en la cultura académica universitaria. Los saberes se deben integrar no en *ser/ hacer/ conocer* sino en un *ser-hacer-conocer*. Por lo que construirlos en tres dimensiones integradas e interdependientes es el reto. En el sílabo están planteadas como tres dimensiones separadas interdependientes, pero sin claridad en los elementos o procesos que los une. Además, la selección de saberes debe abandonar el criterio gramaticalista-ortográfico y debe realizarse a partir de las propiedades y dimensiones del discurso.

Las estrategias de aprendizaje deben movilizar los saberes para la construcción de evidencias las cuales son discursos de la cultura académica (resúmenes, ensayos, monografías, etc.) a través de la investigación formativa. Ello implica integrar talleres formativos, proyectos de investigación formativa, metodologías activas, uso de las tics y actividades de direccionamiento de aprendizajes. Se debe abandonar la tarea inmediata y estructurar discursos a partir d los problemas del contexto, de sus dimensiones comunicativas, cognitivas y socioculturales.

En la evaluación debe plantearse el proceso teniendo como eje las competencias, sus mapas de aprendizaje, los indicadores de aprendizaje, la aplicación de instrumentos validados y basados en evidencias de desempeño. Abandonar la idea que es la prueba escrita el único instrumento aplicable para verificar los logros. Además, debe ser más participativa (estudiantes, profesores, compañeros de clase), durante todo el proceso, con secuencialización ascendente (ponderada).

8.2.2 Elaboración del Programa Formativo de Innovación Didáctica de Lenguaje y Comunicación I (PFID)

El *Programa Formativo de Innovación Didáctica de Lenguaje y Comunicación I (PFID)* propone llamar a esta asignatura *Comunicación*. parte de la confluencia de los enfoques culturales, disciplinares, psicolingüísticos y pedagógicos. Desde la perspectiva cultural, los principios de la interculturalidad, plurilingüismo, diversidad, variedad, contexto, respeto al otro, globalización, sociedad del conocimiento y de la información, tecnologías, entre otros, que definen la sociedad post moderna ayudarán a configurar las competencias a desarrollar en la asignatura. Desde la perspectiva disciplinar, se desarrolla la competencia comunicativa, definida a partir de la lingüística textual, la pragmática, el análisis del discurso y las teorías del texto. Desde la perspectiva psicolingüística, la psicología cognitiva y la lingüística cognitiva contribuyen a definir y caracterizar los procesos de comprensión y producción textual en contextos y situaciones comunicativas diversas. Desde la perspectiva pedagógica, la formación por competencias, el enfoque socioformativo, el pensamiento complejo y de la gestión sistémica de la formación por competencias (GesFOC) ayudan a asumir las necesidades y problemas del contexto de formación (alfabetización académica), el perfil del egreso para diseñar una propuesta didáctica centrada en el desempeño y en actuaciones integrales ante problemas y situaciones de la vida profesional con idoneidad, ética y mejora continua (Tobón, 2010).

La propuesta plantea que el contexto de la asignatura de Comunicación permite caracterizar a los estudiantes de ingreso, I ciclo, de la carrera profesional, como hablantes de diferentes variedades dialectales del español: variedades diatópicas, diastráticas, diafásicas e interlectales (dentro del español mismo) y bilingües (formados por el contacto con otras lenguas especialmente el quechua). Cada hablante posee diferentes variedades de lengua, entre las que destacan las coloquiales y las formales. En las primeras, su dominio lingüístico es superlativo: se comunican bien, se entienden y utilizan formas diversas de expresión (incluyendo el lenguaje del chat, del móvil, etc.). En las segundas, afrontan problemas para comunicarse, para comprender y producir textos, esta variedad les es complicada utilizarla, los textos, generalmente académicos le son de complejos para interrelacionarse en el espacio y situación comunicativa de cualquier asignatura. Esta variedad es la que debe reforzar la asignatura, pues los estudiantes, para desarrollarse con éxito durante su vida universitaria y, después, en su vida profesional, necesitarán apropiarse de las diferentes estrategias discursivas para comprender y producir textos académicos.

Comunicación es una asignatura teórico-práctico que tiene como propósito afianzar la competencia comunicativa de los estudiantes que ingresan al primer ciclo de la universidad. Con la construcción de un conocimiento conceptual e instrumental básico desarrolla las capacidades y habilidades lingüísticas e investigativas a través de la que le permita comprender y producir discursos académicos, científicos y sociales, como consecuencia de su proceso de búsqueda, organización, sistematización y presentación de información (investigación documental). Esta asignatura se sustenta en cuatro pilares fundamentales: 1) los principios epistemológicos y disciplinares posmodernos del análisis del discurso, la pragmática, la lingüística textual y las teorías del texto; 2) en los principios de la alfabetización académica, la redacción científica y las normas internacionales de publicación de textos académicos y científicos; 3) en las Normas ortográficas y gramaticales de la Real Academia Española de la Lengua y, el más importante, 4) sobre el hacer mismo del texto científico en su contexto comunicativo concreto.

En ese sentido el propósito de la asignatura será desarrollar la competencia comunicativa en espacios culturales académicos, de interrelación universitaria y profesional; es decir, desarrollar la “alfabetización académica”, expresión conflictiva con la cual algunos autores vienen denominando a la comunicación científica en la vida universitaria y profesional (Carlino, 2003; Caldera & Bermúdez, 2007; Marín, 2006; Cassany, & Morales, 2008; Frausin, Samolu & Salas, 2010) y a formar las capacidades de comprender, producir y expresar textos de una dimensión epistemológica específica.

La contribución de la asignatura al desarrollo del perfil del estudiante será el de desarrollar el *hacer lingüístico* en el campo profesional. Permitirá que el estudiante se apropie de las estrategias adecuadas para el uso lingüístico efectivo y el desempeño comunicativo eficiente y eficaz. En ese sentido, se estructura en una propuesta pedagógico-didáctica de formación por competencias, bajo el enfoque socioformativo, y en un enfoque disciplinar basado en el modelo comunicativo de la enseñanza de la lengua, el cual se sostiene en dimensión sociolingüística, cognitiva y cultural. Así vistas las cosas, el objeto de estudio no será la lengua en sí misma, ni siquiera la competencia lingüística (fonológica, semántica y gramatical) sino la lengua en uso, la competencia comunicativa. Esta debe desarrollarse a través de metodologías o estrategias activas que prioricen el *hacer* del estudiante. En congruencia con todo lo expuesto, las formas, indicadores de logros, estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación dan el salto de lo cuantitativo a lo cualitativo, de la descripción gramatical de la lengua a su uso pragmático y social, del examen escrito a la evidencia textual oral y escrita (monografía/ ensayo/ exposición).

8.2.2.1 Normalización de la competencia comunicativo-investigativa

El proceso de normalización de la competencia implica delimitar la competencia, sus procesos, criterios de desempeño (indicadores o aprendizajes esperados), los saberes, las evidencias de desempeño con las cuales se evaluará y

el mapa de aprendizaje. Este proceso resume lo expuesto en los modelos pedagógico, didáctico e interdisciplinar.

A. La competencia comunicativo-investigativa

La competencia comunicativo-investigativa surge de la integración de la competencia comunicativa y de la competencia investigativa. Como de lo que se trata es trabajar ambas competencias como si fuera una sola, se optó por integrar la competencia comunicativa y la competencia investigativa, sin llegar a sintetizarlas. Los criterios que permitieron esta decisión fueron dos. Uno, el modelo de formación por competencias, que considera que las competencias son estructuras integradas de una forma holística que es el ser humano. Dos, que en el acto de resolver problemas reales de su contexto sociocultural y de sus necesidades comunicativas, el estudiante despliega no una sino varias competencias a la vez, entre ellas las de comunicación y de investigación, consideradas competencias genéricas (Bravo, 2007; Proyecto Tuning, 2007; Tobón, 2013).

Figura N° 43

Macrocompetencia comunicativo-investigativa



En consecuencia, el resultado es un solo enunciado, la *macrocompetencia comunicativo-investigativa*:

“Utiliza discursos en diferentes contextos y situaciones comunicativas, adecuados a sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivos y socioculturales, aplicando la investigación formativa como estrategia de aprendizaje, para comunicarse y valorar el lenguaje como medio indispensable de interacción humana” (Arnao, 2013).

Tabla N° 76

Enunciación de la competencia comunicativo-investigativa, desde la socioformación

Verbo de desempeño	Saberes	Condición de contexto	Finalidad
<i>Utiliza</i>	<i>discursos</i>	<i>en diferentes situaciones comunicativas, adecuados a sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivos y socioculturales, aplicando la investigación formativa como estrategia de aprendizaje,</i>	<i>para comunicarse y valorar el lenguaje como medio indispensable de interacción humana.</i>

B. Procesos y criterios (indicadores) de desempeño de la competencia comunicativo-investigativa

A continuación se presentan los procesos de la *competencia comunicativo-investigativa* con sus respectivos criterios de desempeño:

❑ **Proceso 1: Comprensión discursiva**

Tabla N° 77

Mapa del Proceso de Comprensión Discursiva y sus criterios de desempeño

Comprende discursos en diferentes contextos y situaciones comunicativas, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, utilizando la investigación formativa como estrategia de aprendizaje.	
Dimensiones / Acciones	Criterios de desempeño
DIMENSIONES Cognitiva-Comunicativa- Sociocultural PRÁCTICAS LETRADAS Analizar Interpretar Criticar Valorar	1.1. Analiza discursos en su dimensión lingüístico-textual, utilizando estrategias de lectura y de investigación documental, para identificar la información explícita e implícita, sus propiedades y componentes, realizando conceptualizaciones, clasificaciones y comparaciones.
	1.2. Interpreta discursos, utilizando su conocimiento previo y organizadores visuales para inferir, resumir, integrar, sintetizar y generalizar la información explícita e implícita, comparándola con la información de otros discursos y organizando a partir de ellos uno propio.
	1.3. Valora la información y las propiedades de los discursos, en su contexto sociocultural y situación comunicativa, utilizando la argumentación para expresar su punto de vista y posición crítica, enjuiciando y respetando las opiniones de los demás.

❑ **Proceso 2: Producción discursiva**

Tabla N° 78

Mapa del Proceso de Producción Discursiva y sus criterios de desempeño

Produce discursos en diferentes contextos y situaciones comunicativas, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, aplicando el proceso PTES.	
Dimensiones / Acciones	Criterios de desempeño
DIMENSIONES Cognitiva-Comunicativa- Sociocultural PRÁCTICAS LETRADAS Proceso (PTES): Planificar Textualizar Evaluar Socializar	2.1. Planifica la producción de discursos, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, a partir de la comprensión de otro(s) discurso(s).
	2.2. Textualiza discursos, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, con coherencia, cohesión e intertextualización, adecuándolos a un propósito, contexto y situación comunicativa.
	2.3. Evalúa los discursos producidos, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, y los socializa utilizando diferentes formas expresivas de su contexto y situación comunicativa.
	2.4. Utiliza un discurso oral adecuado a la situación, propósito y contexto comunicativo, auxiliándose de diferentes recursos expresivos, asumiendo una posición reflexiva y crítica frente a las opiniones de los demás y respetando sus puntos de vista.

❑ **Proceso 3: De investigación Formativa**

Tabla N° 79

Mapa del Proceso de la Investigación Formativa y sus criterios de desempeño

Resuelve problemas relacionados con el desarrollo de su competencia comunicativo-investigativa, utilizando la investigación formativa como estrategia de aprendizaje proactivo, autónomo, colaborativo, interdisciplinario, ético e innovador.	
Acciones	Criterios de desempeño
1. Problematicar 2. Planificar	3.1. Elabora un proyecto formativo de investigación interdisciplinar, acorde con un problema teórico-disciplinar de contexto, la investigación documental y la metodología de estudio de casos.
3. Exponer o argumentar 4. Implementar el PIF	3.2. Implementa el proyecto formativo de investigación interdisciplinar, aplicando estrategias de investigación documental y de estudio de casos, abordando de forma proactiva y estratégica las dificultades que se presentan y haciendo adaptaciones oportunas, acorde con los resultados esperados.
5. Sistematizar y sintetizar	3.3. Sistematiza los resultados de la investigación formativa a través de un discurso académico-científico, en coherencia con la ética y el proyecto formativo, aplicando normas internacionales de redacción científica, ortográficas y gramaticales.
6. Socializar la investigación	3.4. Socializa el discurso académico-científico utilizando diferentes formas de expresión y estrategias de comunicación, dando cuenta de su estructura lingüístico-pragmática y sociocultural.
7. Metacognición y autorregulación	3.5. Evalúa su competencia comunicativo-investigativa en forma permanente, especialmente sus procesos de comprensión, producción y socialización discursiva, identificando puntos críticos, debilidades y fortalezas.

C. Mapa de la Competencia Comunicativo-Investigativa, sus criterios de desempeño, evidencias y proyecto formativo

Tabla N° 80

Mapa de la Competencia Comunicativo-Investigativa, sus criterios de desempeño, evidencias y proyecto formativo

Proceso	Dimensiones / Acciones	Criterios de desempeño	Evidencias	Proyecto formativo
1. Comprensión discursiva Comprende discursos en diferentes contextos y situaciones comunicativas, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, utilizando la investigación formativa como estrategia de aprendizaje.	DIMENSIONES Cognitiva-Comunicativa- Sociocultural PRÁCTICAS LETRADAS Analizar Interpretar Criticar / Valorar	1.1. Analiza discursos en su dimensión lingüístico-textual, utilizando estrategias de lectura y de investigación documental, para identificar la información explícita e implícita, sus propiedades y componentes, realizando conceptualizaciones, clasificaciones y comparaciones.	Resumen con conceptos, tipología y comparación	01. Comentario sociolingüístico y sociocultural del discurso y su información.
		1.2. Interpreta discursos, utilizando su conocimiento previo y organizadores visuales para inferir, resumir, integrar, sintetizar y generalizar la información explícita e implícita, comparándola con la información de otros discursos y organizando a partir de ellos uno propio.	Resumen intertextual con organizador visual de la información	
		1.3. Valora la información y las propiedades de los discursos, en su contexto sociocultural y situación comunicativa, utilizando la argumentación para expresar su punto de vista y posición crítica, enjuiciando y respetando las opiniones de los demás.	Comentario / Ensayo de propiedades lingüísticas de los discursos Comentario / Ensayo sobre la información sociocultural del discurso	
2. Producción discursiva Produce discursos en diferentes contextos y situaciones comunicativas, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, aplicando el proceso PTES.	DIMENSIONES Cognitiva-Comunicativa- Sociocultural PRÁCTICAS LETRADAS Proceso (PTES): Planificar Textualizar Evaluar Socializar	2.1. Planifica la producción de discursos, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, a partir de la comprensión de otro(s) discurso(s).	Sumario	02. Investigación formativa de tipo documental (expositiva / argumentativa).
		2.2. Textualiza discursos, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, con coherencia, cohesión e intertextualización, adecuándolos a un propósito, contexto y situación comunicativa.	Discurso académico (Resumen / Comentario / Monografía / Ensayo)	
		2.3. Evalúa los discursos producidos, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, y los socializa utilizando diferentes formas expresivas de su contexto y situación comunicativa.	Informe de investigación formativa	
		2.4. Utiliza un discurso oral adecuado a la situación, propósito y contexto comunicativo, auxiliándose de diferentes recursos expresivos, asumiendo una posición reflexiva y crítica frente a las opiniones de los demás y respetando sus puntos de vista.	Exposición / Diálogo / Debate	
3. Investigación Formativa Resuelve problemas relacionados con el desarrollo de su competencia comunicativo-investigativa, utilizando la investigación formativa como estrategia de aprendizaje proactivo, autónomo, colaborativo, interdisciplinario, ético e innovador.	1. Identificar y plantear un problema 2. Elaborar un proyecto 3. Construir un marco teórico. 4. Implementar una metodología de investigación 5. Sistematizar resultados. 6. Realizar conclusiones 7. Socializar la investigación 8. Metacognición y autorregulación	3.1. Elabora un proyecto formativo de investigación interdisciplinar, acorde con un problema teórico-disciplinar de contexto, la investigación documental y la metodología de estudio de casos.	Proyecto de investigación formativa (Expositivo / Argumentativo)	02. Investigación formativa de tipo documental (expositiva / argumentativa).
		3.2. Implementa el proyecto formativo de investigación interdisciplinar, aplicando estrategias de investigación documental y de estudio de casos, abordando de forma proactiva y estratégica las dificultades que se presentan y haciendo adaptaciones oportunas, acorde con los resultados esperados.	Avances de investigación formativa (Expositiva / Argumentativa)	
		3.3. Sistematiza los resultados de la investigación formativa a través de un discurso académico-científico, en coherencia con la ética y el proyecto formativo, aplicando normas internacionales de redacción científica, ortográficas y gramaticales.	Informe de investigación formativa (expositivo / argumentativo)	
		3.4. Socializa el discurso académico-científico utilizando diferentes formas de expresión y estrategias de comunicación, dando cuenta de su estructura lingüístico-pragmática y sociocultural.	Informe impreso de la investigación formativa (expositiva / argumentativa) / Informe en red (blog, google docs, google drive, aula virtual USAT) / Exposición	
		3.5. Evalúa su competencia comunicativo-investigativa en forma permanente, especialmente sus procesos de comprensión, producción y socialización discursiva, identificando puntos críticos, debilidades y fortalezas.	Instrumentos de evaluación: lista de cotejos, escalas de likert, rúbricas y cuestionarios	

Tabla N° 81

Mapa de la Competencia Comunicativo-Investigativa, sus criterios de desempeño, evidencias y proyecto formativo

PROCESOS	CRITERIOS DE DESEMPEÑO	NIVELES DE DESEMPEÑO				
		Preformal	Receptivo	Resolutivo	Autónomo	Estratégico
<p>1. Comprensión Discursiva</p> <p>Comprende discursos en diferentes contextos y situaciones comunicativas, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, utilizando la investigación formativa como estrategia de aprendizaje.</p>	<p>1.1. Analiza discursos en su dimensión lingüístico-textual, utilizando estrategias de lectura y de investigación documental, identificando la información explícita e implícita, sus propiedades y componentes, realizando conceptualizaciones, clasificaciones y comparaciones.</p>	<p>No logra analizar los discursos, desconoce estrategias de lectura; ni redacta un resumen.</p>	<p>Analiza discursos con alguna dificultad, aplicando una estrategia de lectura para identificar la información explícita e implícita, sus ideas y organización, y respondiendo a preguntas literales de conceptualizaciones y clasificaciones.</p>	<p>Analiza discursos, aplicando dos estrategias de lectura para identificar la información explícita e implícita, sus ideas y organización, y respondiendo a preguntas literales de conceptualizaciones, clasificaciones y comparaciones.</p>	<p>Analiza discursos, aplicando tres estrategias de lectura para identificar la información explícita e implícita, sus ideas y organización, redactando un resumen con coherencia y cohesión en donde realiza conceptualizaciones, clasificaciones y comparaciones.</p>	<p>Analiza discursos, aplicando más de tres estrategias de lectura para identificar la información explícita e implícita, sus ideas y organización, redactando un buen resumen con coherencia, cohesión y adecuación, en donde realiza conceptualizaciones, clasificaciones y comparaciones.</p>
	<p>1.2. Interpreta discursos, utilizando su conocimiento previo y organizadores visuales, realizando inferencias, resúmenes, integraciones, síntesis y generalizaciones, comparando la información con la de otros discursos y organizando a partir de ellos uno propio.</p>	<p>No logra interpretar discursos, ni relacionar su información explícita e implícita con su conocimiento previo, ni elaborar un organizador visual ni un resumen intertextual.</p>	<p>Interpreta discursos, relacionando su información explícita e implícita con su conocimiento previo para inferir, resumir, integrar, sintetizar y generalizar, elaborando un regular organizador visual y un resumen con coherencia y cohesión.</p>	<p>Interpreta discursos, relacionando su información explícita e implícita con su conocimiento previo para inferir, resumir, integrar, sintetizar y generalizar, elaborando un buen organizador visual y resumen con coherencia, cohesión e intertextualización.</p>	<p>Interpreta discursos, relacionando su información explícita e implícita con su conocimiento previo para inferir, resumir, integrar, sintetizar, generalizar y comparar, elaborando buenos organizadores visuales y resúmenes con coherencia, cohesión, adecuación e intertextualización.</p>	<p>Interpreta discursos, relacionando su información explícita e implícita con su conocimiento previo para inferir, resumir, integrar, sintetizar, generalizar y comparar, elaborando excelentes organizadores visuales y resúmenes con coherencia, cohesión, adecuación e intertextualización.</p>
	<p>1.3. Valora la información y las propiedades de los discursos, en su contexto sociocultural y situación comunicativa, utilizando la argumentación para expresar su punto de vista y posición crítica, enjuiciando y respetando las opiniones de los demás.</p>	<p>No logro elaborar un comentario sobre la información explícita e implícita de un discurso, ni evaluar alguna de sus dimensiones cognitivas, lingüístico-textuales y socioculturales, ni argumentar con otro discurso desde una posición crítica.</p>	<p>Elabora un regular comentario de la información explícita e implícita de un discurso, con coherencia y cohesión, evaluando su dimensión cognitiva desde un punto de vista.</p>	<p>Elabora un regular comentario de la información explícita e implícita de un discurso, con coherencia, cohesión e intertextualización, evaluando sus dimensiones cognitivas y socioculturales, argumentando desde un punto de vista.</p>	<p>Elabora un buen comentario de la información explícita e implícita de un discurso, con coherencia, cohesión, adecuación e intertextualización, evaluando sus dimensiones cognitivas, lingüístico-textuales y socioculturales, argumentando desde un punto de vista y un posicionamiento crítico.</p>	<p>Elabora un excelente comentario de la información explícita e implícita de un discurso, con coherencia, cohesión, adecuación e intertextualización, evaluando sus dimensiones cognitivas, lingüístico-textuales y socioculturales, argumentando desde un punto de vista y un posicionamiento crítico.</p>

PROCESOS	CRITERIOS DE DESEMPEÑO	Preformal	Receptivo	Resolutivo	Autónomo	Estratégico
<p align="center">2. Producción Discursiva</p> <p>Produce discursos en diferentes contextos y situaciones comunicativas, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, aplicando el proceso PTES.</p>	<p>2.1. Planifica la producción de discursos, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, a partir de la comprensión de otro(s) discurso(s).</p>	<p>No logra elaborar un plan de redacción discursiva, ni organizar macrosecuencias, secciones y/o secuencias coherentes.</p>	<p>Elabora un mal plan de redacción discursiva, con macrosecuencias, secciones y/o secuencias de bajo nivel de coherencia, cohesión, adecuación e intertextualización.</p>	<p>Elabora un regular plan de redacción discursiva, organizando macrosecuencias, secciones y/o secuencias, con mediano nivel de coherencia, cohesión, adecuación e intertextualización.</p>	<p>Elabora un excelente plan de redacción discursiva, organizando macrosecuencias, secciones y/o secuencias, con alto nivel de coherencia, cohesión, adecuación e intertextualización.</p>	<p>Elabora un buen plan de redacción discursiva, organizando macrosecuencias, secciones y/o secuencias, con buen nivel de coherencia, cohesión, adecuación e intertextualización.</p>
	<p>2.2. Textualiza discursos, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, con coherencia, cohesión e intertextualización, adecuándolos a un propósito, contexto y situación comunicativa.</p>	<p>No logro textualizar discursos, según sus dimensiones lingüístico-textuales y socioculturales, con coherencia, cohesión e intertextualización, ni adecuarlos a un estilo internacional de redacción académico-científica ni a un propósito y situación comunicativa.</p>	<p>Textualiza discursos con organizadores de la información, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, con bajo nivel de coherencia y cohesión, tratando de adecuarlos a un estilo internacional de redacción académico-científica a un propósito comunicativo.</p>	<p>Textualiza discursos con organizadores de la información, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, con regular nivel de coherencia, cohesión e intertextualización, tratando de adecuarlos a un estilo internacional de redacción académico-científica y a un propósito comunicativo.</p>	<p>Textualiza discursos con organizadores de la información, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, con buen nivel de coherencia, cohesión e intertextualización, adecuándolos bien a un estilo internacional de redacción académico-científica, a un punto de vista, propósito y situación comunicativa.</p>	<p>Textualiza discursos con organizadores de la información, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, con alto nivel de coherencia, cohesión e intertextualización, adecuándolos con eficiencia a un estilo internacional de redacción académico-científica, a un punto de vista, propósito y situación comunicativa.</p>
	<p>2.3. Evalúa los discursos producidos, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, y los socializo utilizando diferentes formas expresivas de mi contexto y situación comunicativa.</p>	<p>No logra evaluar los discursos producidos ni se preocupa por superar deficiencias y debilidades.</p>	<p>Evalúa los discursos producidos, con baja objetividad, eficiencia y eficacia, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, utilizando con dificultad diversas técnicas e instrumentos.</p>	<p>Evalúa los discursos producidos, con regular objetividad, eficiencia y eficacia, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, utilizando medianamente diversas técnicas e instrumentos, y socializa sus resultados en un medio (virtuales e impresos) y forma expresiva (oral, escrita, etc.).</p>	<p>Evalúa los discursos producidos, con buena objetividad, eficiencia y eficacia, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, utilizando bien diversas técnicas e instrumentos, y socializa sus resultados a través de algunos medios (virtuales e impresos) y formas expresivas (oral, escrita, etc.).</p>	<p>Evalúa los discursos producidos, con alta objetividad, eficiencia y eficacia, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, utilizando adecuadamente diversas técnicas e instrumentos, y socializa sus resultados a través de varios medios (virtuales e impresos) y formas expresivas (oral, escrita, etc.).</p>
	<p>2.4. Utiliza un discurso oral adecuado a la situación, propósito y contexto comunicativo, auxiliándose de diferentes recursos expresivos, asumiendo una posición reflexiva y crítica frente a las opiniones de los demás y respetando sus puntos de vista.</p>	<p>No participa y tiene una posición indiferente con respecto de las opiniones de los demás y a sus puntos de vista.</p>	<p>Participa con baja frecuencia, utilizando un discurso oral escasamente adecuado a la situación, propósito y contexto comunicativo, auxiliándose con pocos recursos de exposición, asumiendo una posición poco reflexiva con respecto de las opiniones de los demás y sus puntos de vista.</p>	<p>Participa con regular frecuencia, utilizando un discurso oral medianamente adecuado a la situación, propósito y contexto comunicativo, auxiliándose con algunos recursos de exposición, asumiendo una posición reflexiva con respecto de las opiniones de los demás y respetando sus puntos de vista.</p>	<p>Participa con frecuencia, utilizando un discurso oral adecuado a la situación, propósito y contexto comunicativo, auxiliándose con varios recursos de exposición, asumiendo una posición reflexiva y crítica con respecto de las opiniones de los demás y respetando sus puntos de vista.</p>	<p>Participa con mucha frecuencia, utilizando un discurso oral muy adecuado a la situación, propósito y contexto comunicativo, auxiliándose con diversos recursos de exposición, asumiendo una posición reflexiva y crítica con respecto de las opiniones de los demás y respetando sus puntos de vista.</p>

PROCESOS	CRITERIOS DE DESEMPEÑO	Preformal	Receptivo	Resolutivo	Autónomo	Estratégico
3. De investigación Formativa Resuelve problemas relacionados con el desarrollo de su competencia comunicativo-investigativa, utilizando la investigación formativa como estrategia de aprendizaje proactivo, autónomo, colaborativo, interdisciplinario, ético e innovador.	3.1. Elabora un proyecto formativo de investigación interdisciplinar, acorde con un problema teórico-disciplinar de contexto, la investigación documental y la metodología de estudio de casos.	Presento un proyecto de investigación documental incoherente e inadecuado a la estructura de un estudio de caso (tema o problema, objetivos, importancia, metodología, plan de investigación referencias bibliográficas), a las normas ortográficas, gramaticales y de redacción científica.	Presento en forma aceptable un proyecto de investigación documental con pocos de los componentes de la estructura de un estudio de caso (tema o problema, objetivos, importancia, metodología, plan de investigación, referencias bibliográficas), casi inadecuado a las normas ortográficas, gramaticales y de redacción científica.	Presento en forma regular un proyecto de investigación formativa con la mayoría de los componentes de la estructura de un estudio de caso (tema o problema, objetivos, importancia, metodología, plan de investigación, referencias bibliográficas), poco adecuado a las normas ortográficas, gramaticales y de redacción científica.	Presento bien un proyecto de investigación formativa con todos los componentes de la estructura de un estudio de caso (tema o problema, objetivos, importancia, metodología, plan de investigación, referencias bibliográficas), adecuado a las normas ortográficas, gramaticales y de redacción científica.	Presento en forma eficiente un proyecto de investigación formativa con todos los componentes de la estructura de un estudio de caso (tema o problema, objetivos, importancia, metodología, plan de investigación, referencias bibliográficas), adecuado a las normas ortográficas, gramaticales y de redacción científica.
	3.2. Implementa el proyecto formativo de investigación interdisciplinar, aplicando estrategias de investigación documental y de estudio de casos, abordando de forma proactiva y estratégica las dificultades que se presentan y haciendo adaptaciones oportunas, acorde con los resultados esperados.	No logro implementar el proyecto formativo de investigación ni aplicar una estrategia de investigación. No abordo de forma proactiva las dificultades que se presentan y ni hago adaptaciones y mejoras. No he presentado un avance de investigación.	Implemento el proyecto formativo de investigación, aplicando una estrategia de investigación documental y de estudio de casos, abordando de forma proactiva las dificultades que se presentan y haciendo adaptaciones y mejoras, acorde con los resultados esperados. He presentado un avance de investigación.	Implemento el proyecto formativo de investigación, aplicando pocas estrategias de investigación documental y de estudio de casos, abordando de forma proactiva las dificultades que se presentan y haciendo regulares adaptaciones y mejoras, acorde con los resultados esperados. He presentado 2 avances de investigación y en cada nuevo avance hay un desarrollo significativo.	Implemento el proyecto formativo de investigación, aplicando algunas y variadas estrategias de investigación documental y de estudio de casos, abordando de forma proactiva y estratégica las dificultades que se presentan y haciendo buenas adaptaciones y mejoras oportunas, acorde con los resultados esperados. He presentado 3 avances de investigación y en cada nuevo avance hay un desarrollo significativo.	Implemento el proyecto formativo de investigación, aplicando muchas y variadas estrategias de investigación documental y de estudio de casos, abordando de forma proactiva y estratégica las dificultades que se presentan y haciendo excelentes adaptaciones y mejoras oportunas, acorde con los resultados esperados. He presentado 3 avances de investigación y en cada nuevo avance hay un desarrollo significativo.
	3.3. Sistematiza los resultados de la investigación formativa a través de un discurso académico-científico, en coherencia con la ética y el proyecto formativo, aplicando normas internacionales de redacción científica, ortográficas y gramaticales.	El informe de investigación formativa tiene menos de 10 páginas, con deficiente nivel de ajuste al formato establecido, a las normas internacionales de redacción científica, de la Real Academia Española y de los códigos de ética de la investigación.	Elaboro un informe de investigación formativa en 10 a 15 páginas, con bajo nivel de ajuste al formato establecido, a las normas internacionales de redacción científica, de la Real Academia Española y de los códigos de ética de la investigación.	Elaboro un informe de investigación formativa en 15 a 20 páginas, con regular nivel de ajuste al formato establecido, a las normas internacionales de redacción científica, de la Real Academia Española y de los códigos de ética de la investigación.	Elaboro un informe de investigación formativa en 15 a 20 páginas, con buen nivel de ajuste al formato establecido, a las normas internacionales de redacción científica, de la Real Academia Española y de los códigos de ética de la investigación.	Elaboro un informe de investigación formativa en 15 a 20 páginas, con eficiente nivel de ajuste al formato establecido, a las normas internacionales de redacción científica, de la Real Academia Española y de los códigos de ética de la investigación.
	3.4. Socializa el discurso académico-científico utilizando diferentes formas de expresión y estrategias de comunicación, dando cuenta de su estructura lingüístico-pragmática y sociocultural.	Tengo dificultad para socializar el informe, de utilizar alguna estrategia de comunicación y de comunicar la mayoría de los aspectos de su estructura semántico-pragmática.	Socializo el informe y su estructura semántico-pragmática (problema, objetivos, importancia, desarrollo, metodología, resultados, conclusiones y referencias bibliográficas), en forma oral y escrita, utilizando una estrategia de comunicación (exposición y/o aula virtual).	Socializo el informe y su estructura semántico-pragmática (problema, objetivos, importancia, desarrollo, metodología, resultados, conclusiones y referencias bibliográficas), en forma oral y escrita, utilizando dos estrategias de comunicación (exposición y aula virtual).	Socializo el informe y la totalidad de su estructura semántico-pragmática (problema, objetivos, importancia, desarrollo, metodología, resultados, conclusiones y referencias bibliográficas), en forma oral escrita y virtual, utilizando tres estrategias de comunicación (exposición, aula virtual y artículo publicado en la red).	Socializo el informe y la totalidad de su estructura semántico-pragmática (problema, objetivos, importancia, desarrollo, metodología, resultados, conclusiones y referencias bibliográficas), en forma oral, escrita y virtual, utilizando más de tres estrategias de comunicación (exposición, aula virtual, artículo publicado en la red y otros).

	<p>3.5. Evalúa su competencia comunicativo-investigativa en forma permanente, especialmente sus procesos de comprensión, producción y socialización discursiva, identificando puntos críticos, debilidades y fortalezas, y tomando decisiones de mejora permanente.</p>	<p>No logro evaluar mi competencia comunicativo-investigativa ni identificar ni superar puntos críticos, debilidades y fortalezas. No he presentado avance de investigación.</p>	<p>Evalúo mi competencia comunicativo-investigativa, en sus dimensiones cognitivas, comunicativas y socioculturales, especialmente mis procesos de comprensión, producción y socialización discursiva, identificando y superando pocos puntos críticos, debilidades y fortalezas.</p>	<p>Evalúo mi competencia comunicativo-investigativa en forma colaborativa, en sus dimensiones cognitivas, comunicativas y socioculturales, especialmente mis procesos de comprensión, producción y socialización discursiva, identificando y superando algunos puntos críticos, debilidades y fortalezas.</p>	<p>Evalúo mi competencia comunicativo-investigativa y la de mis compañeros en forma permanente y colaborativa, en sus dimensiones cognitivas, comunicativas y socioculturales, especialmente mis procesos de comprensión, producción y socialización discursiva, identificando y superando la mayoría de puntos críticos, debilidades y fortalezas.</p>	<p>Evalúo mi competencia comunicativo-investigativa y la de mis compañeros en forma permanente y colaborativa, en sus dimensiones cognitivas, comunicativas y socioculturales, especialmente mis procesos de comprensión, producción y socialización discursiva, identificando y superando todos los puntos críticos, debilidades y fortalezas.</p>
--	---	--	---	---	---	---

Escala de Valoración:

Nivel	Clave	Valor por ítem	Valor Total
Estratégico	E	5	49 - 60
Autónomo	B	4	37 - 48
Resolutivo	R	3	25 - 36
Receptivo	M	2	37 - 48
Pre-Formal	D	1	13 - 24
No Realizó	N	0	0

8.2.2.2 Diseño de los saberes, evidencias y proyectos formativos

Tabla N° 82

Mapa de la Competencia Comunicativo-Investigativa, sus criterios de desempeño, evidencias y proyecto formativo

Proceso	Criterios de desempeño	Saberes (Contenidos)	Evidencias	Proyecto Formativo
<p>PROCESO 1: COMPRENSIÓN TEXTUAL</p> <p>Comprende discursos en sus dimensiones lingüístico-textual, cognitiva y sociocultural, utilizando estrategias de lectura y de investigación documental, para analizar, interpretar, criticar y valorar la información según su propósito, contexto y situación comunicativa.</p> <p>DIMENSIONES Cognitiva-Comunicativa- Sociocultural</p> <p>PRÁCTICAS LETRADAS</p> <p>Analizar Interpretar Criticar Valorar</p>	<p>1.1. Análisis de discursos, aplicando estrategias de lectura para identificar la información explícita e implícita, sus propiedades y componentes, realizando conceptualizaciones, clasificaciones y comparaciones.</p>	<p>1. Texto y discurso. Naturaleza, estructura. Dimensiones: cognitiva, comunicativa y sociocultural / semántica, pragmática, gramatical y fonológica. 2. Información implícita y explícita. Las ideas temáticas y de desarrollo. 3. Lectura analítica: cognitiva y comunicativa. Técnicas. Subrayado, toma de notas, resumen.</p>	<p>Resumen con conceptos, tipología y comparación</p>	<p>Ensayo o comentario de la información y propiedades textuales de un discurso.</p>
	<p>1.2. Interpreto discursos, utilizando mi conocimiento previo y organizadores visuales para inferir, resumir, integrar, sintetizar y generalizar la información explícita e implícita, comparándola con la información de otros discursos y organizando a partir de ello uno propio.</p>	<p>1. Lectura interpretativa: cognitiva, comunicativa y sociocultural. Técnicas. Fichaje, resumen intertextual, síntesis. 2. Las inferencias. Naturaleza y Tipos. 3. Los organizadores visuales de la información: mapas (conceptual, semántico y mental), esquemas, cuadros sinópticos.</p>	<p>Resumen intertextual con organizador visual de la información.</p>	
	<p>1.3. Valoro la información y las propiedades de los discursos, en su contexto, situación comunicativa y sociocultural, utilizando la argumentación para expresar mi punto de vista y posición crítica, enjuiciando y respetando las opiniones de los demás.</p>	<p>1. Las propiedades lingüísticas de los discursos: Coherencia, cohesión, adecuación e intertextualización. A) La coherencia (Dimensión semántica). Elementos: • Las ideas: temáticas / de desarrollo; afirmación, información y garantía; implícita y explícita; la macroestructura y organización de la información: plan de redacción; las lógicas de pensamiento: inductiva, deductiva, inductiva-deductiva, deductiva-inductiva, de comparación, analógica; las estrategias discursivas o modos de organización del discurso: descripción, exposición, narración y argumentación; la superestructura textual: tipos de discurso. B) La cohesión (Dimensión gramatical). Elementos: mecanismos: anáfora, catáfora, elipsis, etc.; la oración gramatical, tipos, concordancia; el léxico: sinónimos, antónimos; los conectores discursivos; la ortografía de la oración (puntuación) y de la palabra (tildación y uso de letras). C) La adecuación (Dimensión pragmática). Elementos: el propósito comunicativo; la relación texto / contexto sociocultural / situación comunicativa; la intencionalidad; el punto de vista; las normas dialectales y variedades lingüísticas.; las normas y estilos internacionales de redacción científica: APA, Vancouver, Chicago. D) La intertextualización (Dimensión pragmática). Elementos: la polifonía textual; las citas: textuales y no textuales. 2. Lectura crítica o sociocultural. Técnicas. El Comentario. La toma de posición; las representaciones, estereotipos, ideologías en el discurso. 3. La argumentación. Naturaleza, estrategias, tipología.</p>	<p>Comentario de la información en sus dimensiones cognitiva, comunicativa y sociocultural y de las propiedades lingüísticas de los discursos.</p>	

Acciones	Criterios de desempeño	Contenidos	Evidencias	Proyecto Formativo
<p>PROCESO 2: PRODUCCIÓN TEXTUAL</p> <p>Produce discursos lingüísticos y no lingüísticos, con coherencia, cohesión e intertextualización, según el proceso PTES, adecuando sus propósitos y puntos de vista a los diferentes contextos y situaciones comunicativas.</p> <p>DIMENSIONES Cognitiva-Comunicativa- Sociocultural</p> <p>PRÁCTICAS LETRADAS</p> <p>Proceso (PTES): Planificar Textualizar Evaluar Socializar</p>	<p>2.1. Planifico la elaboración de discursos, en forma creativa, a partir de la comprensión de otro(s) discurso(s).</p>	<p>1. El discurso escrito. Naturaleza lingüístico-textual o comunicativa, cognitiva y sociocultural. El proceso de escritura. PTES: planificación, textualización, evaluación y socialización. 2. Las macrosecuencias, secuencias y microsecuencias. 3. La macroestructura y organización de la información: el plan de redacción. 4. La búsqueda y selección de la información. Las fuentes de información: bases de datos, internet, bibliotecas, etc. El fichaje. 5. El sumario o plan de escritura</p>	<p>. Sumario</p>	<p>Ensayo o comentario de la información y propiedades textuales de un discurso.</p>
	<p>2.2. Textualizo discursos, en su dimensión lingüístico-textual, cognitiva y sociocultural, con coherencia, cohesión e intertextualización, adecuándolos a un propósito, contexto y situación comunicativa.</p>	<p>1. El párrafo. Tipos. Microestructura (oración) y macroestructura (lógicas de pensamiento, estrategia discursiva, propósito comunicativo, intencionalidad y punto de vista). 2. Las secuencias y macrosecuencias. 3. Los tipos de discursos según la estrategia discursiva: narrativo, descriptivo, expositivo y argumentativo. 4. El resumen. Estructura lingüístico-pragmática-sociocultural. 5. El comentario. Estructura lingüístico-pragmática-sociocultural 6. La monografía. Estructura lingüístico-pragmática-sociocultural 7. El ensayo. Estructura lingüístico-pragmática-sociocultural</p>	<p>. Monografía . Ensayo</p>	
	<p>2.3. Socializo los discursos producidos, después de revisarlos, utilizando diferentes recursos expresivos adecuados al contexto y situación comunicativa.</p>	<p>1. El informe y su formato. Estructura lingüístico-pragmática-sociocultural. 2. El artículo científico. Estructura lingüístico-pragmática-sociocultural 3. Recursos tics para la publicación de discursos académicos.</p>	<p>. Informe de investigación . Artículo científico</p>	
	<p>2.4. Utilizo un discurso oral adecuado a la situación, propósito y contexto comunicativo, auxiliándome de diferentes recursos expresivos, asumiendo una posición reflexiva y crítica frente a las opiniones de los demás y respetando sus puntos de vista.</p>	<p>1. El discurso oral. Estructura no verbal, paraverbal y lingüístico-textual.Aspectos psicosociolingüísticos. 2. La exposición. Naturaleza. Técnicas. Recursos de exposición: las diapositivas. 3. La conversación. Naturaleza. Técnicas 4. La discusión. Naturaleza. Técnicas</p>	<p>. Exposición</p>	

Proceso 3: De investigación Formativa				
Resuelve problemas diseñando, implementando, evaluando y comunicando una investigación formativa como estrategia de aprendizaje proactivo, autónomo, colaborativo, interdisciplinario y ético, para desarrollar la innovación				
Acciones	Criterios de desempeño	Contenidos	Evidencias	Proyecto Formativo
1. Identificar y plantear un problema 2. Elaborar un proyecto	3.1. Elaboro un proyecto formativo de investigación interdisciplinar, acorde con un problema teórico-disciplinar de contexto, la investigación documental y la metodología de estudio de casos.	1. El estudio de caso. Metodología 2. La investigación documental 3. Las bases de datos 4. Las fuentes de información 5. El proyecto de investigación documental	. Proyecto de investigación documental (expositivo / argumentativo)	Investigación formativa de tipo documental (expositiva / argumentativa).
3. Construir un marco teórico 4. Implementar una metodología de investigación 5. Sistematizar resultados 6. Realizar conclusiones	3.2. Implemento el proyecto formativo de investigación interdisciplinar, aplicando estrategias de investigación documental y de estudio de casos, abordando de forma proactiva y estratégica las dificultades que se presentan y haciendo adaptaciones oportunas, acorde con los resultados esperados.	1. El problema teórico-disciplinar. 2. Las estrategias de investigación documental: localización, selección y organización de información de diferentes de bases de datos y fuentes de información, virtuales o impresos,	. Avances de investigación documental (Expositiva / Argumentativa)	
	3.3. Sistematizo los resultados de la investigación formativa a través de un discurso académico-científico, en coherencia con la ética y el proyecto formativo, aplicando normas internacionales de redacción científica, ortográficas y gramaticales.	1. La monografía. Estructura según estilo internacional de redacción científica 2. El artículo científico. Estructura según estilo internacional de redacción científica 3. El ensayo. Estructura según estilo internacional de redacción científica	. Informe de investigación documental (expositivo / argumentativo)	
7. Socializar la investigación	3.4. Socializo el discurso académico-científico utilizando diferentes formas de expresión y estrategias de comunicación, dando cuenta de su estructura lingüístico-pragmática y sociocultural.	1. Los medios de publicación virtual e impresos. 2. Estrategias de comunicación: exposición, ponencia, artículo publicado en la red, etc.	. Informe impreso de la investigación documental (expositiva / argumentativa). . Informe en red (blog, google docs, google drive, aula virtual USAT). . Exposición	
8. Metacognición y autorregulación	3.5. Evalúo mi competencia comunicativa en forma permanente, especialmente mis procesos de comprensión, producción y socialización discursiva, identificando puntos críticos, debilidades y fortalezas.	1. Evaluación de entrada, proceso y salida 2. Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación	. Instrumentos de evaluación: lista de cotejos, escalas de likert, rúbricas y cuestionarios	

8.2.2.3 Diseño de las estrategias didácticas

El diseño de las estrategias didácticas del PFID se desarrolla en base a los siguientes principios:

1. La *investigación acción* es el eje de todo el proceso didáctico y se implementa con los siguientes procesos: diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación.
2. Las estrategias didácticas para el desarrollo de la competencia comunicativo-investigativa articulan los procesos de comprensión, producción y socialización de discursos académico-científicos con la investigación formativa desde el aula (documental y estudio de caso), la metacognición y la evaluación (autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación).
3. La *secuencia didáctica* se desarrolla según los indicadores de la competencia en el número de sesiones requeridas, utilizando el método deductivo-inductivo para construir los momentos didácticos: 1) *Inducción*: propósito e intencionalidad de la secuencia didáctica; 2) *comprensión discursiva* del saber de competencia a desarrollar (introducción) en forma dialógica; 3) *Taller Formativo*; 4) *generalización o conclusiones*: síntesis teórica.
4. El *Taller Formativo*, como estrategia de enseñanza, permite construir el conocimiento e integra los saberes y las metodologías activas (estudio de caso, trabajo en equipo y diálogo) en actividades colaborativas articuladas en el aula. Se desarrolla en cinco actividades: *Actividad 1) Diagnóstico*: evaluación del saber; *Actividad 2) Comprensión de saberes*: análisis (estudio y debate); *Actividad 3) Estudio de casos o problemas*: interpretación crítica; *Actividad 4) Redacción*: Lectura de diversos discursos sobre un mismo tema para escribir un discurso propio (resumen-intertextual, comentario, esquema organizador); 5)

Evaluación: desarrollo de prácticas virtuales y aplicación de saberes en la investigación formativa.

5. *La Investigación Formativa* es el eje estratégico de enseñanza-aprendizaje, es el punto de convergencia de todos los saberes del programa de innovación didáctica. Articula los saberes del taller formativo y produce la evidencia principal de la competencia. Esta investigación parte de un problema del contexto sociocultural y profesional y desarrolla discursos de la cultura académica universitaria. En ella se aplicarán los saberes aprendidos en el aula y se implementa en las siguientes etapas: planificación, ejecución y socialización.
6. Las *estrategias cognitivas* a utilizar serán coherentes con el modelo de formación por competencias y la didáctica socioformativa. Las estrategias específicas de cada saber son: 1) *saber ser*: motivacionales y sociales; 2) *saber conocer*: selección, organización, comparación selectiva y repetición; 1) *saber hacer*: comprensión de la tarea, ensayo y error, modelamiento, elaboración y evaluación.
7. La autorreflexión, la autorregulación y la proactividad son las principales *estrategias didácticas metacognitivas*.
8. El *uso de las tics* es importante como recurso didáctico. En ese sentido, el estudiante utilizará diferentes sistemas y medios de información y comunicación de los saberes, actividades o tareas: biblioteca, base de datos, aula virtual, internet, wikis, googledrive, dropbox, foxit reader, blogs, etc.
9. El *portafolio virtual e impreso* es la carpeta en donde los estudiantes registran los documentos producidos en el desarrollo del curso o los que ellos, gracias a sus estudios e investigaciones personales, van procesando. utilizando estrategias de estudio y de recopilación bibliográfica (fichaje, esquemas, etc.).
10. Las *asesorías* que brinda el profesor contribuyen al adecuado desarrollo de la competencia comunicativo-investigativa. Se planifican a solicitud

del estudiante y se realizan en forma directa o a través de medios virtuales.

8.2.2.4 Diseño de la evaluación

Para la evaluación de la competencia comunicativo-investigativa se tendrá en cuenta los siguientes lineamientos, principios y estrategias desarrollados en los modelos pedagógico, didáctico e interdisciplinar:

1. La evaluación por competencias es un proceso multidimensional, democrático-formativo, dinámico, valorativo, técnico y sociocultural cuya guía es el proyecto ético de vida (necesidades personales, metas y caminos).
2. La evaluación está en función de los criterios de desempeño, los indicadores de logro y las evidencias requeridas.
3. La evaluación es un *proceso multidimensional* porque valora a la persona en el desarrollo holístico e integral de la competencia comunicativo-investigativa. Esto implica evaluar como si fuera un solo proceso la *comprensión, producción y socialización discursiva* en situaciones reales de aprendizaje.
4. La evaluación es un *proceso democrático-formativo* porque es participativa y colaborativa. Esto implica la compartición del poder, la co-responsabilidad, transparencia, negociación y cogestión, diálogo e intersubjetiva en el acto evaluación entre todos los agentes educativos involucrados (estudiantes, compañeros y profesor). Las estrategias son: *autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación, metaevaluación y socioevaluación*.
5. La evaluación es un *proceso dinámico* porque es transversal y en espiral ascendente que se realiza durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los calificativos obtenidos por el estudiante no se promedian, sino se ponderan según el momento de la evaluación: de

menor (entrada) a mayor ponderado (salida). Para ello se implementa la evaluación *diagnóstica* (entrada), *formativa* (proceso) y *sumativa* (salida).

6. La *evaluación de entrada (diagnóstica)* permite configurar el perfil de ingreso del estudiante a fin de reajustar el plan de acción (sílabo) a las necesidades de formación del grupo específico. Se realiza a través de dos instrumentos: prueba de entrada y encuesta.
7. La *evaluación formativa* valora el proceso y el esfuerzo que hace el estudiante para el logro de su competencia. Se realiza a través de la prueba de proceso y los instrumentos (escala de Likert, rúbricas y/o lista de cotejo) en los talleres formativos.
8. La *evaluación de salida* permite evaluar el logro de la competencia comunicativo-investigativa de estudiante y la influencia del programa y se realiza a través de tres instrumentos: prueba de salida, encuesta y cuestionario de grado de satisfacción con la asignatura.
9. La evaluación es un *proceso valorativo* porque *califica, acredita* y permite *tomar de decisiones* para mejora continua.
10. Los trabajos académicos serán seguidos y asesorados desde el inicio y serán publicados en las fechas planificadas en el Aula Virtual de la asignatura: www.usat.edu.pe/campusvirtual. La puntualidad en la presentación de los trabajos tiene un valor importante en la calificación.
11. La evaluación es un *proceso técnico* ya que utiliza *métodos, técnicas* (observación, encuestas, cuestionarios, entrevistas), *instrumentos* (escala de Likert, lista de cotejos, rúbricas).
12. La evaluación es un *sociocultural* porque utiliza problemas, casos y situaciones del contexto sociocultural y académico para elaborar sus instrumentos. En ese sentido, los temas deben surgir de la necesidad teórico-pragmática de una asignatura de la carrera profesional, no del curso de Lenguaje y Comunicación.

13. Las *evidencias de desempeño* son: discurso académico-científicos producto de la Investigación Formativa, pruebas escritas, portafolio virtual e impreso (Documentos / Talleres formativos / Investigación formativa / Lecturas personales / Evaluaciones) y asistencias, participaciones y actitudes en clase.

Tabla N° 83

Evidencias y su relación con los criterios de desempeño de la Competencia Comunicativa

N°	Fases	Evidencias	Criterios de desempeño
I	1. ENTRADA Diagnóstico de la competencia comunicativo-investigativa	Instrumentos de evaluación de entrada de la competencia comunicativo-investigativa: cuestionario y encuesta.	3.5.
II	2. PLAN DE ACCIÓN Planificación de la Investigación Formativa	Programa Formativo de Innovación Didáctica (PFID) Proyecto o plan de acción de la Investigación Formativa (expositiva / argumentativa)	3.1.
III	3. PROCESO Implementación y Ejecución del PFID	PORTAFOLIO (Virtual e impreso). Propuesta de estructuración: 1) Documentos oficiales. Sílabo, otros. 2) Evaluaciones. Pruebas de entrada, proceso y salida. 3) Talleres Formativos. Talleres; Resumen intertextual con organizador visual de la información, con conceptos, tipología y comparación; Comentarios de propiedades lingüísticas de los discursos. 4) Investigación Formativa Documental (Expositiva / Argumentativa): Monografía / Ensayo. Plan de Investigación Formativa; evidencias de lectura (artículos, monografías, libros, etc.); Fichas de lectura; Avances de investigación formativa. 5) Lecturas personales. Lecturas adicionales que el estudiante busca para profundizar los contenidos del curso. 6) Apuntes de clase. 7) Otros de interés	1.1. 1.2. 1.3. 2.1. 2.2. 2.3. 2.4.
		Avances de investigación formativa (virtual)	3.2.
		Instrumentos de evaluación de proceso de la asignatura y de la competencia comunicativo-investigativa: cuestionario y focus group.	3.5.

IV	4. SALIDA Evaluación del PFID Socialización de la Investigación Formativa (Comunicación y reflexión crítica)	Presentación virtual e impresa de investigación formativa (expositiva / argumentativa)	3.3. 3.4.
		Exposición y participación en Seminario de Investigación Formativa	3.4.
		Instrumentos de evaluación de salida de la asignatura y de la competencia comunicativo-investigativa: cuestionarios y encuestas.	3.5.

Tabla N° 84

Ponderado final de las evidencias de desempeño de la Competencia Comunicativa

EVIDENCIAS DE DESEMPEÑO			PESO %
☑ Monografía/ Ensayo (Discurso académico-científico producto de la Investigación Formativa)	(D)		0,3
☑ Pruebas escritas	(E)		0,2
☑ Portafolio virtual e impreso (Documentos / Talleres formativos / Investigación formativa / Lecturas personales / Evaluaciones)	(P)		0,3
☑ Asistencias, participaciones y actitudes en clase	(A)		0,2
FÓRMULA: D * 0,3 + E * 0,2 + P * 0,3 + A * 0,2			

En la USAT, la **nota mínima** aprobatoria es catorce (14). A los niveles de dominio de la competencia se le asignarán los siguientes puntajes:

Nivel	Clave	Valor por ítem
Estratégico	E	19-20
Autónomo	B	17-18
Resolutivo	R	15-16
Receptivo	M	14
Pre-Formal	D	Menos de 14
No Realizó	N	0

El Programa Formativo de Innovación Didáctica (PFID) se puede apreciar en el Anexo N° 01.

Tabla N° 85

Cuadro comparativo del Programa de Lenguaje y Comunicación I oficial y el Programa Formativo de Innovación Didáctica (PFID)

Estructura	Programa de Lenguaje y Comunicación I oficial	Programa Formativo de Innovación Didáctica (PFID)
Datos informativos	<ul style="list-style-type: none"> Según plan curricular de la Escuela profesional. 	<ul style="list-style-type: none"> No hay modificación.
Sumilla o fundamentación	<ul style="list-style-type: none"> Define la procedencia de la asignatura, la intencionalidad y la finalidad. No queda claro si se trabajará por competencias o por habilidades. La intencionalidad es “potenciar las habilidades comunicativas para un adecuado desempeño social y profesional de los estudiantes”. La finalidad es desarrollar y fortalecer “las habilidades de comprensión y expresión a fin de ejercer una comunicación oral y escrita”. 	<ul style="list-style-type: none"> Define el propósito, metodología, fundamentación, intencionalidad y finalidad de la asignatura. <i>Naturaleza</i>: teórico-práctica. <i>Propósito</i>: desarrollar la competencia comunicativo-investigativa. <i>Metodología</i>: Uso de habilidades investigativas y procedimientos de la investigación documental, del estudio de caso, la investigación acción las redes sociales, herramientas TIC básicas y aplicación de saberes específicos del dominio lingüístico. <i>Fundamentación</i>: 1) Ciencias del lenguaje; 2) el modelo pedagógico socioformativo por competencias y el modelo comunicativo de la enseñanza de la lengua (cognitivo, cultural y sociocrítico); 3) la investigación formativa desde el aula y la metacognición; 4) la redacción académica; y 5) el uso pedagógico-didáctico de las redes sociales y herramientas TIC básicas
Competencias	<ul style="list-style-type: none"> Define la competencia, su unidad y elemento, con poca claridad y coherencia en relación al enfoque o modelo de formulación. La competencia se basa en los procesos de comprensión y producción lingüística de textos; sin embargo, en su enunciado se confunden las propiedades textuales (coherencia, cohesión, etc.) con las características de estas propiedades (claridad, precisión, etc.). La última parte del enunciado es muy confusa, pues se contraponen a la primera: <i>“Comprende y produce diversos textos, en forma oral y escrita, con claridad, precisión, objetividad y coherencia, en función de diversos propósitos y destinatarios; asumiendo una actitud reflexiva y crítica en las competencias lingüística, discursiva, pragmática y no lingüística para interactuar con eficiencia en el contexto socio cultural”.</i> La unidad de competencia se refiere a un aspecto de la competencia, la oralidad. No guarda coherencia con la competencia. Los elementos de competencia no se refieren a la totalidad de la competencia comunicativa sino solo a dos aspectos: uno, la comprensión lingüística de textos en el nivel de análisis, aunque “asumiendo una actitud crítica y reflexiva” no se sabe frente a qué; otro, la redacción de párrafos sólo con tres criterios: coherencia, cohesión y corrección. 	<ul style="list-style-type: none"> Define la competencia comunicativa como competencia genérica y la competencia investigativa como competencia básica, con claridad y coherencia, basado en el modelo de formación por competencias y el modelo interdisciplinar comunicativo-cognitivo-sociocultural. Define los 3 procesos de la competencia comunicativo-investigativa y sus 12 criterios de desempeño. La competencia comunicativa se basa en los procesos de comprensión, producción y socialización comunicativa de discursos; su enunciado se construyó según la estructura de formulación de una competencia (enfoque socioformativo): verbo de desempeño + objeto (saber) + condición de contexto + propósito: <i>Utiliza discursos en diferentes contextos y situaciones comunicativas, adecuados a sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivos y socioculturales, para comunicarse y valorar el lenguaje como medio indispensable de interacción humana</i> Los criterios de desempeño se construyeron según su estructura de formulación (enfoque socioformativo): verbo de desempeño + objeto (saber) + condición de contexto.

Estructura	Programa de Lenguaje y Comunicación I oficial	Programa Formativo de Innovación Didáctica (PFID)
Saberes o contenidos	<ul style="list-style-type: none"> Organizado por semana y en sesiones de aprendizaje. Diferencia los saberes: conocer, hacer y ser. No hay articulación de saberes. Los saberes conceptuales y procedimentales son de dos tipos: uno, 90% gramaticalistas (ortografía y morfosintaxis) y 10% de redacción narrativa y expositiva. Los saberes actitudinales están referidos a la puntualidad, el respeto y la valoración del lenguaje claro y preciso. 	<ul style="list-style-type: none"> Organizado por semana y en secuencias de aprendizaje. En cada secuencia didáctica se construye una evidencia: resumen intertextual, comentario, etc. Diferencia los saberes: conocer, hacer y ser. La articulación de los saberes se dan en los talleres formativos y en la investigación formativa. Los saberes conceptuales y procedimentales están referidos en un 100% al desarrollo de las propiedades discursivas (coherencia, cohesión, adecuación, intertextualización, informatividad, situacionalidad, intencionalidad, y aceptabilidad), en situaciones comunicativas del contexto, articulando la comprensión, producción y socialización y la investigación formativa. Los saberes actitudinales están referidos a la valoración del lenguaje como forma de interacción humana y de expresión del pensamiento, en la participación activa y responsable en los talleres, en el trabajo con eficiente, individual y colaborativa, y en la autorregulación y toma de decisiones.
Estrategias didácticas	<ul style="list-style-type: none"> Subraya el enfoque teórico- práctico de la asignatura, basada en la integración de saberes de carácter lingüístico comunicativos y en el desarrollo transversal de los contenidos, con base en la lectura y la redacción. Especifica cómo se trabajarán la ortografía (reflexiva, gradual y permanente con un seguimiento), la comprensión de lectura (análisis y síntesis de textos breves y de complejidad gradual, integración e interpretación relacionándolo con su entorno y experiencia, y evaluación oral o escrita de la lectura de un libro), la redacción (en clase con revisión y corrección) y la gramática. 	<ul style="list-style-type: none"> Enfatiza que las estrategias didácticas articulan los procesos de comprensión, producción y socialización de discursos académico-científicos con la investigación formativa desde el aula (documental y estudio de caso) y la metacognición. Se expresa en las actividades en el aula (taller formativo) y fuera de ella (evidencias). El proyecto formativo es el eje estratégico de enseñanza-aprendizaje. Utiliza los recursos TICs y las metodologías activas según el modelo de formación por competencias.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> Es funcionalista. Basada en elementos de competencia, criterios de desempeño y evidencias. Tiene dos rúbricas: de comprensión de lectura y de redacción. Es sumativa (promedio de unidades) y ponderada. 	<ul style="list-style-type: none"> Basada en competencias. Es multidimensional, democrático-formativa, dinámica, valorativa, técnica y sociocultural. Utiliza mapas de aprendizaje en donde se definen los procesos de la competencia comunicativo-investigativa, sus criterios de desempeño y las evidencias. Tiene escalas de Likert, lista de cotejos y rúbricas para la evaluación participativa (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación) durante el desarrollo de las secuencias didácticas y de la investigación formativa.
Referencias bibliográficas	<ul style="list-style-type: none"> Amplia bibliografía impresa, actualizada y variada (manuales, textos científicos, diccionarios, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> Amplia bibliografía impresa y virtual, actualizada y variada (manuales, textos científicos, diccionarios, etc.).

8.2.3 Validación del Programa Formativo de Innovación Didáctica de Lenguaje y Comunicación I (PFID)

La validación se dio a través del juicio de 10 expertos, la prueba piloto y el alfa de Cronbach de 0,92

8.2.4 Socialización del PFID de Lenguaje y Comunicación I (sílabo)

La última fase del objetivo 2 de la investigación fue la socialización del sílabo. Para ello, se realizaron dos actividades, en el siguiente orden:

1. Desarrollo en casa de la encuesta de expectativas sobre la asignatura.
2. Participación en el aula del pleno sobre la valoración del sílabo y firmar del Acta de Socialización del Sílabo.

8.2.5 Resultados del cuestionario de expectativas sobre la asignatura

La encuesta tipo cuestionario “*Expectativas sobre la asignatura*” (Anexo 06) fue colgada en el aula virtual de la asignatura con el siguiente enlace https://docs.google.com/forms/d/1MeGLa9NWkBj86dXulw2shFvk0DrhLxrH8zMqw2lyg_w/viewform y fue contestada por setenta (70) estudiantes ingresantes. Consta de seis (6) preguntas o cuestiones tipo ensayo, cada una de ellas referidas a su impresión sobre algún aspecto del sílabo: contenido, expectativas, saberes, metodología, evaluación.

La Tabla N° 86 presenta los resultados de la primera cuestión: *Redacta un comentario sobre el contenido del sílabo. ¿Qué sugieres mejorar, agregar o quitar?* Sobre la primera parte de la cuestión, se observa que el 82.86 % de los estudiantes considera que, en general, el sílabo está bien estructurado y que no hay nada que agregar ni quitar.

Tabla N° 86

Comentario del estudiante sobre el contenido del sílabo

Comentario sobre el contenido del sílabo	f	%
Todo está bien, no hay nada que agregar ni quitar.	58	82.86
Todo está bien, pero hay que agregar algo.	12	17.14
TOTAL	70	100

Sobre la segunda parte de la cuestión, solo se hicieron catorce (14) sugerencias. La Tabla N° 87 muestra dos datos, son significativos al respecto: 1) el que es necesario, en el desarrollo del PFID, reforzar temas como elaboración de monografías, ensayos, fichas, citas, resúmenes, plan de redacción y organizadores gráficos (21 %) y 2) que las clases sean entendibles, dinámicas y divertidas (14%).

Tabla N° 87

Sugerencias de los estudiantes sobre mejorar, agregar o quitar en el sílabo

Contenidos del sílabo	f	%
Más prácticas	1	7
Clases entendibles, dinámicas y divertidas	2	14
Propiciar el desempeño autónomo y la metacognición	1	7
Reforzar temas como elaboración de monografías, ensayos, fichas, citas, resúmenes, plan de redacción y organizadores gráficos	3	21
Uso de las tics	1	7
Problemática de la comunicación humana actual	1	7
Lectura y tipos de párrafos	1	7
Que la presentación de trabajos sea virtual y/o impresa.	1	7
Didáctica entendible	1	7
Socializar a los estudiantes a través de los trabajos en el aula y fuera de ella	1	7
Trabajos de campo y excursiones académicas	1	7
TOTAL	14	100

Los resultados de la segunda cuestión: *¿Qué esperas de esta asignatura? ¿Cuáles son tus expectativas?* se presentan en las Tablas N° 88 y 89. La primera informa que el 55.71% de los estudiantes tiene como expectativa principal el lograr desarrollar todas las competencias programadas y los aprendizajes esperados en el PFID. Es significativo en este punto que a la mayoría de ellos les preocupa más aprobar el curso. Un 27.14% espera lograr algunas competencias programadas (más énfasis le dan a la redacción o producción textual), mientras que un 17.14%, además de la competencia comunicativa, espera que el curso implementa saberes integrados a otras asignaturas (como por ejemplo, los de

Metodología del Trabajo Intelectual: fichaje, gestión de la información, aplicación de un estilo internacional de redacción científica, etc.).

Tabla N° 88

Expectativas generales de los estudiantes

Expectativas de los estudiantes.	f	%
Lograr desarrollar todas las competencias programadas y los aprendizajes esperados.	39	55.71
Lograr desarrollar algunas de las competencias programadas y los aprendizajes esperados.	19	27.14
Todo está bien, pero espero algo más.	12	17.14
TOTAL	70	100.00

La Tabla 89 confirma los resultados de la Tabla 88: el 21% de los estudiantes tiene como expectativa específica aprender a redactar con coherencia y cohesión; el 16%, aprobar el curso; un 14%, aprender a desarrollar la expresión oral; y el 12%, comprender las lecturas en el nivel literal, inferencial y crítico.

Tabla N° 89

Expectativas específicas de los estudiantes

Expectativas de los estudiantes	f	%
Aprender a redactar con coherencia y cohesión.	16	21
Comprender las lecturas en el nivel literal, inferencial y crítico.	9	12
Aprender a desarrollar la expresión oral.	11	14
Desarrollar mi formación como estudiante y como persona.	5	7
Utilizar el lenguaje para comunicarme mejor en diferentes contextos.	4	5
Que sea un curso interesante.	2	3
Desarrollar el léxico	2	3
Desarrollar la competencia investigativa.	2	3
Proactividad.	1	1
Utilizar con eficiencia las fuentes de información.	1	1
Preparar para la redacción de la tesis y de discursos académicos.	2	3
Buena didáctica.	6	8
Aprobar el curso	12	16
Aprender los temas de la Real Academia Española.	2	3
Reforzar y recordar lo aprendido en secundaria en comunicación	1	1
TOTAL	76	100

Los resultados de la tercera cuestión: *¿Qué contenidos o temas te gustaría que se refuercen o se trabajen en la asignatura? Señálalos*, se presentan en la Tabla N° 90. En ella se observa nuevamente que hay una preocupación mayor en los estudiantes por los saberes referidos a la producción textual de la competencia

comunicativa como ortografía (tildación, signos de puntuación y uso de letras), redacción académica (paráfrasis, resúmenes, comentarios, etc.), construcción de secuencias y párrafos (expositivos, descriptivos, argumentativos, narrativos); la coherencia textual (macroestructura, lógica de pensamiento, mecanismos, estrategias discursivas, propósito comunicativo, etc.) y la cohesión textual (mecanismos, conectores discursivos, etc.). Todos los demás saberes, que tienen entre 3%, 4% y 5% de aceptación, están referidos de alguna manera a la redacción académica, coherencia y cohesión.

Tabla N° 90

Contenidos para reforzar o trabajar en el desarrollo del sílabo

Contenidos para reforzar o trabajar en el desarrollo del PFID	f	%
Coherencia textual (macroestructura, lógica de pensamiento, mecanismos, estrategias discursivas, propósito comunicativo, etc.)	17	9
Cohesión textual (mecanismos, conectores discursivos, etc.)	13	7
Intertextualización	7	4
Adecuación (intencionalidad, punto de vista, contexto y situación comunicativa, normas, variedades dialectales, etc.)	4	2
Planificación, textualización, evaluación y socialización de discursos	8	4
Ortografía (tildación, signos de puntuación y uso de letras)	18	9
Elaboración de discursos académicos (monografías, ensayos, etc.)	11	6
Redacción (paráfrasis, resúmenes, comentarios, etc.)	18	9
Secuencias y párrafos (expositivos, descriptivos, argumentativos, narrativos)	18	9
Comprensión de textos (análisis, interpretación y crítica)	10	5
Expresión oral y exposiciones	7	4
La oración gramatical	9	5
Redacción de fichas, citas y referencias bibliográficas	7	4
Elaboración de organizadores de la información (mapas, esquemas, cuadros, etc.)	6	3
Modos de organización del discurso o tipos discursivos (expositivos, descriptivos, argumentativos, narrativos)	9	5
Técnicas de lectura (subrayado, toma de notas, sumillados, etc.)	6	3
Lectura de obras literarias	6	3
La argumentación (hipótesis, argumentos, contraargumentos, estrategias, etc.)	5	3
Lexicología (sinonimia, antonimia, paronimia, homonimia, construcción de palabras, etc.)	4	2
Métodos de estudio	4	2
Razonamiento verbal	5	3
TOTAL	192	100

En la Tabla N° 91, que presentan los resultados de la cuarta cuestión: *¿Qué contenidos o temas quitarías o te parecen innecesarios trabajar en la asignatura? Señálalos*, se ve que el 86% afirma que no quitaría ningún contenido o saber del

PFID. Es decir, hay una alta aprobación de los saberes del sílabo por parte de los estudiantes. Ellos los consideran adecuados, útiles y significativos.

Tabla N° 91

Contenidos para quitar o considerados innecesarios en el desarrollo del sílabo por los estudiantes

Contenidos para innecesarios en el desarrollo del PFID	f	%
No quitaría ninguno	60	86
Quitaría los más difíciles	1	1
Ortografía (tildación, signos de puntuación y uso de letras)	1	1
Cohesión textual (mecanismos, conectores discursivos, etc.)	2	3
Intertextualización	2	3
Adecuación (intencionalidad, punto de vista, contexto y situación comunicativa, normas, variedades dialectales, etc.)	1	1
La oración gramatical	1	1
Redacción de fichas, citas y referencias bibliográficas	1	1
El texto	1	1
TOTAL	70	100

En la Tabla 92, que presentan los resultados de la quinta cuestión: *¿Cómo te gustaría que se desarrollen las clases? ¿Qué metodología o estrategias sugerirías?* se ve que un 32% quiere que la didáctica del profesor sea dinámica, activa, práctica, amena e interactiva, con uso de metodologías audiovisuales como diapositivas, videos, etc. (17%), explicación clara, sencilla, eficiente, con ejemplos, ejercicios y trabajo en el aula (12%) y materiales auxiliares como lecturas, ejemplos, casos, etc. (7%), participación activa de los estudiantes en la clase (5%) y trabajos en equipo (4%). En otras palabras, han configurado una didáctica basada en competencias.

Tabla N° 92

Metodología o estrategias que sugieren los estudiantes para el desarrollo del PFID

Metodología o estrategias que sugieren los estudiantes	f	%
Uso de metodologías audiovisuales (diapositivas, videos, etc.)	21	17
Uso de tics	4	3
Didáctica dinámica, activa, práctica, amena e interactiva	39	32
Trabajos individuales	1	1
Trabajos en equipo	5	4
Con uso de materiales auxiliares (lecturas, ejemplos, casos, etc.)	8	7
Combinando teoría y práctica	1	1
Combinando más práctica que teoría	1	1
Combinando más teoría que práctica	1	1
Participación activa de los estudiantes en la clase	6	5
Diálogos y debates	4	3

Prácticas o talleres de autorreforzamiento	4	3
Explotar los conocimientos previos	1	1
Explicación clara, sencilla y eficiente del profesor luego ejemplos, ejercicios y trabajo en el aula	15	12
Reforzamiento del profesor	3	2
Según lo planteado en el sílabo	3	2
Exposiciones de los estudiantes	3	2
Lectura de obras literarias	1	1
Actividades fuera del salón de clase.	1	1
TOTAL	122	100

Los resultados de la tercera cuestión: *¿Cómo te gustaría que te evalúen? Escribe tus sugerencias*, se presentan en la Tabla N° 93. En ella se hace evidente que la cultura de evaluación de los estudiantes se reduce a las pruebas escritas (24%), prácticas o talleres (12%), exposiciones y debates (12%), trabajos individuales y en equipo (11%), participaciones en clase (5%) e intervenciones orales (5%). Solo un 6% de los estudiantes afirmó estar de acuerdo con lo planificado en el PFID.

Tabla N° 93

Formas de evaluación sugeridas por los estudiantes en el desarrollo del PFID

Evaluación sugerida por los estudiantes	f	%
Pruebas escritas	27	24
Pruebas orales	8	7
Prácticas o talleres	14	12
Participaciones en clase	6	5
Actitudes	1	1
Intervenciones orales	6	5
Trabajos individuales y en equipo	12	11
Exposiciones y debates	14	12
Evaluaciones integrales (conocimientos, procedimientos y actitudes)	1	1
Con evidencias de desempeño (aplicando lo aprendido, casos, investigaciones, etc.)	2	2
Con instrumentos de evaluación adecuados y claros	2	2
Controles de lectura	1	1
50% en conocimientos, 30% en aptitudes, 20% portafolio	1	1
Que haya retroalimentación	2	2
Según los logros de competencia que se van obteniendo	4	4
Que se brinde muchas oportunidades	2	2
Que haya honestidad en la evaluación	3	3
Según lo planteado en el sílabo	7	6
TOTAL	113	100

8.2.6 Pleno sobre la valoración del sílabo y firmar del Acta de Socialización del Sílabo

Después de que los estudiantes hayan tomado conocimiento del sílabo y lo hayan valorado a través del cuestionario “*Expectativas sobre la asignatura*” (Anexo 06), se procedió a realizar una plenaria en la siguiente clase a fin de despejar dudas, aclarar situaciones, expresar las disconformidades o últimos aportes y consensuar puntos críticos. Esta acción previa (la del cuestionario) fue muy importante, pues le permitió tener una idea de la propuesta y sus dudas o aportes tratarlos en forma colectiva y con orientación del docente en el pleno en el aula.

Salvo algunas aclaraciones de tiempo y de algunos conceptos, no hubo aportes significativos. La plenaria culminó con la firma del Acta de Socialización del Sílabo, documento que quedó registrado en las respectivas Escuelas Profesionales de Derecho y Psicología.

8.3. ETAPA 03. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA FORMATIVO DE INNOVACIÓN DIDÁCTICA (PFID) Y DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

La última fase de la investigación desarrolló la evaluación del *Programa Formativo de Innovación Didáctica (PFID)*, y responde a los *Objetivos 4 y 5: evaluar el desarrollo de la competencia comunicativo-investigativa de los estudiantes del I Ciclo de Educación Superior de la USAT después de la aplicación del programa y determinar su nivel de satisfacción con el programa.*

Los resultados que se presentan a continuación responden a las siguientes acciones:

1. Descripción del nivel de dominio de la competencia comunicativa de los estudiantes ingresantes después de aplicar el programa.

2. Descripción de la percepción y del nivel de satisfacción de los estudiantes sobre el desarrollo de su competencia comunicativo-investigativa y del PFID de Lenguaje y Comunicación I al finalizar el ciclo académico.
3. Reelaboración del PFID de Lenguaje y Comunicación I según la experiencia realizada.

Se aplicaron dos cuestionarios: la prueba de salida y la evaluación del sílabo.

Tabla N° 94

Organización de los resultados de la investigación de la Etapa 04: Salida

Etapas de la Investigación	Objetivos de la Investigación	Resultados	Instrumento
04 SALIDA Evaluación del PFID	7. Evaluar el desarrollo de la competencia comunicativo-investigativa de los estudiantes del I Ciclo de Educación Superior de la USAT después de la aplicación del programa.	7.1. Descripción del nivel de dominio de la competencia comunicativa de los estudiantes ingresantes después de aplicar el programa.	Anexo 0 Cuestionario 01: Prueba de salida
	8. Determinar el nivel de satisfacción de los estudiantes del I Ciclo de Educación Superior en la aplicación del programa de innovación didáctica basado en la investigación formativa como estrategia didáctica para el desarrollo de competencia comunicativa.	8.1. Descripción de la percepción y del nivel de satisfacción de los estudiantes con el PFID de Lenguaje y Comunicación I y el desarrollo de su competencia comunicativo-investigativa al finalizar el ciclo académico	Anexo 12 Cuestionario 02. Evaluación del sílabo https://docs.google.com/forms/d/1-kXKh4IjDoKxrUjgLKxUgmlRSdE_-3icBu3WSf1plfY/viewform
		8.2. Reelaboración del PFID de Lenguaje y Comunicación I según la experiencia realizada.	Anexo 01-D PFID FINAL de Lenguaje & Comunicación I

8.3.1 Descripción del nivel de dominio de la competencia comunicativa de los estudiantes ingresantes al finalizar el PFID

Para describir el nivel de dominio de la competencia comunicativo-investigativa de los estudiantes del Ciclo I, después de aplicar el programa, se aplicó el *Cuestionario: Prueba de Salida* (Anexo 03). Las características de esta prueba son las mismas que las de la prueba de entrada. En consecuencia, la presentación de sus resultados se hará a través de gráficos comparativos de los datos de las pruebas de entrada y salida, seguirá el mismo orden que el punto 9.1.2, obviando, claro está, explicaciones ya señaladas.

Un detalle importante que hay que señalar es que la prueba de salida fue aplicada a 75 estudiantes y no a 85 como en la prueba de entrada. Esto se dio porque 10 estudiantes (11.8 %) no se presentaron a rendir la prueba por diversos motivos: consideraron que ya no era necesario porque estaban “desaprobados”, se retiraron del curso al finalizar el proceso, motivos personales, etc. De hecho esto altera ligeramente los resultados comparativos de entrada y salida, especialmente los referidos al nivel N (no realizó).

D) *Comprensión Discursiva*

La comprensión discursiva comprende tres criterios de desempeño: análisis, interpretación y crítica.

A.1. *Análisis Discursivo*

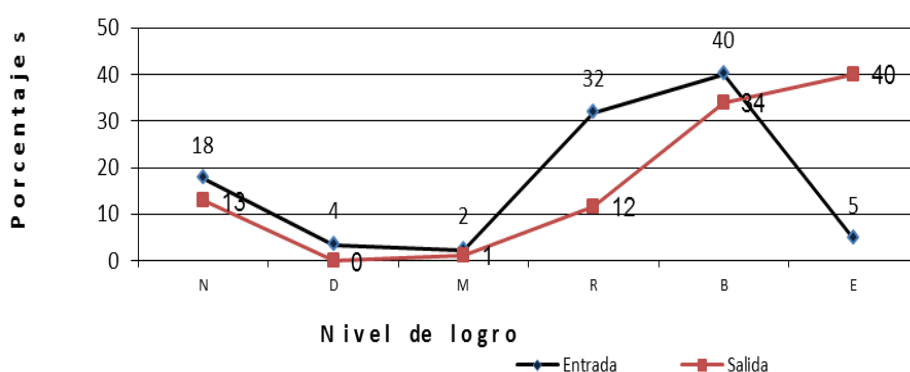
Se sabe que el nivel analítico de la comprensión discursiva es descriptivo-reproductivo de la información, especialmente de la literal. Es el nivel más elemental y necesario para la comprensión en los niveles interpretativos y críticos. El Gráfico N° 27 muestra que en el examen de entrada solo el 5% de estudiantes tiene un nivel excelente (estratégico), mientras que en el examen de salida es el 40%. Esto se debe a que ha habido un desplazamiento significativo de los niveles

deficiente (E = 4%; S = 0%), malo (E = 2%; S = 1%) y regular (E = 40%; S = 34%) hacia el nivel excelente.

$\chi^2=0.00$; con g. l.= 5 y $p\chi^2 = 1$, por lo que las diferencias son significativas.

Gráfico N° 27

Comparación del nivel de análisis de discursos, en sus dimensiones comunicativa y cognitiva, en los momentos de entrada y salida, en porcentajes



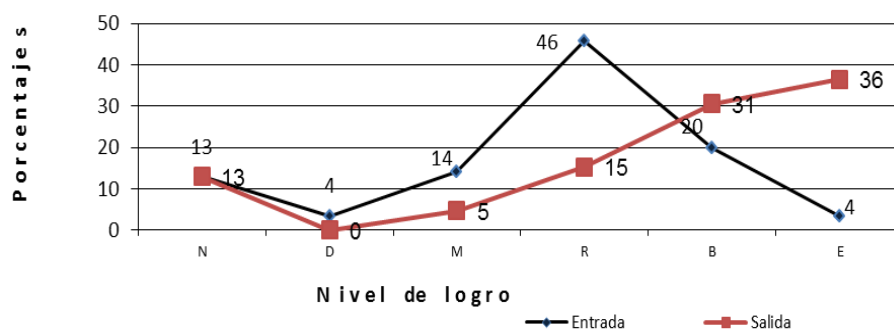
A.2. Interpretación Discursiva

El nivel interpretativo de la comprensión discursiva es pragmático-inferencial. Es el nivel que articula la información explícita e implícita con el crítico. Plantea un nivel de dificultad mayor que el analítico. El Gráfico N° 28 muestra que en la prueba de entrada solo el 4% de estudiantes tiene un nivel excelente (estratégico), mientras que en la prueba de salida es el 36%. Esto se debe a que ha habido un desplazamiento significativo de los niveles deficiente (E = 4%; S = 0%), malo (E = 15%; S = 5%) y regular (E = 46%; S = 15%) hacia el nivel excelente.

$\chi^2= 0.00$; con g. l.= 5 y $p\chi^2 = 1$, por lo que las diferencias son significativas.

Gráfico N° 28

Comparación del nivel de interpretación de discursos, en sus dimensiones comunicativa y cognitiva, en los momentos de entrada y salida, en porcentajes



A.3. Crítica o Valoración Discursiva

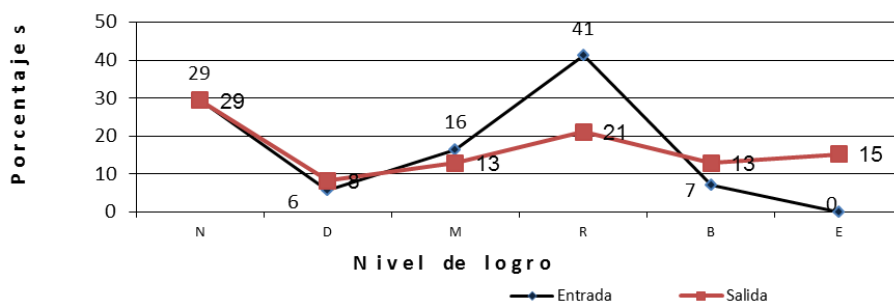
El nivel crítico de la comprensión discursiva es de carácter polifónico y sociocultural. Es el nivel más alto y más complejo que necesita de la información explícita (proporcionada por el nivel analítico) e implícita (aportada por el interpretativo). En el Gráfico N° 29. Se comprueba que en la prueba de entrada ningún estudiante se ubicó en el nivel excelente (estratégico); sin embargo, en la prueba de salida se encuentra un 15%. El desplazamiento no es muy significativo como en sobra los niveles analíticos e interpretativos: 16%; a 13% en el nivel malo; 41% al 21% en el regular y de 7% a 13% en el nivel bueno.

Es preocupante que se mantenga el 29% de estudiantes que no alcanzaron este nivel. Esto se podría explicar, entre otros factores, en el hecho de que en la redacción del discurso propio se haya insistido en el discurso expositivo y no en el argumentativo. Esta explicación guarda relación con el hecho de que tanto el resumen como la monografía son superestructuralmente discursos expositivos; en consecuencia, el hábito de escribir secuencias y párrafos con estrategia discursiva expositiva puede haber condicionado este hecho.

$\chi^2=0.001$; con g. l.= 5 y $p\chi^2 = 1$, por lo que las diferencias son significativas.

Gráfico N° 29

Comparación del nivel de valoración crítica de discursos, en su dimensión sociocultural, en los momentos de entrada y salida, en porcentajes



A.4. En resumen

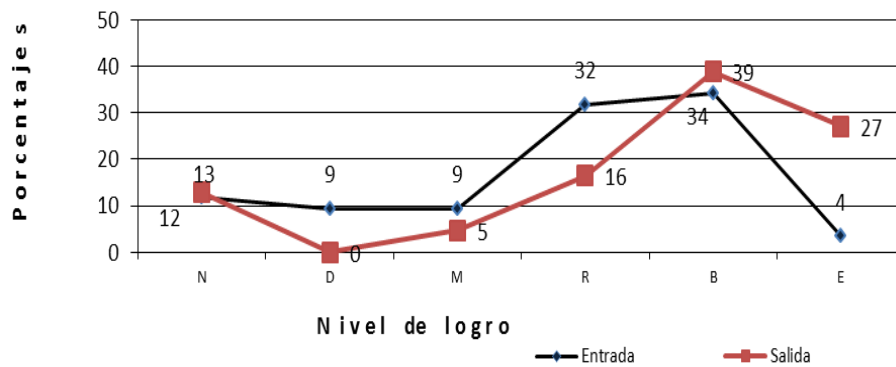
La aplicación del Programa Formativo de Innovación Didáctica (PFID) de Lenguaje y Comunicación I contribuyó a desarrollar significativamente la comprensión discursiva de los estudiantes ingresantes. El Gráfico N° 30 muestra que en la prueba de entrada solo había un 4% de estudiantes en el nivel excelente (estratégico); pero, en la prueba de salida se ubicó un 27%. Esto se debió al desplazamiento significativo de los niveles no realizó (E = 13%; S = 12%), deficiente (E = 9%; S = 0%), malo (E = 9%; S = 5%), regular (E = 32%; S = 16%) hacia el nivel bueno (E = 34%; S = 39%) y excelente.

En consecuencia, el programa estructuró en todas sus dimensiones actividades acertadas de comprensión discursiva, especialmente en la investigación formativa, en donde los estudiantes aplicaron tanto los principios como las estrategias necesarias para el análisis, la interpretación y la crítica de discursos académicos.

$\chi^2=0.00$; con g. l.= 5 y $p_{\chi^2} = 1$, por lo que las diferencias son significativas.

Gráfico N° 30

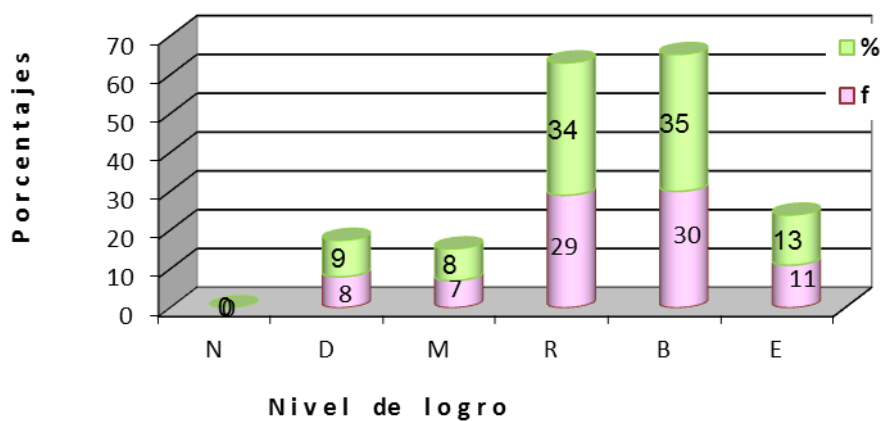
Comparación del nivel de comprensión discursiva, en su dimensión cognitiva, comunicativa y sociocultural, de los estudiantes del Ciclo I, 2013-I, de la USAT, en los momentos de entrada y salida, en porcentajes



En términos globales, al finalizar el PFID, en cuanto a la comprensión discursiva, el mayor porcentaje de estudiantes se ubicó entre los niveles regular (34%) y bueno (35%). Es significativo el 13% de estudiantes en el nivel eficiente, mientras que en los niveles deficiente y malo solo quedaron un 9% y 8%, respectivamente.

Gráfico N° 31

Nivel global de la comprensión discursiva de los estudiantes del Ciclo I, 2013-I, de la USAT, al finalizar el PFID, en frecuencia y porcentajes



E) Producción discursiva

La producción discursiva comprende tres criterios de desempeño: planificación, textualización y evaluación. Los tres se refieren a la escritura después de la lectura.

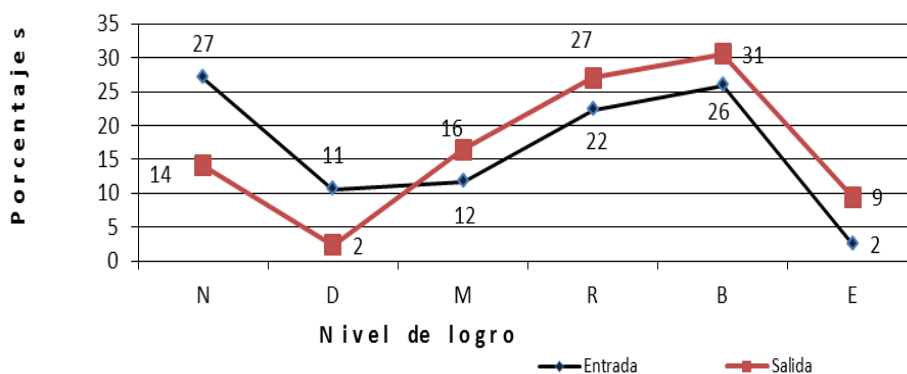
B.1. Planificación Discursiva

El Gráfico N° 32 muestra que al ingresar a la Universidad solo el 2% de estudiantes sabían planificar un escrito en forma excelente (estratégico); al culminar el programa lo hacía un 9% en ese nivel. El nivel bueno (autónomo) subió de 26% a 31%; el regular (básico o resolutivo), de 22 a 27%; el nivel malo (receptivo), de 12% a 16%. Bajaron los niveles deficiente de 11% a 2% y no realizó de 27% a 14%.

$\chi^2=0.024$; con g. l.= 5 y $p\chi^2 = 1$, por lo que las diferencias son significativas.

Gráfico N° 32

Comparación del nivel de planificación de la producción discursiva, en su dimensión cognitiva, comunicativa y sociocultural, en los momentos de entrada y salida, en porcentajes



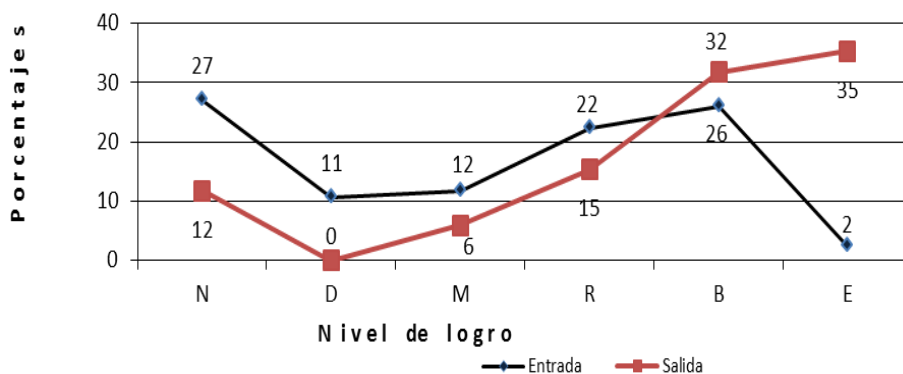
B.2. Textualización Discursiva

El Gráfico N° 33 muestra que, al ingresar a la Universidad, solo el 2% de estudiantes sabía textualizar o redactar un escrito en forma excelente (estratégico). Al finalizar el programa, este número varió considerablemente a un 35%. En los siguientes niveles, la variación fue significativa: en la prueba de entrada se tenía un 26% en el nivel autónomo o bueno, 22%, en el regular (básico o resolutivo), 12% en el malo, 11% en el deficiente y el 27% no realizó esta tarea. En la prueba de salida, el nivel autónomo o bueno subió a 32%; mientras que los niveles regular (básico o resolutivo), malo y deficiente bajaron a 15%; 6% y 0%, respectivamente. También bajó el porcentaje de los que no habían realizado esta tarea a 12%.

$\chi^2=0.000$; con g. l.= 5 y $p\chi^2 = 1$, por lo que las diferencias son significativas.

Gráfico N° 33

Comparación del nivel de textualización de la producción discursiva, en su dimensión cognitiva, comunicativa y sociocultural, en los momentos de entrada y salida, en porcentajes



B.3. Evaluación Discursiva

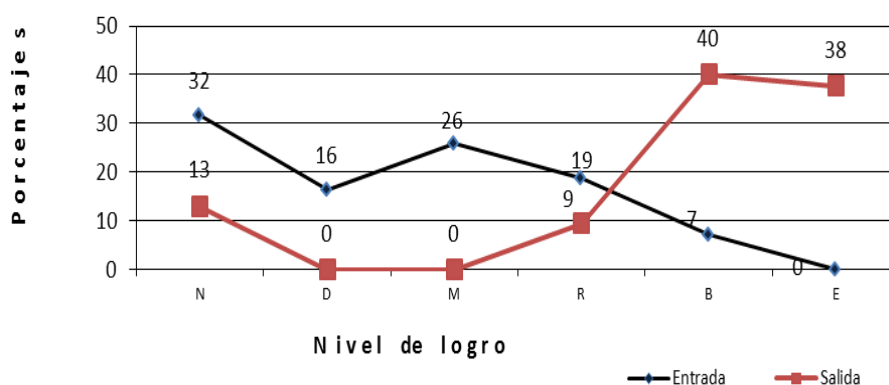
Sobre la evaluación de los discursos producidos por los propios estudiantes poco se había logrado. En general, los resultados muestran que el PFID ha ido creando en ellos una cultura de la revisión y mejora de sus discursos, según las

dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales El Gráfico N° 34 Confirma esta conclusión: en la prueba de entrada la mayoría de estudiantes se ubicaron en los niveles malo (26%), deficiente (16%) y regular (19%). Un significativo 32% no realizó esta actividad y nadie logró el nivel excelente. Sin embargo, en la prueba de salida el 38%, logró este último nivel; un 40%, el bueno; el regular descendió a 9%; y los niveles malo y deficiente bajaron a 0%. Solo el 13% no realizó esta actividad.

$\chi^2=0.000$; con g. l.= 5 y $p\chi^2 = 1$, por lo que las diferencias son significativas.

Gráfico N° 34

Comparación del nivel de autoevaluación de los discursos producidos, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, en los momentos de entrada y salida, en porcentajes



B.4. En resumen

La aplicación del Programa Formativo de Innovación Didáctica (PFID) de Lenguaje y Comunicación I contribuyó a desarrollar significativamente la producción discursiva de los estudiantes ingresantes. El Gráfico N° 35 muestra que en la prueba de entrada solo había un 1% de estudiantes en el nivel excelente (estratégico); sin embargo, en la prueba de salida 29% obtuvieron este nivel. Esto se debió al desplazamiento significativo de los niveles no realizó (E = 14%; S =

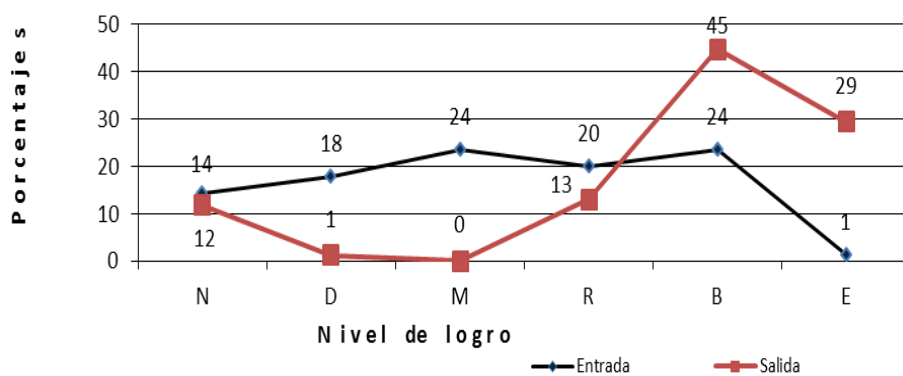
12%), deficiente (E = 18%; S = 1%), malo (E = 24%; S = 0%), hacia los niveles regular (E = 20%; S = 13%), bueno (E = 24%; S = 45%) y excelente.

Esto se debió a que el PFID insistió en la lectura y escritura académica en todas sus actividades y evidencias: investigación formativa (plan de investigación, tres avances y presentación final), talleres formativos (cinco talleres desarrollados en el aula y corregidos y mejorados en casa para su presentación final), el portafolio (en cuyas secciones estaban las lecturas personales y apuntes de clase). Además, insistir en los procesos cognitivos de planificar, textualizar, revisar y socializar confirmó la hipótesis de que los estudiantes cuando llegan al nivel superior no necesitan aprender reglas en forma conceptual sino procedimental y actitudinalmente, básicamente. Necesitan, más que memorizar y repasar nuevamente cómo se tildan las palabras, cuáles son los usos de los signos de puntuación o qué es la oración y cuál su tipología y estructura, poner en evidencia dicho conocimiento en discursos concretos de su cultura universitaria. Es el hábito el que ayuda a mejorar la lectura y la escritura.

$\chi^2=0.000$; con g. l.= 5 y $p\chi^2 = 1$, por lo que las diferencias son significativas.

Gráfico N° 35

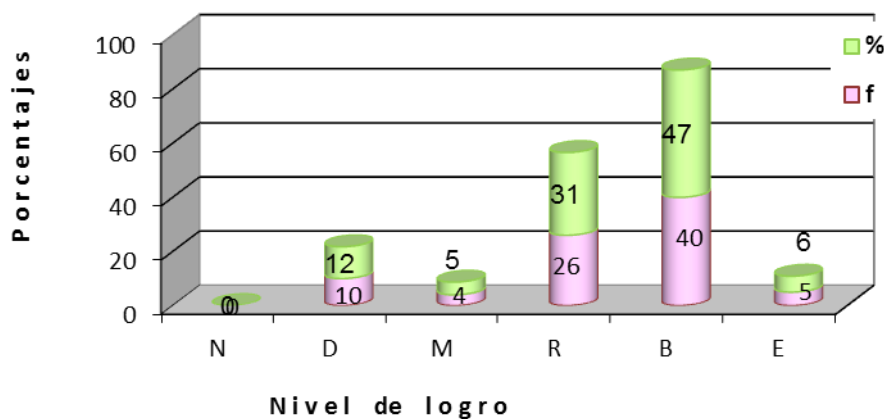
Comparación del nivel de producción discursiva, en su dimensión cognitiva, comunicativa y sociocultural, de los estudiantes del Ciclo I, 2013-I, de la USAT, en los momentos de entrada y salida, en porcentajes



En términos globales, en cuanto a la comprensión discursiva, al finalizar el PFID el mayor porcentaje de estudiantes se ubicó en el nivel bueno (47%). Le siguió el nivel regular con un 31%. Es significativo el 6% de estudiantes en el nivel eficiente. En los niveles deficiente y malo solo quedaron un 12% y 5%, respectivamente.

Gráfico N° 36

Nivel global de la producción discursiva de los estudiantes del Ciclo I, 2013-I, de la USAT, al finalizar el PFID, en frecuencia y porcentajes



F) Conclusión general del nivel de dominio de la competencia comunicativa de los estudiantes ingresantes en la prueba de entrada y salida

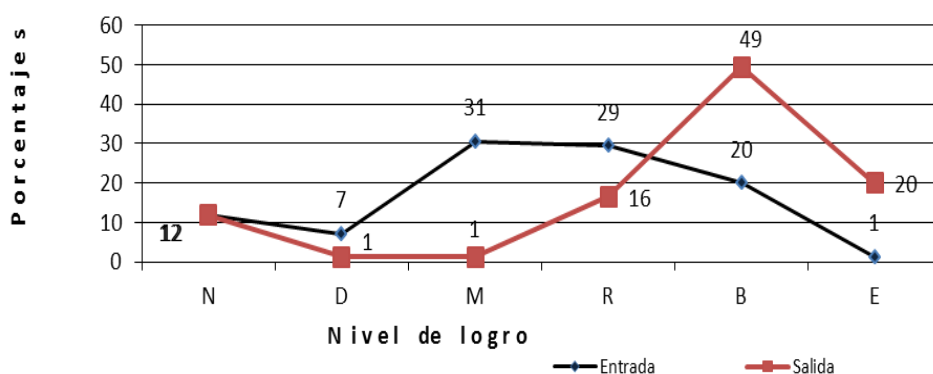
La aplicación de los cuestionarios de entrada y salida demostraron que los estudiantes del I Ciclo de la Universidad lograron desarrollar la competencia comunicativa en forma significativa. En la prueba de entrada solo había un 1% en el nivel estratégico o eficiente. Al culminar el PFID se tenía un 20%. Lo mismo sucedió en el nivel bueno o autónomo: en la prueba de entrada se tenía un 20%; en la de salida, el 49%. Este incremento se dio porque en los otros niveles se produjo una reducción porcentual significativa: el nivel básico o resolutivo se redujo de

29% (PE) a 16%(PS); el nivel malo o resolutivo de 31% (PE) a 1%(PS); el nivel deficiente, de 7% (PE) a 1%(PS). El porcentaje de no realizó se mantuvo en un 12%. Si se toma en cuenta que en la prueba de salida el 11% de estudiantes no se presentó, ese 12% resulta ser no significativo.

$\chi^2=0.000$ con g. l.= 5 y $p\chi^2 = 1$, por lo que las diferencias son significativas.

Gráfico N° 37

Comparación del nivel de competencia comunicativa, en su dimensión cognitiva, comunicativa y sociocultural, según sus procesos de comprensión y producción discursiva, de los estudiantes del Ciclo I, 2013-I, de la USAT, en los momentos de entrada y salida, en porcentajes



8.3.2 Descripción de la percepción y del nivel de satisfacción de los estudiantes con el PFID de Lenguaje y Comunicación I y el desarrollo de su competencia comunicativo-investigativa al finalizar el ciclo académico.

Para conocer el nivel de satisfacción de los estudiantes de Lenguaje y Comunicación I, Ciclo I de Educación Superior, con el programa socioformativo de Innovación Didáctica (PFID) se aplicó un cuestionario de evaluación de la

asignatura, tipo cuestionario (Anexo 12). Esta cuestionario se colgó en el aula virtual de la asignatura (<https://docs.google.com/forms/d/1-kXKh4IjDoKxrUjgLKxUgmlRSdE-3icBu3WSf1plfY/viewform>) y fue contestada por 73 estudiantes participantes del programa. Las características de esta encuesta son:

Tabla N° 95

Estructura de la Encuesta de Evaluación del nivel de satisfacción de los estudiantes con el PFID de Lenguaje y Comunicación I

Partes del cuestionario	Dimensiones	Dimensión	Cantidad de ítems	Nº del ítem en el cuestionario
I) Calidad del PFID (sílabo)	Percepción global del PFID	A.1. Calidad global del sílabo	1	01
	Percepción según la Estructura del PFID (sílabo)	A.2. Competencia comunicativo-investigativa	1	02
		A.3. Contenidos o saberes	1	03
		A.3. Metodología o estrategias didácticas	1	04
		A.3. Material educativo	1	05
		A.3. Evaluación	2	06-07
		A.3. Proyecto de investigación formativa	1	08
J) Aspectos de la Competencia Comunicativo-Investigativa	Competencia Comunicativo-Investigativa	B.1. Competencia Comunicativo-Investigativa	1	09
	Competencia Comunicativa	B.2. Comprensión Discursiva	1	10
		B.3. Producción discursiva	1	11
	Competencia Investigativa	B.4. Investigativas	1	12
		B.5. Proyecto de Investigación Formativa	1	13
K) Contenidos del PFID (sílabo)		Adecuados, interesantes, útiles	3	14-15-16
L) Metodología del PFID (sílabo)	Proceso de Enseñanza-Aprendizaje	D.1. Talleres Formativos	1	17
		D.2. Proyecto de Investigación Formativa Documental	1	18
		D.3. Didáctica	1	19
		D.4. Trabajos de extensión	1	20

	Asesoramiento	D.5. Asesorías	1	21
M) Evaluación del PFID (sílabo)	Características	E.1. Participativa, colaborativa y oportuna	2	22-23
	Instrumentos	E.2. Rúbricas, escala de Likert	1	24
N) El profesor		Experto, líder, comunicativo, etc.	8	25-26-27-28-29-30-31-32
O) Nivel de satisfacción		G.1. Desarrollo competencia comunicativa-investigativa	1	33
		G.2. Con el PFID.	1	34
P) Aportaciones del estudiante		H.1. Comentario sobre el PFID	1	35
		H.1. Sugerencias de mejora del PFID	1	36
			36	

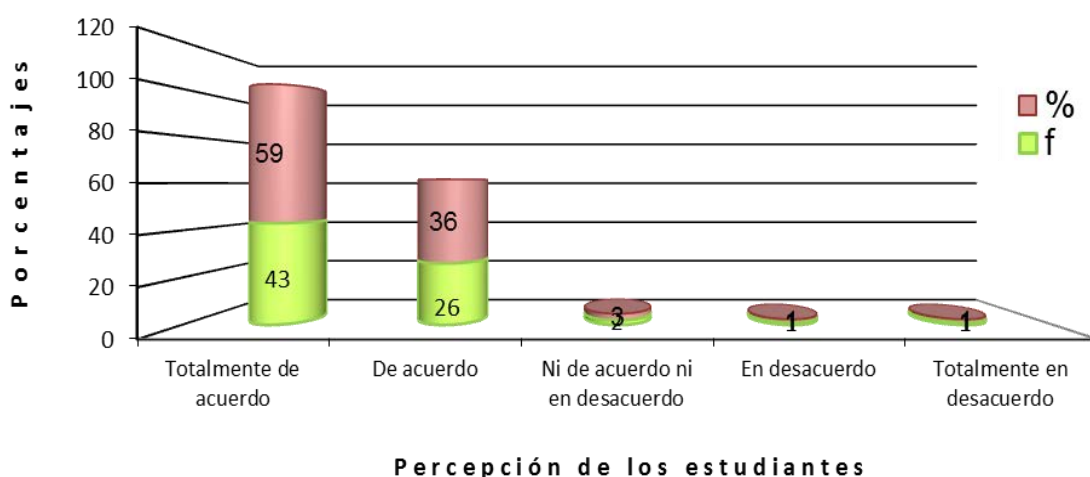
Los resultados se presentan a continuación según las partes del cuestionario señaladas en la Tabla anterior.

A) Calidad del PFID (Sílabo)

La primera parte de la encuesta, preguntas de la 01 a la 08, recogió la percepción del estudiante por la calidad del PFID; sobre cuál era su percepción del sílabo de Lenguaje y Comunicación I. En términos globales, los estudiantes estuvieron totalmente de acuerdo en un 59% y de acuerdo el 36%. Es decir, el 95% de los participantes en el PFID mostraron su satisfacción y conformidad. Un 3% estuvo ni de acuerdo ni en desacuerdo y solo el 1% mostró su desacuerdo y total desacuerdo, respectivamente, según se aprecia en el siguiente gráfico.

Gráfico N° 38

Percepción de los estudiantes de la calidad global del sílabo de Lenguaje y Comunicación I, en frecuencias y porcentajes



La percepción específica de los estudiantes, según la estructura del Programa Formativo de Innovación Didáctica (PFID) se aprecia en el Gráfico N° 39. Sobre la enunciación de la competencia comunicativo-investigativa, un 97 % coincidieron en que era clara, legible y orientadora del trabajo didáctico; es decir, 45 % estaba totalmente de acuerdo y 52 % de acuerdo.

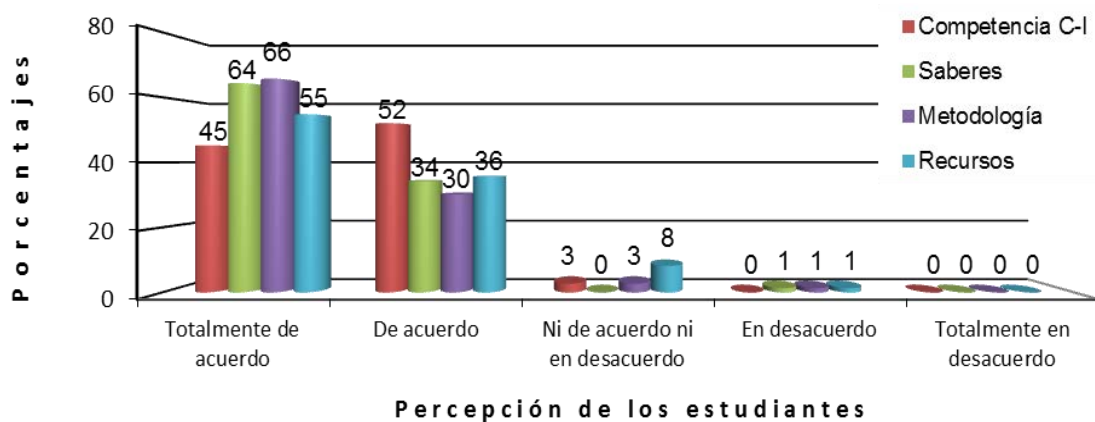
Una buena selección de los saberes es muy importante para el desarrollo de la competencia comunicativa. Son los conocimientos, capacidades y actitudes esenciales para lograrla. En el programa, los saberes se organizaron en torno al discurso académico, su naturaleza y tipología. Se enfatizaron cuatro de sus propiedades lingüísticas: coherencia, cohesión, adecuación e intertextualización. En lo procedimental, se buscó que los estudiantes comprendieran, produjeran y socializaran en medios virtuales e impresos dichos discursos académicos.; y en lo actitudinal, se buscó que cada estudiante fuera capaz de evaluarse y evaluar. En ese sentido, 98 % estuvo de acuerdo en que los saberes que integran el PFID fueron los necesarios: 64 % manifestó estar totalmente de acuerdo y 34 % de acuerdo.

La metodología del programa enfatizó tres aspectos básicos: investigación, trabajo colaborativo y reflexión permanente. En esa línea, el 96% mostró su satisfacción: 66 % estuvo totalmente de acuerdo y 30 % solamente de acuerdo.

En cuanto a los recursos utilizados, el más importante fue el discurso académico. A este se integraron los diferentes discursos socioculturales del entorno del estudiante y recursos tics. 55 % estuvo totalmente de acuerdo y 36 % solamente de acuerdo.

Gráfico N° 39

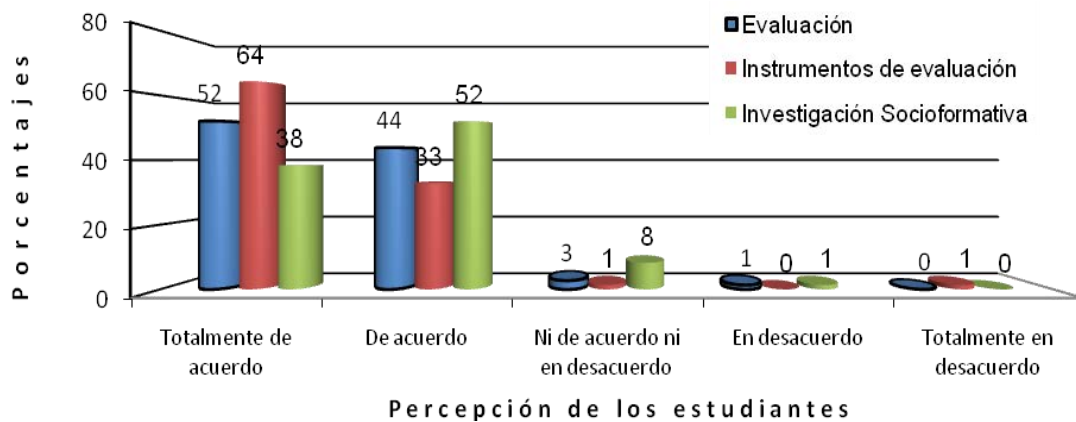
Percepción de los estudiantes de la calidad del sílabo de Lenguaje y Comunicación I, en porcentajes



El Gráfico 40 muestra la percepción del estudiante de la calidad del sílabo de Lenguaje y Comunicación I, en cuanto a la evaluación, sus instrumentos y la investigación formativa. Sobre lo primero, un 96% aprobó la estrategia de evaluación (concepción, formas, tipos, instrumentos): 52 % estuvo totalmente de acuerdo y 44 %, de acuerdo. Sobre los instrumentos de evaluación, 97% estuvo conforme con su variedad, claridad y utilidad: 64 %, totalmente de acuerdo y 44 % de acuerdo. Por último, el 90% estuvo conforme con la investigación formativa documental: 38 % expresó estar totalmente de acuerdo y 52 % solo de acuerdo.

Gráfico N° 40

Percepción de la calidad del sílabo de Lenguaje y Comunicación I, en porcentajes



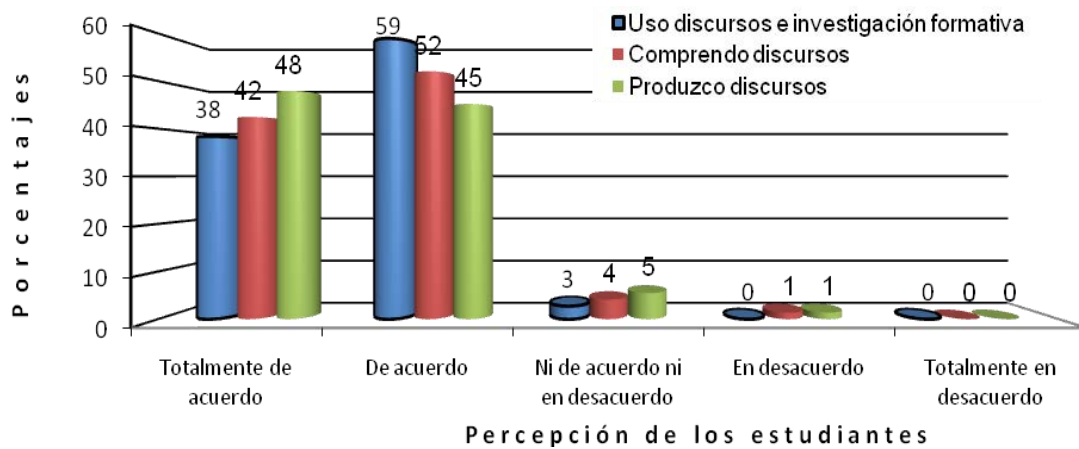
B) Aspectos de la Competencia Comunicativo-Investigativa

La segunda parte de la encuesta, preguntas de la 09 a la 13, recogió la percepción del estudiante sobre la efectividad del PFID para desarrollar la competencia comunicativo-investigativa. El 97% de estudiantes afirmaron que el PFID sí contribuyó a desarrollar la competencia comunicativo-investigativa: 38% totalmente de acuerdo y 59% de acuerdo.

En cuanto a los aspectos específicos de la competencia comunicativo-investigativa, 94% de los participantes en el PFID mostraron su satisfacción por haber desarrollado su comprensión discursiva: 42% totalmente de acuerdo y 52% de acuerdo. El 93 % estuvo conforme con el programa en cuanto al desarrollo de producción discursiva: 48% totalmente de acuerdo y 45% de acuerdo, según se ve en el siguiente gráfico.

Gráfico N° 41

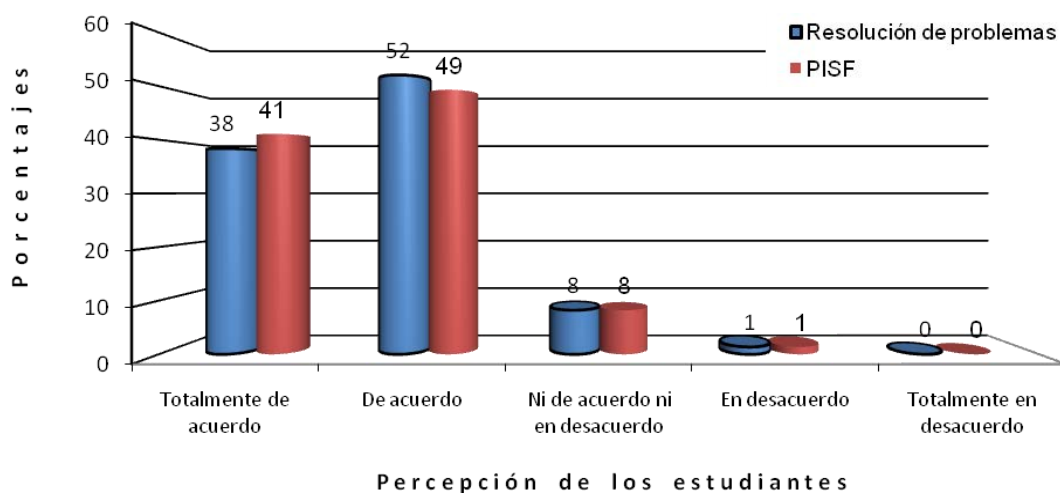
Percepción del desarrollo de la competencia comunicativa, en porcentajes



En cuanto al nivel de satisfacción por el desarrollo de su competencia investigativa, el 90% de estudiantes mostraron su satisfacción: 38% totalmente de acuerdo y 52% de acuerdo. Situación similar se dio con la Investigación Formativa, pues el 90% expresaron su conformidad: 41% totalmente de acuerdo y 49% de acuerdo, según se ve en el siguiente gráfico.

Gráfico N° 42

Percepción del desarrollo de la competencia investigativa, en porcentajes

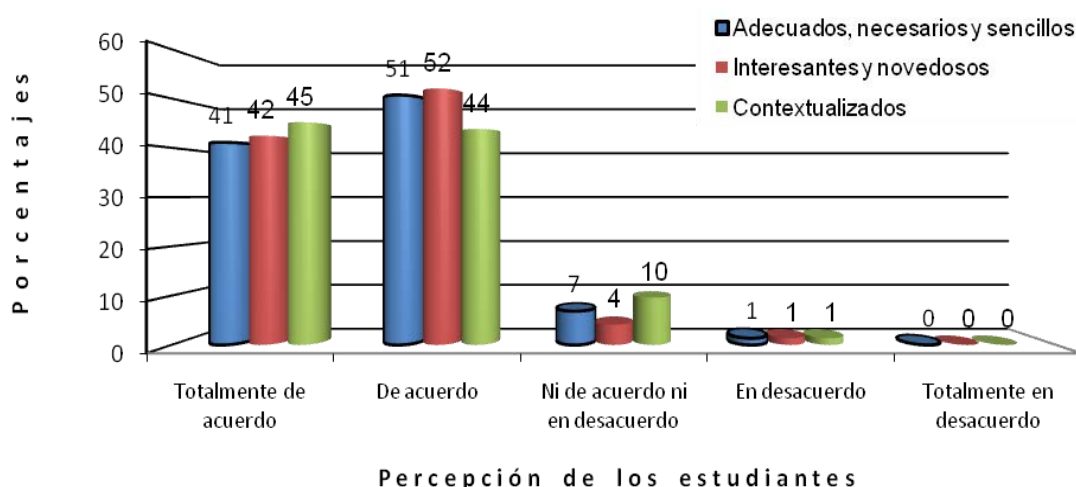


C) Saberes o Contenidos del PFID (sílabo)

La tercera parte de la encuesta, preguntas de la 14 al 16, recogió la percepción del estudiante sobre los saberes o contenidos del PFID. El 92% de estudiantes consideró que fueron adecuados, necesarios y sencillos: 41% totalmente de acuerdo y 51% de acuerdo. El 94% expresó que eran interesantes y novedosos: 42% totalmente de acuerdo y 52% de acuerdo. Y, finalmente, el 89% manifestó que fueron contextualizados, es decir que eran interesantes para su desarrollo personal, social y profesional: 45% totalmente de acuerdo y 44% de acuerdo.

Gráfico N° 43

Percepción de la calidad de los saberes del programa socioformativo, en porcentajes



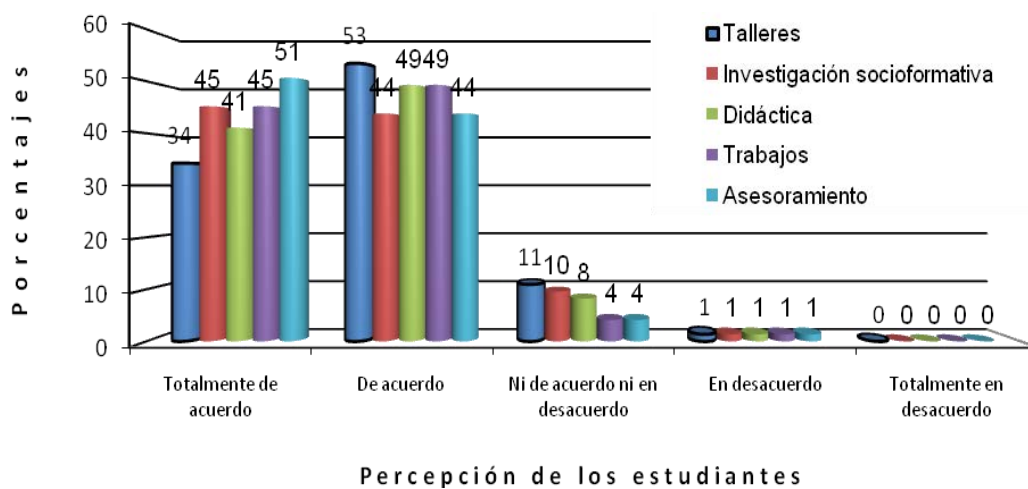
D) Metodología del PFID (sílabo)

La cuarta parte de la encuesta, preguntas de la 18 a la 21, recogió la percepción del estudiante sobre la efectividad del PFID en la metodología del proceso de enseñanza aprendizaje y en la asesoría. El 87% de estudiantes estuvieron conformes con los talleres formativos: 34% totalmente de acuerdo y 53% de acuerdo. El 89%, con los la investigación formativa: 45% totalmente de

acuerdo y 44% de acuerdo. El 90%, con la didáctica empleada por el profesor: 41% totalmente de acuerdo y 49% de acuerdo. El 94%, con los trabajos entregados: 45% totalmente de acuerdo y 49% de acuerdo. Y 95% de estudiantes estuvieron conformes con el asesoramiento: 51% totalmente de acuerdo y 44% de acuerdo.

Gráfico N° 44

Percepción de la calidad de la metodología utilizada en el programa socioformativo, en porcentajes

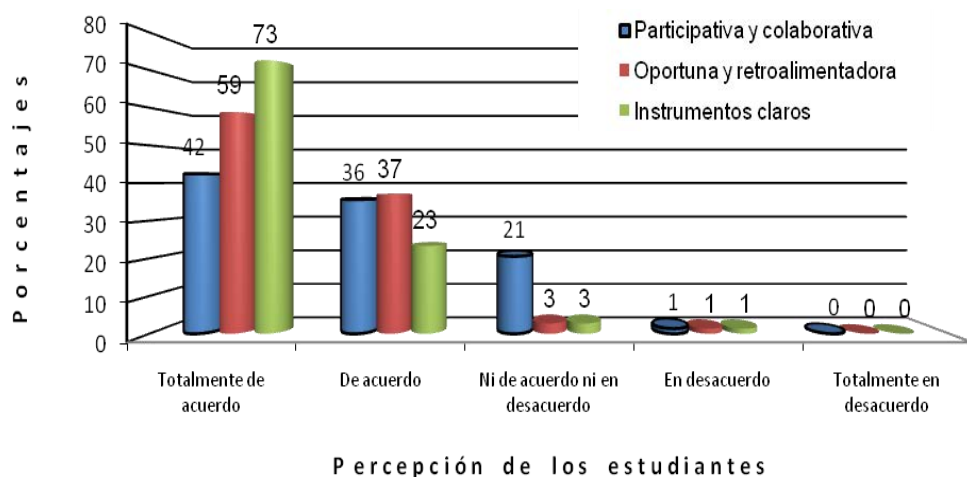


E) Evaluación del PFID (sílabo)

La quinta parte de la encuesta, preguntas de la 23 a la 24, recogió la percepción del estudiante sobre la evaluación aplicada en el PFID. El 78% de estudiantes manifestaron que fue participativa y colaborativa porque no solo evaluó el profesor sino que permitió que ellos se autoevaluaran y se coevaluaran entre ellos: 42% totalmente de acuerdo y 36% de acuerdo. El 96% dijo que fue oportuna porque sirvió para darse cuenta a tiempo de sus errores y se orientó sobre cómo superarlos: 59% totalmente de acuerdo y 37% de acuerdo. El 90%, consideró que los instrumentos de evaluación utilizados (rúbricas, escala de Likert, etc.) fueron claros y sirvieron para sentirse seguro de poder mejorar sin temor a desaprobación: 73% totalmente de acuerdo y 23% de acuerdo.

Gráfico N° 45

Percepción de la calidad de la evaluación utilizada en el programa socioformativo, en porcentajes

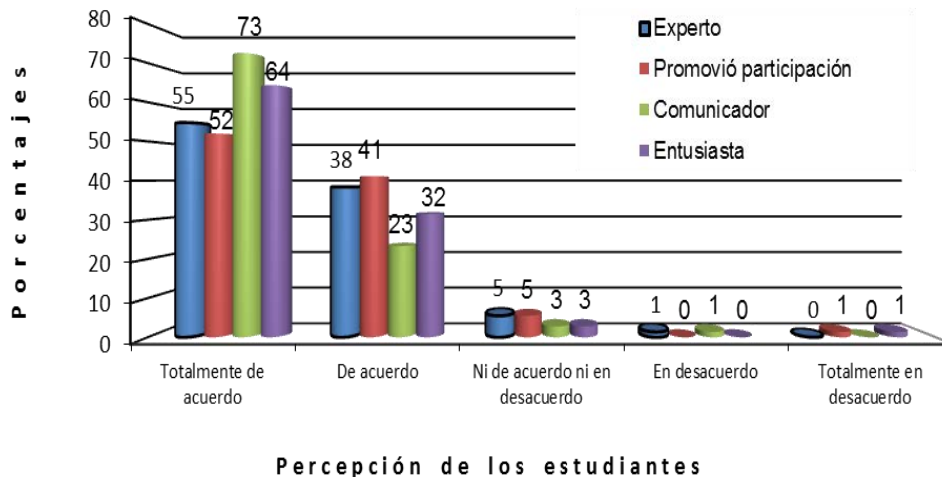


F) El profesor

La sexta parte de la encuesta, preguntas de la 25 a la 32, recogió la percepción del estudiante sobre el profesor que desarrolló el PFID. El 93% de estudiantes manifestaron que demostró ser un experto, conocer bien las teorías, propósitos, contenidos y metodologías de la asignatura: 55% totalmente de acuerdo y 38% de acuerdo. El 93% dijo que promovió la participación en clase, en forma individual y en equipos de trabajo: 52% totalmente de acuerdo y 41% de acuerdo. El 96%, consideró que se comunicó de una forma clara y fácil de entender: 73% totalmente de acuerdo y 23% de acuerdo. El 96%, consideró que mostró entusiasmo e interés por la asignatura que enseña: 64% totalmente de acuerdo y 32% de acuerdo.

Gráfico N° 46

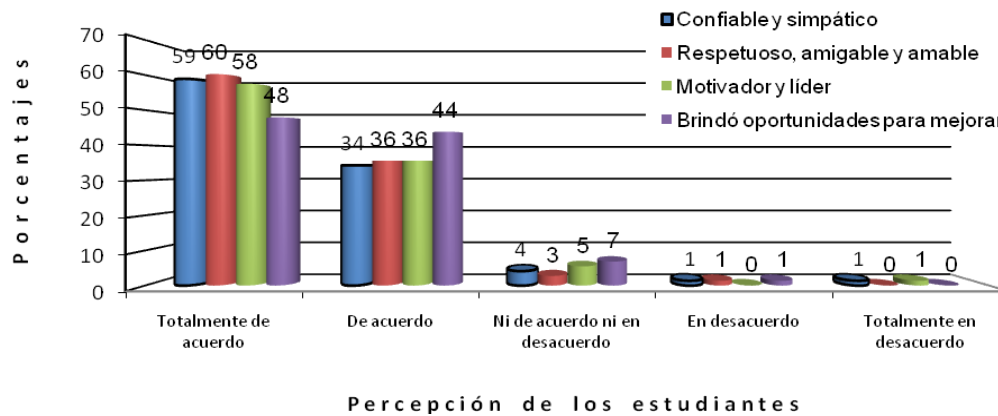
Percepción de la calidad profesional del profesor del programa socioformativo, en porcentajes



Entre otras cualidades, el 93%, consideró que el profesor supo ganar la confianza y aprecio de los estudiantes, sobre la base de su trabajo profesional y calidad de persona: 59% totalmente de acuerdo y 34% de acuerdo. El 96%, afirmó que fue respetuoso, amable y amigable con los estudiantes y promovió un clima de confianza, respeto mutuo y empatía en el aula: 60% totalmente de acuerdo y 36% de acuerdo. El 94%, expresó su satisfacción porque el docente motivó permanentemente a los estudiantes para que logren lo previsto en la asignatura: 58% totalmente de acuerdo y 36% de acuerdo. Y, finalmente, el 92%, que brindó las oportunidades necesarias a los estudiantes para que ellos puedan alcanzar las metas propuestas en la asignatura: 48% totalmente de acuerdo y 44% de acuerdo.

Gráfico N° 47

Percepción de la calidad profesional del profesor del programa, en frecuencias y porcentajes

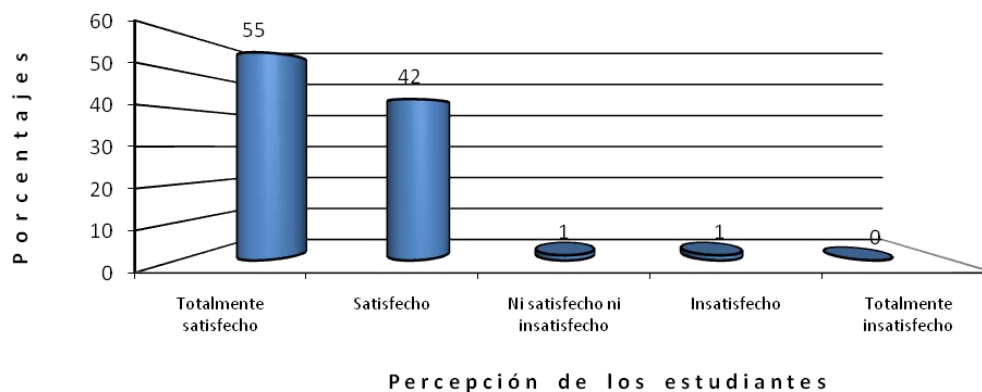


G) Nivel de satisfacción

La séptima parte de la encuesta, preguntas 34 y 35, recogió la percepción del estudiante en cuanto al nivel de satisfacción con el PFID, en general y con su aporte al desarrollo de su competencia comunicativa. Sobre el apoyo que brindó el PFID al desarrollo de la competencia comunicativa, el 55% manifestó estar totalmente de acuerdo y 42% solo de acuerdo, según el Gráfico siguiente:

Gráfico N° 48

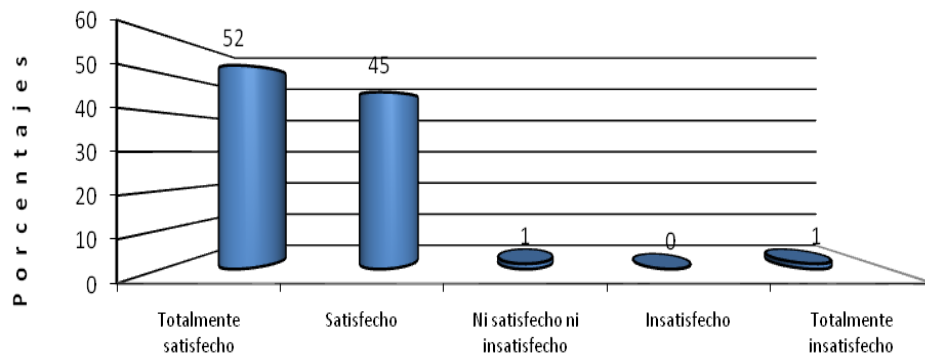
Percepción del nivel de satisfacción del estudiante sobre el apoyo que brindó el programa socioformativo al desarrollo de la competencia comunicativa, en porcentajes



Sobre el nivel de satisfacción con el PFID, en general, el 52% de estudiantes participantes manifestó estar totalmente de acuerdo y 45% solo de acuerdo, según el Gráfico siguiente:

Gráfico N° 49

Percepción del nivel de satisfacción general con la asignatura, en frecuencias y porcentajes



Percepción de los estudiantes

PARTE V

CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IX

CONCLUSIONES

Hace más de 20 años que diversas investigaciones expresan la necesidad de renovar el currículo de Educación Superior de una formación profesional basada en contenidos a una basada en competencias. Lo cual implica articular la enseñanza y el aprendizaje con los problemas reales del contexto sociocultural y su resolución, la reflexión crítica, la interdisciplinariedad, la investigación como estrategia didáctica. Así lo confirman estudios como el de Anzola (2005), María Elena Cano (2008), Olga Cano (2009), Restrepo (2000; 2003a; 2004, 2005), Bausela (s.f.), Stenhouse (1998, 2004), Tamayo y Restrepo (s.f.), Bravo (2007), Proyecto Tuning (2007), Tobón (2007a,b; 2008, 2013a), Sepúlveda, Meriño y Río (2008), entre otros.

Estos estudios concluyen que la enseñanza en Educación Superior que utiliza la investigación como estrategia es un proceso de continua búsqueda, de construcción del conocimiento, de solución de problemas sobre la base de la vinculación entre teoría y experiencia pedagógica, del diálogo entre los sujetos pedagógicos (profesor, estudiante, comunidad), el saber interdisciplinar y las preguntas y problemas del contexto sociocultural, abordados desde el interior del ámbito institucional. Esto permite integrar la reflexión sistemática y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa. Dichos problemas

“deben ser abordados no solo a partir de un área del saber específico, sino que requieren ser vistos desde diferentes ópticas disciplinares, a fin de ver su complejidad en un conjunto y no solo una parte de este” (Aguirre & Jaramillo, 2008, pp. 48-49).

Las conclusiones se organizan en dos apartados. El primero responderá a los objetivos y las hipótesis a contrastar. El segundo, será un apartado en donde se integrarán las conclusiones de las diversas fases.

9.1. Conclusiones en función a los objetivos e hipótesis de investigación

La investigación se construyó con el paradigma de la investigación mixta porque utilizó diseños e instrumentos cuantitativos como cualitativos. Al predominar el diseño cuantitativo pre experimental

9.1.2. Primer objetivo

El primer objetivo se cumplió con el diagnóstico del nivel de dominio de la competencia comunicativo-investigativa de los estudiantes ingresantes al I Ciclo de Educación Superior de la USAT. Para evaluar la competencia comunicativo-investigativa de los estudiantes ingresantes se aplicaron dos cuestionarios: uno sobre la percepción que ellos tenían sobre esta competencia (Cuestionario 01) y otra sobre su hacer competente a través de una prueba escrita (Cuestionario 02).

El *Cuestionario 01 “Percepción de los Estudiantes sobre el nivel de desarrollo de su Competencia Comunicativo-Investigativa”* es un instrumento compuesto de 40 ítems, distribuidos en tres apartados, como se aprecia en la Tabla N° 37: 1) Percepción de los estudiantes sobre la influencia de la Educación Secundaria en el desarrollo de su competencia comunicativa 2) Percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de sus capacidades de la competencia comunicativo-investigativa y 3) Propuestas del estudiante para mejorar un mejor desarrollo de la asignatura. Fue validada por 10 expertos y tiene una validez y fiabilidad alta, es decir un alfa de Cronbach de 0,97.

En lo que respecta a la competencia comunicativa, los estudiantes que ingresan a la universidad tienen la percepción que la educación básica no ha ayudado a desarrollar sus capacidades de comprensión discursiva. Pues, solo un 15% considera que sabe analizar; un 21% que sabe interpretar; y un 14% que sabe criticar. Sobre su producción discursiva, un 8% considera que sabe planificar la escritura de un texto; un 23% que sabe textualizar con coherencia, cohesión, intertextualización y adecuación; un 12% que sabe evaluar lo que escribe y un 20% que sabe comunicarlo o socializarlo en forma impresa y virtual, utilizando las tics y redes sociales.

En cuanto a la competencia investigativa, el 18% de los estudiantes perciben que la educación básica les enseñó a planificar una investigación; el 27%, afirmó que es capaz de llevarla a cabo, es decir, de implementarla; un 20% sostuvo que puede elaborar un informe (discurso académico) sobre la investigación realizada y un 11% que es capaz de socializarla.

El *Cuestionario 02 Prueba de entrada y salida* es un instrumento compuesto de 6 ítems, que evaluó la competencia comunicativa en sus procesos de comprensión y producción discursiva. Fue validada por 10 expertos y tiene una validez y fiabilidad alta, es decir un alfa de Cronbach de 0,86.

En lo que respecta a la comprensión y producción discursiva, la prueba mostró que los estudiantes que ingresan a la Universidad lo hacen en un nivel regular (básico o resolutivo), pues el 45 % demostró saber en forma regular leer y escribir discursos. Los nuevos tipos discursivos de la cultura académica demandan nuevos saberes respecto a sus tipos y géneros y formas de asediar los textos, en su nuevo contexto y situación comunicativa. Esto significa que se necesitan nuevas propuestas didácticas, bajo nuevos modelos pedagógicos e interdisciplinarios que enseñen faciliten la alfabetización académica de los estudiantes en la Educación Superior.

9.1.2. Segundo objetivo

La conclusión anterior llevó a diseñar un *Programa Formativo de Innovación Didáctica (PFID)*, basado en la investigación formativa como estrategia didáctica, para desarrollar la competencia comunicativo-investigativa de los estudiantes que ingresan a la Educación Superior utilizando principios. Para ello se realizó un análisis documental del programa curricular de Lenguaje y Comunicación I, basado en capacidades y estructurado con el enfoque pedagógico constructivista. Los resultados mostraron que es un programa con predominio disciplinar gramaticalista, implementado con una didáctica centrada en los contenidos sintácticos y ortográficos y en la tarea, sin articulación con el Modelo Educativo de la Universidad, construido al margen de las necesidades y demandas de formación de los estudiantes ni del estudio de la cultura académica y de sus discursos propios, y con una baja participación de los estudiantes en la evaluación de sus aprendizajes.

La nueva propuesta estructura los enfoques culturales, disciplinares, psicolingüísticos y pedagógicos de la formación basada en competencias con enfoque socioformativo (Tobón, 2010). En ese sentido, el PFID organizó los principios epistemológicos y disciplinares posmodernos del análisis del discurso, la pragmática, la lingüística textual y las teorías del texto, de la alfabetización académica, la redacción científica y las normas internacionales de publicación de textos académicos y científicos, de las Normas ortográficas y gramaticales de la Real Academia Española de la Lengua y del hacer mismo del texto científico en su contexto universitario.

Entre sus aportes innovadores más importantes se destacan que parte de problemas académicos y socioculturales del contexto del estudiante y de sus necesidades y demandas de formación; articuló las competencias comunicativa e investigativa en una macro competencia comunicativo-investigativa, elaboró sus procesos y criterios de desempeño así como el mapa de la competencia; construyó los saberes (hacer, ser, conocer) del programa sobre los fundamentos de las propiedades discursivas de coherencia, cohesión, adecuación e intertextualización;

organizó las estrategias didácticas para una acción participativa de los estudiantes, utilizando la investigación como principal estrategia de aprendizaje; y elaboró instrumentos de evaluación colaborativa de los procesos y evidencias de aprendizaje a través de la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. Todo ello sirvió para desarrollar la literacidad crítica desde la perspectiva de los estudios actuales de la enseñanza del lenguaje, tanto disciplinares como pedagógicos (Carlino, 2003; Caldera & Bermúdez, 2007; Marín, 2006; Bravo, 2007; Proyecto Tuning, 2007; Cassany, & Morales, 2008; Frausin, Samolu & Salas, 2010; Tobón, 2013).

La naturaleza del PFID expresa la necesidad de tomar en cuenta las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico. Plantea que el contexto de la asignatura debe caracterizar a los estudiantes de ingreso como hablantes de diferentes variedades dialectales del español: variedades diatópicas, diastráticas, diafásicas e interlectales (dentro del español mismo) y bilingües (formados por el contacto con otras lenguas especialmente el quechua). Cada hablante posee diferentes variedades de lengua, entre las que destacan las coloquiales y las formales. En las primeras, su dominio lingüístico es superlativo: se comunican bien, se entienden y utilizan formas diversas de expresión (incluyendo el lenguaje del chat, del móvil, etc.). En las segundas, afrontan problemas para comunicarse, para comprender y producir textos académicos, los que les son complejos para utilizarlos en la interrelación en el espacio y situación comunicativa de cualquier asignatura.

En ese sentido, el propósito del PFID fue desarrollar la competencia comunicativa en espacios culturales académicos, de interrelación universitaria y profesional; es decir, desarrollar la “alfabetización académica”, expresión conflictiva con la cual algunos autores vienen denominando a la comunicación científica en la vida universitaria y profesional (Carlino, 2003; Caldera & Bermúdez, 2007; Marín, 2006; Cassany, & Morales, 2008; Frausin, Samolu & Salas, 2010) y a formar las capacidades de comprender, producir y expresar textos de una dimensión epistemológica específica; además de desarrollar el perfil del

estudiante y su *hacer lingüístico* en el campo profesional, con el fin de que se apropie de las estrategias adecuadas para el uso lingüístico efectivo y el desempeño comunicativo eficiente y eficaz. Así vistas las cosas, el objeto de estudio no fue la lengua en sí misma, ni siquiera la competencia lingüística (fonológica, semántica y gramatical) sino la lengua en uso, la competencia comunicativa, a través de metodologías o estrategias activas que priorizaron el *hacer* del estudiante. En congruencia con todo lo expuesto, las formas, indicadores de logros, estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación dieron el salto de lo cuantitativo a los cualitativo, de la descripción gramatical de la lengua a su uso pragmático y social, del examen escrito a la evidencia textual oral y escrita (monografía/ ensayo/ exposición).

El PFID fue evaluado por 10 expertos y aplicado en un piloto con 46 estudiantes ingresantes en el periodo 2013-0. Los resultados de su validez y confiabilidad se obtuvieron a través del *Cuestionario 03 Evaluación del Sílabo del PFID*. Los expresaron un alfa de Cronbach de 0,91, es decir, una validez y fiabilidad alta.

9.1.3. Tercer objetivo

El tercer objetivo se refirió a la implementación y ejecución del PFID. Esto se realizó a través de dos estrategias de enseñanza: los talleres formativos y la investigación formativa. En los 5 talleres formativos se desarrollaron los saberes básicos para elaborar la evidencia principal, el discurso académico. Para evaluar los talleres formativos se utilizó el *Cuestionario 04 Evaluación de la Redacción Académica en Talleres Formativos*. Este instrumento también fue evaluado por 10 expertos y fue aplicado en un piloto con 46 estudiantes ingresantes en el periodo 2013-0. El resultado de su validez y confiabilidad fue alta; pues, el alfa de Cronbach tuvo un valor de 0,96.

La investigación formativa se desarrolló en tres momentos, tomados de las etapas de la investigación acción: planificación, implementación y socialización. Para evaluar estos procesos en forma participativa y colaborativa se construyeron

y validaron dos instrumentos: el *Cuestionario 05. Evaluación del Plan de Investigación Formativa* y el *Cuestionario 06. Evaluación del Discurso Académico*. El primero tuvo valor bueno del alfa de Cronbach de 0,81; el segundo, un valor alto de 0,91. También estos dos instrumentos se aplicaron en el piloto y fueron evaluados por 10 expertos. Para diseñar la estructura de los instrumentos se utilizaron los principios de la lingüística textual referidos a las propiedades y dimensiones del discurso: coherencia, cohesión, intertextualización y adecuación.

Esta investigación ha mostrado la validez y fiabilidad de los 7 instrumentos cualitativo-cuantitativos de evaluación de un Programa Formativo de Innovación Didáctica (PFID) para el desarrollo de la competencia comunicativa, utilizando la investigación formativa como estrategia didáctica. Esta validación se ha dado a través de expertos, de la consistencia interna y el análisis factorial de los componentes principales. Estos instrumentos son cuestionarios con escala tipo Likert.

La fase cualitativa de esta investigación incorpora al estudiante como sujeto de su propia evaluación y como sujeto libre que se expresa sobre la pertinencia y adecuación del PFID a través de los cuestionarios planteados. Se incorporan sus observaciones para mejorar tanto el programa como los procesos e instrumentos de evaluación.

La elección del tipo mixto, cuantitativa-cualitativa, como metodología de investigación ha mostrado ser eficiente y efectiva. La eficiencia se muestra porque permitió ver el problema de la competencia comunicativa desde perspectivas distintas y procesos integrados, bajo el diseño de la investigación acción. La efectividad se dio porque permitió soluciones holísticas y cualitativas al problema planteado. En ese sentido, superó la propuesta de una investigación puramente cualitativa en la enseñanza del lenguaje.

9.1.4. Cuarto objetivo

El cuarto objetivo de la investigación consistió en evaluar la competencia comunicativo-investigativa de los estudiantes del I Ciclo de Educación Superior de

la USAT después de la aplicación del PFID. Para ello, se aplicó el mismo *Cuestionario 02 Prueba de entrada y salida*. Los resultados fueron significativos.

En cuanto a la comprensión discursiva, en la capacidad de análisis se obtuvo un $\chi^2=0.00$; con g. l.= 5 y $p\chi^2 = 1$, por lo que las diferencias son significativas; es decir, hubo un desplazamiento significativo de los niveles deficiente (E = 4%; S = 0%), malo (E = 2%; S = 1%) y regular (E = 40%; S = 34%) hacia el nivel excelente. En la capacidad de interpretación, el $\chi^2= 0.00$; con g. l.= 5 y $p\chi^2 = 1$, las diferencias fueron significativas; pues el desplazamiento fue de los niveles deficiente (E = 4%; S = 0%), malo (E = 15%; S = 5%) y regular (E = 46%; S = 15%) hacia el nivel excelente. En la capacidad crítica, el $\chi^2=0.001$; con g. l.= 5 y $p\chi^2 = 1$, por lo que las diferencias son significativas, y el desplazamiento no fue muy significativo como en los niveles analíticos e interpretativos: 16%; a 13% en el nivel malo; 41% al 21% en el regular y de 7% a 13% en el nivel bueno. En consecuencia, el programa estructuró en todas sus dimensiones actividades acertadas de comprensión discursiva, especialmente en la investigación formativa, en donde los estudiantes aplicaron tanto los principios como las estrategias necesarias para el análisis, la interpretación y la crítica de discursos académicos: $\chi^2=0.00$; con g. l.= 5 y $p\chi^2 = 1$, por lo que las diferencias son significativas.

En cuanto a la producción discursiva, en la capacidad de planificación se obtuvo un $\chi^2=0.024$; con g. l.= 5 y $p\chi^2 = 1$, por lo que las diferencias son significativas; es decir, el nivel bueno (autónomo) subió de 26% a 31%; el regular (básico o resolutivo), de 22 a 27%; el nivel malo (receptivo), de 12% a 16%. Bajaron los niveles deficiente de 11% a 2% y no realizó de 27% a 14%. En la capacidad de textualización, el $\chi^2=0.000$; con g. l.= 5 y $p\chi^2 = 1$, por lo que las diferencias son significativas, el nivel autónomo o bueno subió a 32%; los niveles regular (básico o resolutivo), malo y deficiente bajaron a 15%; 6% y 0%, respectivamente, así como bajó el porcentaje de los que no habían realizado esta tarea a 12%. En la capacidad evaluación, $\chi^2=0.000$; con g. l.= 5 y $p\chi^2 = 1$, por lo que las diferencias también son significativas, un 40%, el bueno; el regular

descendió a 9%; y los niveles malo y deficiente bajaron a 0%. Solo el 13% no realizó esta actividad. En consecuencia, el PFID contribuyó a desarrollar significativamente la producción discursiva de los estudiantes ingresantes, pues en la prueba de entrada solo había un 1% de estudiantes en el nivel excelente (estratégico); sin embargo, en la prueba de salida 29% obtuvieron este nivel. Esto se debió al desplazamiento significativo de los niveles no realizó (E = 14%; S = 12%), deficiente (E = 18%; S = 1%), malo (E = 24%; S = 0%), hacia los niveles regular (E = 20%; S = 13%), bueno (E = 24%; S = 45%) y excelente: $\chi^2=0.000$; con g. l.= 5 y $p\chi^2 = 1$, por lo que las diferencias son significativas.

En consecuencia, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación; es decir, que el Programa Formativo de Innovación Didáctica (PFID) basado en la formación por competencias, con enfoques comunicativo-cognitivo-sociocultural y la investigación formativa como estrategia didáctica, influye en el desarrollo la competencia comunicativo-investigativa en los primeros Ciclos de Educación Superior.

9.1.5. Quinto objetivo

Para desarrollar el quinto objetivo de la investigación, se diseñó y validó el *Cuestionario 07 Evaluación de la asignatura y grado de satisfacción con el PFID*. También este instrumento fue sometido a un piloto y fue evaluado por 10 expertos. Para diseñar la estructura de los instrumentos se utilizaron los principios de pedagogía, currículo y didáctica. La fiabilidad y validez fue alta, pues el alfa de Cronbach tuvo un valor de 0,94.

El nivel de satisfacción de los estudiantes del I Ciclo de Educación Superior con la aplicación del *Programa Formativo de Innovación Didáctica (PFID)*, basado en la investigación formativa como estrategia didáctica, para el desarrollo de competencia comunicativo-investigativa, fue muy alta. El 52% de estudiantes participantes manifestó estar totalmente de acuerdo y 45% solo de acuerdo.

En cuanto a la participación del profesor, el 93% de estudiantes manifestaron que demostró ser un experto, conocer bien las teorías, propósitos, contenidos y metodologías de la asignatura; el 93% dijo que promovió la participación en clase, en forma individual y en equipos de trabajo; el 96%, consideró que se comunicó de una forma clara y fácil de entender; y el 96%, consideró que mostró entusiasmo e interés por la asignatura que enseña.

9.2. Integración de conclusiones

Como conclusiones generales se puede decir que:

1. Es necesario cambiar las estructuras curriculares en las escuelas profesionales de la universidad, de un sílabo por objetivos a un sílabo por competencias. Esto no debe hacerse en forma aislada sino integrada a un modelo educativo institucional de formación basada en competencias, sin el cual cualquier propuesta de programa innovador como el que se plantea en esta investigación podría fracasar o resultar intrascendente.
2. Es posible integrar la investigación formativa como estrategia didáctica para apoyar el desarrollo de las competencias específicas de cada asignatura del currículo. Esto se sustenta en el hecho de la formación para la vida personal y profesional con situaciones reales del contexto sociocultural de los estudiantes.
3. La formación por competencias implica trabajar de manera interdisciplinaria. De este modo, un conjunto de competencias (2 o 3 como máximo) podrían articularse en una sola macrocompetencia. Esto permitirá trabajar una sola investigación formativa con una evidencia concreta evaluada en tres dimensiones distintas. Cada dimensión responde al rol asumido por cada asignatura. Si las evidencias son de alto nivel, podrían publicarse en revistas científicas indexadas.
4. El desarrollo de la competencia comunicativa en Educación Superior es fundamental y demanda nuevas formas didácticas, que utilice

como recurso principal los discursos propios de la cultura universitaria. En ello, es importante los aportes de la literacidad crítica, la alfabetización académica y el enfoque comunicativo-cognitivo-sociocultural.

5. La competencia comunicativa debe desarrollarse en sus tres procesos discursivos: comprensión, producción y socialización. Los instrumentos de evaluación deben dimensionarse según las propiedades discursivas: coherencia (semántica), cohesión (gramatical-fonológica), adecuación (pragmática) e intertextualización (pragmática). Los discursos deben proceder de la cultura académica y social de los estudiantes. Los procesos didácticos deben permitir construirse y expresarse en sus aspectos comunicativos, cognitivos y socioculturales.
6. Las estrategias participativas y colaborativas permiten una mayor presencia de los estudiantes en su proceso de aprendizaje; ello implica elaborar instrumentos cualitativos-cuantitativos que permitan evaluar los procesos y las evidencias de desempeño de las competencias.
7. Esta investigación ha permitido que los 7 instrumentos cualitativo-cuantitativos de evaluación de un Programa Formativo de Innovación Didáctica (PFID) están aptos para adecuarse y aplicarse en otros contextos socioculturales y académicos.
8. La integración de las tics en el proceso didáctico es muy importante, tanto para facilitar la comunicación académica y administrativa oportuna como para motivar y hacer más participativa la presencia del estudiante en su proceso de aprendizaje.

CAPÍTULO X

LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Muchas han sido las limitaciones que ha tenido esta investigación, especialmente referidas al tiempo que se dispuso para realizarla. Se expondrán las más importantes.

La concepción de una Universidad escolarizada, que no investiga pero que dicta clases, es uno de los mayores escollos en el afán de investigar para analizar los problemas pedagógico-didácticos de la enseñanza universitaria y buscar soluciones innovadoras y creativas. Generalmente se tiene que sacrificar el tiempo del descanso, de la convivencia familiar y social con el fin de lograr realizarla. Limitaciones temporales, la falta de apoyo logístico (un asistente de cátedra o de investigación, apoyo de recursos software estadístico y asesoría estadística, por ejemplo) y la sobre carga laboral (el investigador tiene hasta 25 horas de clase por ciclo académico, sin contar las asesorías de investigación y el trabajo administrativo) condicionaron en muchos momentos el desarrollo de la investigación.

Desde la investigación en sí, queda pendiente en profundizar y argumentar más los procesos que van desde el diagnóstico del PFID (Entrada) hasta la evaluación del PFID (Salida). En este periodo, el más importante de todos, se desarrollan los talleres formativos y la investigación formativa, lo que genera una puesta en marcha de muchas actividades de convivencia, interacción e influencia

recíproca que afectan de alguna manera positiva el proceso de enseñanza aprendizaje y la adquisición de las competencias. Es en este momento donde la investigación de tipo mixta, cualitativo-cualitativa, alcanza su máxima expresión. En ese sentido, los instrumentos elaborados para esta etapa son muy útiles pero si van acompañados de un buen recojo y análisis oportuno de la información. Para ello, es necesario implementar procesos comunicativos utilizando las tics. En esta investigación, las formas de procesamiento de la información cualitativo-cuantitativa que surgieron de la aplicación de los instrumentos de proceso fueron muy limitadas. Cuestiones más de tiempo que de eficacia de los instrumentos impidieron realizar esta acción con rigurosidad. En consecuencia, no se presentan los resultados organizados que bien podrían dar mayores luces sobre lo expuesto a lo largo de todo este informe por la importancia que tiene la etapa de proceso en una investigación de tipo cualitativo-cuantitativa.

Otra limitación importante fue el poco aprovechamiento de las tics tanto en la comunicación con los estudiantes como en el procesamiento estadístico de la información. Las limitaciones en la competencia digital de los estudiantes, obstaculizaron el uso de recursos como el drive, prezi, slideshare, edmodo, edu 20 o NEOLMS, notable, foxi reader, mindomo, etc. Este último aspecto abre nuevas líneas de investigación en la misma dimensión del conocimiento del presente trabajo, pues introduce la necesidad de articular la competencia comunicativo-investigativa a la competencia tics o competencia digital, lo cual permitiría desarrollar tres competencias genéricas en un solo proceso didáctico: competencia comunicativo-investigativa-digital. Además, es necesario elaborar y financiar la implementación de un sistema informático para web y smartphone que permita automatizar los procesos de planificación, implementación, evaluación y generación de estadísticas e informes.

La interdisciplinariedad es una magnífica estrategia y una gran oportunidad para desarrollar competencias en actividades holísticas e integradas. Sin embargo, la falta de disposición, las limitaciones de horario para las reuniones de coordinación, las diferencias en las perspectivas en cuanto a la enseñanza del

lenguaje y la fragilidad de un modelo educativo orientador de los procesos curriculares impidieron lograr una mayor efectividad en esta propuesta.

El trabajo colaborativo y participativo es muy importante y motivador en el proceso de desarrollo de los aprendizajes porque permite la interacción y el desarrollo de la intersubjetividad, elemento importante de una comunicación efectiva. A pesar de saber y sentir su enorme importancia, esta investigación no lo ha detallado ni lo ha registrado su impacto con instrumentos de investigación en el desarrollo de competencias.

Por último, la socialización discursiva en esta investigación está integrada al proceso de producción discursiva como una capacidad de desempeño. Así lo propone toda la bibliografía consultada. Sin embargo, con el desarrollo de nuevas formas y recursos de comunicación, especialmente por la inclusión de las tics en el sistema educativo, es necesario ubicarla en su real dimensión como un proceso separado pero íntimamente articulado a los otros dos.

CAPÍTULO XI

NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Si se toma como punto de partida esta investigación, especialmente las limitaciones de la misma, se pueden trazar las siguientes líneas de investigación:

1. Condiciones laborales adecuadas para la formación basada en competencias en la Educación Superior.
2. El desarrollo de competencias en los procesos: instrumentos y registros cualitativos-cuantitativos.
3. Integración de las tics en el desarrollo de la competencia comunicativo-investigativa. Formulación y normalización de la macrocompetencia comunicativo-investigativa-digital y diseño, validación e implementación de PFID con sus instrumentos de evaluación.
4. La interdisciplinariedad como estrategia didáctica en la formación basada en competencias en Educación Superior.
5. El trabajo colaborativo y participativo en la formación basada en competencias en Educación Superior: instrumentos para su monitoreo y evaluación.
6. Diseño y validación de instrumentos de evaluación de la socialización discursiva. Estrategias para la comunicación y difusión de discursos producidos en la cultura académica en Educación Superior.

PARTE VI

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAPÍTULO XII

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, F. E. & Díaz, J. C. (2009). Leer y escribir, principales tareas en la cultura académica de la formación profesional en enfermería. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. *Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo*, 11(2), 107-127, julio-diciembre de 2009. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1452/145220480007.pdf>
- Adam, J. M. (2010). L'émergence de la linguistique textuelle en France (1975-2010). Parcours bibliographique en 100 titres. Université de Lausanne: *Verbum*. Recuperado de http://www.unil.ch/files/live/sites/fra/files/shared/CONSCILA_Verbum.pdf
- Agudelo, N. (2004). Las líneas de investigación y la formación de investigadores: una mirada desde la administración y sus procesos formativos. *Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, 1(1). Recuperado de <http://revista.iered.org/v1n1/pdf/ncagudelo.pdf>
- Aguerrondo, I. (2009). Conocimiento complejo y competencias educativas. Ginebra, Suiza: UNESCO, Oficina Internacional de Educación. *IBE Working Papers on Curriculum Issues* N° 8. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Working_Papers/knowledge_compet_ibewpci_8.pdf
- Albaladejo, T., & otros. (1986). *Teoría de los mundos posibles y macroestructura narrativa*. Alicante: Vidal-Leuka.

Alexopoulou, A. (2010). Tipología textual y comprensión lectora en E/LE. Atenas: Universidad Nacional y Kapodistriaca. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas* 9. Recuperado de <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/tipologia-textual-y-comprension-lectora-en-e-le>

Alexopoulou, A. (2011). El enfoque basado en los géneros textuales y la evaluación de la competencia discursiva. Atenas: Universidad Nacional y Kapodistriaca. *Biblioteca Virtual Cervantes, Actas del XXI Congreso Internacional de ASELE*, pp. 97-110. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0097.pdf

Álvarez de Sayas, C. (2004). *Didáctica de la Educación Superior*. 7ma. Edición. Lambayeque: Fondo Editorial de la Universidad Nacional "Pedro Ruiz Gallo", FACHSE.

Álvarez, M., Villardón, L. & Álvarez, C. (2010). Influencia de factores sociocognitivos en la calidad de la escritura en los estudiantes universitarios. *Educatio Siglo XXI*, 28(2), 181-204. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/viewFile/112021/106341>

Ander-Egg, E. (1994). *Interdiscipliniedad en educación*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Anzola, O. L. (2005). La investigación formativa en los procesos de investigación asumidos en la universidad. *Reflexiones*. Pp. 69-73. Recuperado de http://portal.uexternado.edu.co/pdf/5_revistaSotavento/pdfSotavento/Sotavento%2010/OlgaLAnzola.pdf o http://portal.uexternado.edu.co/pdf/5_revistaSotavento/pdfSotavento/Sotavento%2010/OlgaLAnzola.pdf

Arnáez, P. (2009). *Leer y escribir en la Universidad: una propuesta interdisciplinar*. Venezuela, Maracay: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hugo Obregón Muñoz (CILLHOM). Recuperado de <http://gemini.udistrital.edu.co/comunidad/grupos/lenidencultura/revist>

a/enunciaci%F3n%2013/3.%20Leer%20y%20escribir%20(Arnaez)%20e
nunciacion13.CV01.pdf

- Arnal, J. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Arnao, M. O. (2010). El resumen como estrategia cognitiva para el desarrollo de habilidades comunicativo-investigativas en Educación Superior. *Congreso Iberoamericano de Educación, Metas 2021*. Buenos Aires, 1-25.
- Austin, J. L. (1998). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- Ávila, J. M. (2007). *Reflexiones sobre la Cultura Investigativa*. Universidad Los Libertadores, Facultad de Ingenierías.
- Ayllón, J. (2002). *En torno al hombre*. 9na ed. Madrid: Rialp.
- Bajtin, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bajtin, M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: Universidad de Texas.
- Banguero, C. (2008). Aula expandida: Una experiencia de investigación formativa. Cali, Colombia. *Entramado*, 4(2), pp 70-76. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/2654/265420459006.pdf>
- Barton, D. & M. Hamilton (1998). *Local Literacies. Reading and Writing in One Community*, Londres, Routledge. Versión española del primer capítulo: "La literacidad entendida como práctica social". En: Zavala, Niño-Murcia y Ames (eds.) (2004), 109-139.
- Barton, D. (1994). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford y Cambridge, MA: Blackwell.
- Batista, E. & Flórez, R. (1983). *El pensamiento pedagógico de los maestros*. Medellín, Universidad de Antioquia.
- Bausela, E. (s.f.). La docencia a través de la investigación-acción. Universidad de León, España. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653).
- Beltrán, J. (1998). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. 2da. Reimpresión Madrid: Síntesis.
- Bermúdez, L. & González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. Universidad del Zulia Quórum Académico, enero-junio 2011, 8(15), 95-110.

- Bérnardez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Bernárdez, E. (1995). *Lingüística del texto*. Madrid: Cátedra.
- Bernárdez, E. (Comp.) (1995). *Teoría y epistemología del texto*. Madrid: Cátedra
- Berkenkotter, C., Huckin, T. & Yackerman, J. (1989). "Social Context and Socially Constructed Texts: The Initiation of a Graduate Student into a Writing Research Community". Technical Report nº 33. Recuperado de http://wac.colostate.edu/books/textual_dynamics/chapter8.pdf
- Bertuccelli, M. (1996). *Qué es la pragmática*. Barcelona: Paidós, S.A.
- Blández, J. (2000). *La investigación-acción: un reto para el profesorado. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*. 2da. Edición. Zaragoza: INDE.
- Boggino, N. & Rosekrans, K. (2004). *Investigación-acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa*. 1ra. Edición Rosario: Homo Sapiens.
- Bojorquez, D. (S/F). *Didáctica General*. España: Abedul.
- Bravo, N. (2007). *Competencias Proyecto Tuning Europa, Tuning América Latina*. Bogotá. Recuperado de http://acreditacion.unillanos.edu.co/contenidos/cpacitacion_docente_2se_mestre_2007/competencias_proyectotuning.pdf
- Brown, G. & Yule, G. (1993). *Análisis del discurso*. Madrid: Visor Libros.
- Buendía, L., Bravo, P. & Hernández, F. (1999). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales. Berlín: CEDEFOP, Revista Europea, Formación Profesional, N° 1, 8-14. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=131116>
- Caballero, M. & Cuadrado, I. (2007). La sociolingüística y la enseñanza de la lengua y la cultura de origen. *Revista de Educación*, 342. Enero-abril, 503-527. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re342/re342_23.pdf
- Caldera, R. & Bermúdez, A. (2007). Alfabetización académica. Comprensión y producción de textos. *Educere*, abril-junio, 11(37), 247-255. Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603710> o de

http://www.quia.com/files/quia/users/compinf/hacu/blog/Alfabetizaci_yn_acad_yymica.pdf

Calderón, D. F. (2011). Sociolingüística y educación: el habla en el aula. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, N° 18. ISSN 0121-053X, Julio-Diciembre 2011, 11-24. Recuperado de

Calsamiglia, H. & Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

Camps, A. (s.f). Escribir para aprender: una visión desde la teoría de la actividad. Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado de http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:dwCR0if3QjUJ:www.researchgate.net/profile/Anna_Camps/publication/242256893_ESCRIBIR_PARA_APRENDER_UNA_VISIN_DESDE_LA_TEORA_DE_LA_ACTIVIDAD/links/00b49539c652fe21d7000000.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=pe

Camps, A. (comp.) (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó. Recuperado de <http://didacticalenguajeycomunicacion.wikispaces.com/file/view/Camps+%282003%29+cast.+%282%29.pdf>

Camps, A. & Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), enero-abril, 17-36. Recuperado de <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/579/pdf>

Canfux, V. (1996). *Tendencias pedagógicas contemporáneas*. Ibagué: Corporación Universitaria de Ibagué.

Cano, M^a E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(3), pp. 1-16. Granada: Universidad de Granada. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf> o http://www.ub.edu/cubac/sites/default/files/la_evaluacion_por_competencias_en_la_educacion_superior_0.pdf

Cano, O. (2009). *Las prácticas de investigación formativa en los programas de pedagogía infantil y español y Literatura de Pregrado en Educación en la Universidad Tecnológica de Pereira*. Recuperado de

<http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/1469/1/00142C227.pdf>

- Cardinale, L. (2007). *La lectura y escritura en la universidad. Aportes para la reflexión desde la pedagogía crítica*. Curza, Universidad Nacional del Comahue. *Revista Pilquen*, Sección Psicopedagogía, VII(3), 2006 / 2007. Recuperado de http://www.revistapilquen.com.ar/Psicopedagogia/Psico3/3_Cardinale_Lectura.pdf
- Carlino, P. (2002). Leer, escribir y aprender en la universidad: cómo lo hacen en Australia y por qué. *Investigaciones en Psicología*, Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, 7(2), 43-61.
- Carlino, P. C. (2002a). Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. En *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/279carlino.pdf>
- Carlino, P. C. (2002b). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. Universidad Nacional de la Plata, Departamento de Sociología. Comunicación libre en el *Tercer Encuentro La Universidad como objeto de investigación*, pp. 409-419. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19736/1/articulo7.pdf>
- Carlino, P.C. (2003a). *Leer textos científicos y académicos en la Educación Superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva*. 6º Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro, realizado en Buenos Aires el 2,3 y 4 de mayo de 2003 en las XIII Jornadas Internacionales de Educación. *UniPluri/Versidad*, 3(2), 17-23. Recuperado de http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/bibleduc/pdf/paula_carlino.pdf
- Carlino, P.C. (2003b). ¿Quién enseña a leer y a escribir en la universidad?: la perspectiva australiana. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 32, 88-98. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=290245>

- Carlino, P. (2003c). Alfabetización académica en Australia: enseñar a escribir, leer y estudiar en la universidad. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la UBA* (ISSN: 0327-7763), XI(21), 3-12
- Carlino, P. (2003d). Pensamiento y lenguaje escrito en universidades estadounidenses y australianas. *Propuesta Educativa*. Revista de FLACSO / Educación, 12(26), 22-33.
- Carlino, P. C. (2004a). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere, La Revista Venezolana de Educación*. Julio-agosto, 8(26), 321-327. Recuperado de http://23118.psi.uba.ar/academica/cursos_actualizacion/recursos/carlino_cuatro.pdf
- Carlino, P. C. (2004b). Enseñar a leer en la universidad. Una responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones. En P. Carlino (Coord.), *Textos en Contexto* 6, 5-21. Recuperado de <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/127.pdf>
- Carlino, P. (2004c). Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, 25(1), 16-27.
- Carlino, P. C. (2004d). ¿De qué modos incentivar en nuestras instituciones la responsabilidad compartida por cómo se lee y se escribe en la universidad? Conferencia del I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad “Tensiones Educativas en América Latina”. La Pampa, Santa Rosa, Universidad nacional de la Pampa, 1-3 de julio de 2004. Actas del Congreso en CD Rom ISBN 950-863-061-1. Recuperado de <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/256.pdf>.
- Carlino, P. (2004e). Culturas académicas contrastantes en Australia, EE.UU. y Argentina: representaciones y prácticas sobre la escritura y sobre la supervisión de tesis en el grado y el posgrado universitarios. Ponencia en las Actas Electrónicas de la Reunión Internacional “Mente y Cultura: Cambios representacionales en el aprendizaje”, organizada por el Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue y por la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid, 11, 12

y 13 de febrero de 2004. Recuperado de http://www.escrituraylectura.com.ar/posgrado/articulos/Carlino_Culturas%20academicas%20contrastantes_04.pdf o <http://crub1.uncoma.edu.ar/novedades/trabajos/Carlino.pdf>

Carlino, P. (2004f). Enfoque contrastivo para estudiar las culturas académicas: la supervisión de tesis de posgrado en Argentina y en Australia. Comunicación libre publicada completa en las *Memorias de las XI Jornadas de Investigación en Psicología*. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, 29 y 30 de julio de 2004, Tomo I, pp.169-173 (ISSN 1667-6750). Recuperado de <http://www.aacademica.com/000-029/96.pdf>

Carlino, P. (Coord.) (2004 e) Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones, Textos en Contexto n° 6. Buenos Aires: Lectura y Vida / Asociación Internacional de Lectura, pp. 5-21.

Carlino, P. C. (2005a). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. *Uni-pluri/versidad*, 5(3). Recuperado de [http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view File/12132/11016](http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/File/12132/11016)

Carlino, P. C. (2005b). *Prácticas y representaciones de la escritura en la universidad. Los casos de Australia, Canadá, EE.UU. y Argentina*. Recuperado de http://www.writing.ucsb.edu/wrconf08/Pdf_Articles/Carlino_Article.pdf

Carlino, P. (2005c). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte. *Revista de Educación*, Madrid. N° 336, enero-abril de 2005, 143-168. Recuperado de http://www.fvet.uba.ar/postgrado/especialidad/blc/Carlino_representaciones_sobre_la_escritura_y_formas_de_ensenarla_Rev_Ed_05.pdf

Carlino, P. (2005c). Revisión entre pares: un proceso y una práctica social que los posgrados pueden enseñar. Exposición invitada en el Panel sobre “Análisis del discurso científico”. X Congreso Nacional de Lingüística A 400 años de la publicación de El Quijote, Salta, 4-8 de julio de 2005, organizado por la Sociedad Argentina de Lingüística y la Universidad Católica de Salta.

- Carlino, P. C. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. 2da. edición. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de <http://auladelenguajeupc2012.wikispaces.com/file/view/Escribir+leer+y+aprender+en+la+Universidad+++Carlino+Paula+.pdf/339889360/Escribir%20leer%20y%20aprender%20en%20la%20Universidad%20-%20Carlino%20Paula%20-.pdf> o <http://www.terras.edu.ar/aula/tecnicatura/2/biblio/2CARLINO-Paula-Alfabetizacion-academica.pdf>
- Carlino, P. C. (2009). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: UBA, Facultad de Ciencias Sociales. Recuperado de <http://institutoluzdelvalle.net/images/Primeros%20pasos%20en%20la%20U.pdf>
- Carlino, P. C. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>
- Carlino, P. C., & Martínez, S. (2009b). *La lectura y la escritura: un asunto de todos/as*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue. Recuperado de http://www.uncoma.edu.ar/academica/programas_y_proyectos/publicaciones/la_lectura_y_la_escrita.pdf
- Carón, J. (1989). *Las regulaciones del discurso. Psicolingüística y pragmática del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Carrillo, L. (2008). Dimensión del discurso argumentativo. Universidad de Granada. *UNED, Revista Signa*, 17, 171-207. Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2534361.pdf
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany D. (2001). *Describir el escribir: Cómo se aprende a escribir*. 5ta reimp. Buenos Aires: Paidós.
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. *Lectura y Vida*, XXV(2), 6-23. Recuperado de

http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n2/25_02_Cassany.pdf

Cassany, D. (2006a). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

Cassany, D. (2006b). Análisis de una práctica letrada electrónica. *Páginas de Guarda*, 2, 99-112.

Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de Tinta.

Cassany, D.; Sala, J. & Hernández, C. (2004). *Escribir "al margen de la ley": prácticas letradas vernáculas de adolescentes catalanes*. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra.

Cassany, D. & Comas, J. (2007). *Descripción de algunas prácticas letradas recientes. Análisis lingüístico y propuesta didáctica*. Recuperado de http://www.info.sophia.ac.jp/ei/Cassany/sophia_dossier.pdf

Cassany, D. A. & Morales, O. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Memorialia*, Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, Departamento de Traducción y Filología, Ramblas 30-32. Recuperado de http://www.falemosportugues.com/pdf/leer_universidad.pdf

Cassany, D. (Comp.). (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós.

Cassany, D. & J. Castellá (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva, Florianópolis*, 28(2), 353-374. Recuperado de http://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21187/Cassany_PERSPECTIVA_28_2.pdf?sequence=1

Cassirer, E. (1968). *Antropología filosófica. Introducción a una filosofía de la cultura*. Mexico: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de <http://www.raularagon.com.ar/biblioteca/libros/Cassirer/Ernst%20Cassirer%20-%20Antropologia%20Filosofica.pdf>

Castañeda L. S. & Henao, J. (2005). La lingüística textual y la cultura escrita en la Universidad. *Zona próxima, Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, N° 6, 12-31. Recuperado de

http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/zona_proxima/6/1_Linguistica%20textual.pdf

- Cea, M.A. (2010). *Métodos de encuesta. Teoría y práctica, errores y mejora*. España: Síntesis.
- Cejas, M. (S/F). La educación basada en competencias: una metodología que se impone en la Educación Superior y que busca estrechar la brecha existente entre el sector educativo y el productivo. Venezuela: Universidad de Carabobo. Recuperado de http://sicevaes.csuca.org/attachments/134_La%20educaci%C3%B3n%20basada%20en%20competencias.PDF
- Cerda, H. (2007). *La investigación formativa en el aula. La pedagogía como investigación*. 1ra. Edición. Bogotá: Investigar Magisterio
- Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2005). *Diccionario de análisis del discurso*. 1ra. Edición. Buenos Aires: Amorrortu.
- Charolles, M. & Combettes, B. (1999). Contribution pour une histoire récente del'analyse du discours. *Langue Francaise*, 121, pp. 76-116.
- Chico, F. (1988). *Pragmática y construcción literaria. Discurso retórico y discurso narrativo*. [Versión electrónica]. Madrid: Espagrafic. Recuperado de <http://publicaciones.ua.es/filespubli/pdf/LD84600514981732789.pdf>
- Chueca, F. (2003). La terminología como elemento de cohesión en los textos de especialidad del discurso económico-financiero. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid. *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. ISBN: 84-688-2589-1. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-terminologia-como-elemento-de-cohesion-en-los-textos-de-especialidad-del-discurso-economicofinanciero--0/>
- CINDA. (2005). *Currículo universitario basado en competencias*. Memorias del Seminario Internacional Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia 25 y 26 de julio de 2005. Recuperado de http://aula.virtual.ucv.cl/aula_virtual/cinda/cdlibros/35-Curr%C3%ADculo%20Universitario%20Basado%20en%20Competencias/Curr%C3%ADculo%20Universitario%20Basado%20en%20Competencias.pdf

- CINDA. (2008). *Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la educación superior*. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), Grupo Operativo de Universidades Chilenas, Fondo de Desarrollo Institucional (MINEDUC, Chile) Recuperado de http://aula.virtual.ucv.cl/aula_virtual/cinda/cdlibros/39-Dise%C3%B1o%20Curricular%20Basado%20en%20Competencias%20y%20Aseguramiento%20de%20la%20Calidad%20en%20la%20Educa%C3%BFn%20Superior/Dise%C3%B1o%20Curricular%20Basado%20en%20Competencias%20y%20Aseguramiento%20de%20la%20Calidad.pdf
- Coll, C. (1994). *Psicología y currículum*. Buenos Aires: Paidós.
- Conesa, F., & Nubiola, J. (1999). *Filosofía del lenguaje*. Barcelona: Herder S.A.
- Coronado, M. (2009). *Competencias docentes. Ampliación, enriquecimiento y consolidación de la práctica profesional*. Buenos Aires: Noveduc Libros del Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.L.
- Cremer, P. & Lea, M. (2000). *Escribir en la universidad*. Barcelona: Gedisa.
- Chetty S. (1996). The case study method for research in small-and médium –sized firms. *International small business journal*, vol. 5, octubre–diciembre.
- De Beaugrande, R. & Dressler, A. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- De la Barrera, S., & Bono, A. (2004). Escribir para aprender mejor en la universidad. *Prácticas de escritura en contextos pedagógicos. Acción pedagógica*, 13(1). Argentina: Universidad Nacional del Río Cuarto. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17150/2/articulo3.pdf>
- De la Ossa, J., Pérez, A., Patiño, P., Montes, V. (2012). La investigación formativa como una necesidad en el pregrado. Universidad de Sucre, Facultad de Ciencias Agropecuarias. *Rev. Colombiana Ciencias. Animal*. 4(1), 1-3. Recuperado de <http://www.recia.edu.co/documentos-recia/vol4num1/editorial/EDITORIAL-04-01-2012.pdf>
- De Zubiría, J. (s.f.) ¿Qué modelo pedagógico subyace a su práctica educativa? Recuperado de

<http://www.institutomerani.edu.co/publicaciones/articulos/que-modelo-pedagogico-subyace.pdf>

De Zubirías, J. (1994). *Tratado de pedagogía conceptual: Los modelos pedagógicos*. Santafé de Bogotá: Fundación Merani, Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino.

De Zubirías, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: Hacia una pedagogía dialogante*. 2da. Ed. [Versión electrónica]. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. Recuperado de http://books.google.com.pe/books?id=wyYnHpDT17AC&pg=PA3&hl=es&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false.

De Zubirria, J. (2013). ¿Cómo diseñar un currículo por competencias? Fundamentos, lineamientos y estrategias Magisterio Editorial, Pedagogía Dialogante. Recuperado de http://www.slideshare.net/hansmejia/cmo-diseñar-un-curriculo-por-competencias-fundamentos-lineamientos-y-estrategias?from_action=save

De Zubiría, M. et al. (2004). *Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas. fundación internacional de pedagogía conceptual*. Bogotá: Alberto Meran.

Del Rincón, D., & Arnal, J., Latorre, A., & Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. 1ra. Edición. Madrid: Dykinson.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Unesco-Santillana. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

Denyer, M (2007). *Las competencias en la educación*. USA: Fondo Cultural Económico.

Derrida, J. (1998). *El fin del libro y el comienzo de la escritura*. Traducción de O. Del Barco y C. Ceretti. Derrida, J., De la gramatología, Siglo XXI, México, 11-35. Recuperado de <http://imago.yolasite.com/resources/Jacques%20Derrida.%20El%20fin%20del%20libro%20y%20el%20comienzo%20de%20la%20escritura.pdf>

Diaz, A. (1994). *El currículo escolar. Surgimiento y perspectivas* (2da. ed.). Buenos Aires: Aique.

Diaz, A. (2005). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, vol. XXVIII, núm. 111, 7-36.

Recuperado de

<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v28n111/n111a2.pdf>

- Díaz, F. & Hernández, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw-Hill.
- Dijk, T. A. Van. (1987). *Pragmática de la comunicación literaria*. Madrid: Arco/ Libros.
- Dijk, T. A. Van. (1993). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra.
- Dijk, T. A. Van. (1994). *Discurso, poder y cognición social*. Cali: Universidad del Valle.
- Dijk, T. A. Van. (1996). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Dijk, T. A. Van. (1998). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.
- Dijk, T. A. Van. (comp.). (2000). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.
- Dooley, R. A. & Levinsohn, S. H. (2007). Análisis del discurso. Manual de conceptos básicos. Primera edición. Traducción de *Analyzing Discourse: A Manual of Basic Concepts*, SIL International Publications, Dallas, TX, 2001, de Giuliana López Torres Marlene Ballena Dávila. Recuperado de <http://www-01.sil.org/americas/peru/pubs/spn-AnalisisDiscurso.pdf>
- Eggen, D. & Kauchak, P. (2000). *Estrategias Docentes: Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. 3ra ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.
- Elliot, J. (1990a). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Tercera Edición. Madrid: Ediciones Morata, S. L. Recuperado de http://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=6cI-VsOF6isC&oi=fnd&pg=PA9&dq=Investigaci%C3%B3n+acci%C3%B3n&ots=YfyiPUAj08&sig=HUHueRAfAWKrAQrSC_6v1JysVq4#v=onepage&q&f=false
- Elliot, J. (1990b). *La investigación-acción en educación*. Cuarta Edición. Madrid: Ediciones Morata, S. L. Recuperado de <http://www.salgadoanoni.cl/wordpressjs/wp-content/uploads/2010/02/10ELLIOT-Jhon-Cap-1-y-5.pdf> o http://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=eG5xSYGsdvAC&oi=fnd&pg=PA9&dq=Investigaci%C3%B3n+acci%C3%B3n&ots=qRa7ine-l8&sig=_zBMAswzHT4N_Tba7YrRqlH4ZbM#v=onepage&q&f=false

- Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. 3ra. Edición. Madrid: Morata.
- Escandel, M. (1987). *La interrogación en español: Semántica y Pragmática*. Tesis Doctoral de la Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Filología, Departamento de Filología Española I (Lengua española y Teoría Literaria), leída el 09-04-1987. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/8139/> y <http://eprints.ucm.es/8139/1/T13987.pdf>
- Escandel, M. (2002). *Introducción a la pragmática*. 1ra. Edición. Barcelona: Ariel.
- Escandel, V. (s.f.). *Aproximaciones de la pragmática*. Departamento de Lengua Española y Lingüística General. Recuperado de <http://www.textosenlinea.com.ar/textos/Aportaciones%20de%20la%20pragmatica.pdf>
- Escobar-Melo, H., López-López, W., Sánchez, A. (2006). Comunidades de investigación. Colombia: Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Psicología, 5(2). Recuperado de <http://site.ebrary.com/lib/bibsipansp/docDetail.action?docID=10356959&p00=investigaci%C3%B3n%20formativa>
- Escudero, I. (2010). Las inferencias en la comprensión lectora: Una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas. Universidad Antonio de Nebrija. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*. Recuperado de http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_530dae4bbe5f3.pdf
- Estébanez, C. (1992). Un modelo pedagógico en la enseñanza del inglés. En *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, ISSN 0213-8646, Nº 15, 1992 (Ejemplar dedicado a: Educación física y formación del profesorado / coord. por Marcelino Vaca Escribano, José Emilio Palomero Pescador, Antonio García Correa), pp. 173-181. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/busquedadoc?t=modelo+pedag%C3%B3gico&db=1&td=todo>
- Fayol, M. (1991). La production d'écrits et la psychologie cognitive. *Le français aujourd'hui*, 93, 21-24.
- Fainholc, B. (2005). La lectura crítica en Internet. *Lectura y Vida*, 26(2), 34-41.

- Figuerola, Y. (s.f). Hábitos de lectura y escritura en los estudiantes de Ingeniería de nuevo ingreso del Ciclo I-2001. Recuperado de <http://www.catolica.edu.sv/investiga/archivos/398-448.pdf>
- Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del pensamiento*. Santa Fe de Bogotá: Mc Graw-Hill Interamericana.
- Flórez, R. (2000). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: Nomos, S.A.
- Frausin, P., Samolu, M. & Salas, P. J. (2010). La alfabetización académica en la educación superior. Abordaje institucional de los problemas de lectura y escritura en los alumnos del profesorado de Educación Física de Ciudad de Santa Fe. Una mirada desde los actores. Recuperado de http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/COMPETENCIASBASICAS/R1691_Frausin.pdf
- Fregoso Peralta, Gilberto. Competencias básicas. Procesos de alfabetización académica en el nivel universitario. Estrategias para su desarrollo. Centro Universitario de Los Altos. Universidad de Guadalajara. México. Recuperado de http://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/COMPETENCIASBASICAS/R0722_Fregoso.pdf
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México DF: Siglo XXI.
- Frías, M. (1998). *Procesos creativos para la construcción de textos. Interpretación y composición*. Colombia: Magisterio.
- Flower, L. (1987). "The Role of Task Representation in Reading-to-Write". Technical Report nº 6. National Center for the Study of Writing, University of California at Berkeley y Carnegie Mellon University. Reeditado como Report Nº 2 en *Reading-to-Write: Exploring a Cognitive and Social Process* (1990), en L. Flower, V. Stein, J. Ackerman, M. Kantz, K. McCormick y W. C. Peck. NY: Oxford University Press. Recuperado de http://www.nwp.org/cs/public/download/nwp_file/148/TR06.pdf?x-r=pcfile_d
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). *Textos en context. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura. Recuperado de http://isfd87.bue.infed.edu.ar/sitio/upload/Flowers_y_Hayes.pdf

- Flower, L. & Hayes, J. R. (2008). *A Cognitive Process Theory of Writing*. College Composition and Communication, 32(4), 365-387. Published by: National Council of Teachers of English. URL: <http://www.jstor.org/stable/356600>. Recuperado de <http://kdevries.net/teaching/teaching/wp-content/uploads/2009/01/flower-hayes-81.pdf>
- Flower, L. y Higgins, L. (1991). "Collaboration and the Construction of Meaning". Technical Report nº 56. National Center for the Study of Writing, University of California at Berkeley y Carnegie Mellon University. Recuperado de http://www.nwp.org/cs/public/download/nwp_file/89/TR56.pdf?x-r=pcfile_d
- Fuente, M. (S/F). *La argumentación en el discurso periodístico sobre la inmigración*. Recuperado de http://www.dissoc.org/recursos/tesis/Tesis_Garcia.pdf
- Fuentes, C. (2000). *Lingüística pragmática y análisis del discurso*. Madrid: Arco/Libros.
- Fuentes, C. (2002). *Mecanismos lingüísticos de la persuasión. Cómo convencer con palabras*. Madrid: Arco/Libros.
- García del Junco, J., Castellanos, M. (2007). La difusión de las investigaciones y el formato IMRYD: una pesquisa a propósito de la lectura crítica de los artículos científicos. *Acimed*, 15(1). Recuperado de http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol15_1_07/aci04107.htm
- García, L., & Valeiras, B. (2011). Leer y escribir en un entorno digital: prácticas innovadoras en la carrera de Ciencias Biológicas. *Arbor: Ciencia, pensamiento y cultura*, ISSN 0210-1963, Nº Extra 3, (Ejemplar dedicado a: Aprendizaje, innovación y competitividad), pp. 285-289. Recuperado de <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/1441/1449>
- García, M. (2004). *Análisis discursivo de ensayos estudiantiles* (Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, Departamento de Filología Española). Dirigida por Amparo Tusón Valss. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/4877/mgr1de1.pdf?sequence=1>
- García, M., Marta, M. & Hall, B. (2010). Escritura universitaria, fragmentariedad y distorsiones enunciativas propuestas de prácticas de lectura y escritura

focalizadas en la materialidad lingüístico-discursiva. *Boletín de Lingüística*, XXII(34), julio-diciembre, pp. 41-69, Caracas, Venezuela, Universidad Central de Venezuela. Recuperado de <http://www.udesa.edu.ar/files/UAHumanidades/ARTICULOS/articulo2.pdf>

García-San Pedro, M. (2009). El concepto de competencias y su adopción en el contexto universitario. En *Revista Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, N° 16-, pp. 11-28 Universidad de Alicante. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/pub/artpub/2009/71491/11330473n16p11.pdf>

Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Los Angeles: New Jersey: Prentice-Hall. Recuperado de http://monoskop.org/images/0/0c/Garfinkel_Harold_Studies_in_Ethnomethodology.pdf

Gasca, M. (2007). *Desarrollo de la literacidad crítica en Internet en estudiantes mexicanos de Bachillerato*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.

Girón, M. & Vallejo, M. A. (1992). *Producción e interpretación textual*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

González, A. (2005). La didáctica de la pragmática en el proceso enseñanza-aprendizaje de lenguas segundas y extranjeras: algunas consideraciones. La Coruña: Repositorio de la Universidad de la Coruña. *Lenguaje y textos*, ISSN 1133-4770, N° 23, pp. 127-138. Recuperado de <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/8234> o http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/8234/1/LYT_23_2005_art_10.pdf

González, E. M. (2006). La investigación formativa como una posibilidad para articular las funciones universitarias de la investigación, la extensión y la docencia. *Revista Educación y Pedagogía*, XVII(46). Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/6938/6351>

- González, J., Wagenaar, R. & Beneitone, P. (2004). Tuning-América Latina: un proyecto de las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, N^o 35, 151-164. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie35a08.pdf>
- González, L. (2001). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Madrid: Cátedra.
- Gonzales, M. (2006). Currículo basado en competencias: una experiencia en educación universitaria. *Educación y educadores*, 9(2), 95-117. Recuperado de <http://reforma.fen.uchile.cl/Papers/Curr%C3%ADculo%20basado%20en%20competencias%20-%20Gonz%C3%A1lez.pdf>
- Greimas, A. J. (1987). *Semántica estructural*. Madrid: Gredos.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. *Syntax and Semantics*. New York Academic Press, 41-58.
- Guerrero, G. (1994). *La lingüística del texto y la pragmática lingüística*. Universidad de Málaga. Recuperado el 29 de septiembre de 2011 de http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6399/1/ELUA_10_21.pdf
- Gumperz, J. & Hymes, D. H. (eds.) (1964). The ethnography of communication. Publicación especial del. *American Anthropologist*, New Series, 66(6), 2 (eds.) (1972) *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*, Nueva York; Holt, Rinehart & Winston.
- Gutiérrez, A. & Montes de Oca, R. (1996). La importancia de la lectura y su problemática en el contexto educativo universitario. El caso de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. *Revista Iberoamericana de Educación*, ISSN: 1681-5653. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/632Gutierrez.PDF>
- Gutiérrez, R. (2010). Intertextualidad: teoría, desarrollos, funcionamiento. México: Universidad Autónoma de Puebla. *Biblioteca Virtual Universal Miguel de Cervantes*. Recuperado de <http://www.biblioteca.org.ar/libros/154929.pdf>
- Habermas, J. (1998). *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. [Versión digital]. Madrid: Taurus, Alfaguara, S.A. Recuperado de <http://www.caja-pdf.es/2012/05/08/habermas-jurgen-teoria-de-la-accion-comunicativa-i/habermas-jurgen-teoria-de-la-accion-comunicativa-i.pdf>

- Halliday, M. A. K. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5, 93-106. Recuperado de <http://lhc.ucsd.edu/mca/Paper/JuneJuly05/HallidayLangBased.pdf>
- Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Harris, M. (2000). *Teorías sobre la cultura en la era posmoderna*. Barcelona: Crítica.
- Harris, Z. S. (1969). Analyse du discours. Trad. fr., *Langages*, 13, p. 8-45 (1ra. Ed. 1952, *Discourse analysis, Language*, vol. 28, 1-30).
- Hayes, J. & Flower, L. (1986). Writing Research and the Writer. *American Psychologist*, 41, (10), 1106-1113.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. (5ta. ed.). México: MCGRAW HILL.
- Herrera Cubas, J. (1997). *Estrategias cognitivas y metacognitivas en la elaboración del mensaje escrito: estudio bidireccional inglés-español, español-inglés*. (Tesis doctoral dirigida por Pablo Domínguez González. Universidad de La Laguna). Recuperado de http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/50/Herrera_Cubas,_J..pdf
- Horn, L. & Ward, G. (s.f.). *Pragmatics*. Yale University and Northwestern University. Recuperado de <http://faculty.wcas.northwestern.edu/~ward/MITECS99.pdf>
- Huamán, M. A. (1996). *Modelo comunicativo de la interpretación de textos*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos: Fondo Editorial de la Escuela de Literatura.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In: J.B. Pride and J. Holmes (eds). *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293. (Part 2). Recuperado de <http://humanidades.uprrp.edu/smjeg/reserva/Estudios%20Hispanicos/esp3246/Prof%20Sunny%20Cabrera/ESPA%203246%20-%20On%20Communicative%20Competence%20p%2053-73.pdf>
- Hymes, D. H. (2011). Toward Ethnographies of communication. Berkeley: University of California. *American Anthropologist*, New Series, 66(6), Part 2: The Ethnography of Communication (Dec., 1964), pp. 1-34. Recuperado de

<http://www.jstor.org/stable/668159> o <http://antro-ling.wikispaces.com/file/view/Hymes.Toward+ethnographies+of+commu- nication.pdf>

I.E.S. "Al-Ándalus" de Arahal. (2012). *Programación de lengua castellana y literatura*. Departamento de Lengua Castellana y Literatura. Recuperado de <http://www.iesalandalus.com/joomla3/images/pc/programaciones20112012/programacionlen.pdf>

Izquierdo, M., Moreno, L. M. & Izquierdo, J. M. (2007). Grupos de investigación en contextos organizacionales académicos: una reflexión sobre los procesos de cambio y los retos futuros. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2008000100007&lang=pt

Jiménez, W. G. (2006). La formación investigativa y los procesos de investigación científico-tecnológica en la Universidad Católica de Colombia. *STUDIOSITAS*, 1(1), 36-43. Bogotá (Colombia). ISSN 1909 0366. Recuperado de http://portalweb.ucatolica.edu.co/easyWeb2/files/1_33_reflexian.pdf

Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, pp. 107-134. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie46a06.htm> o http://148.202.18.157/sitios/catedrasnacionales/material/2010a/maria_peredo/3.pdf

Kerlinger, F. & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento*. México: 4ta. Ed. McGraw Hill.

Khun, TH. (1975). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: F.C.E.

Kristeva, J. (1967). *Sémiotique: Recherches pour une Sémanalyse*. París: Seuil.

Lacon, N. & Ortega, S. (s.f.). *La problemática de la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Universidad de UNCuyo, Facultad de Filosofía y Letras. Recuperado de <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/132.pdf>

Latorre, A. (2004). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. 3ra. Edición Barcelona: GRAÓ.

- Latorre, A., Del Rincón, D., & Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. 1ra. Edición Barcelona: Ediciones Experiencias.
- Levinson, S. C. (1989). *Pragmática*. Barcelona: Teide.
- Lewin, K., Tax, S., & otros (S/F). *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos*. Lima: Tarea.
- Lewin, K. (1946). La investigación-acción y los problemas de las minorías. En *La investigación-acción participativa*. Capítulo 1. Madrid: Editorial Popular, pp. 15-26. Recuperado de <http://www.tecnoeduka.110mb.com/documentos/iap/kurt%20lewin.pdf>
- Linerós, R. (1998). Aportaciones teóricas de la lingüística textual a la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera. II Congreso Nacional sobre Metodología y Didáctica del Español como L2. Universidad de Cádiz. Recuperado de <http://www.contraclave.es/espanolex/Cadiz98.pdf>
- Lomas, C. (compilador). (2002). *El aprendizaje de la comunicación en la aulas*. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C.(1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C., Osoro, A., & Tusón, A. (1993). *El enfoque comunicativo en la enseñanza de la comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C., Osoro, A., & Tusón, A. (2003). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Lopez de Cevallos, P. (1998). *Un método para la investigación-acción participativa*. Madrid: Popular S.A.
- López, E. (2008). *Análisis de los modelos didácticos y estrategias de enseñanza en Teleformación: diseño y experimentación de un instrumento de evaluación de estrategias de enseñanza de cursos telemáticos de formación universitaria*. (Tesis doctoral, Universidad de Sevilla). Recuperado de http://fondosdigitales.us.es/media/thesis/753/K_Tesis-PROV14.pdf
- López, V. (Coord.). (2011). *Evaluación formativa y comparativa en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. 2da. Edición. Madrid: Narcea
- Lotman, Y. (1979). *Semiótica de la Cultura*. Madrid: Cátedra.
- Louwerse, Max M. (2004). Un modelo conciso de cohesión en el texto y coherencia en la comprensión. *Revista signos*, 37(56), 41-58. Recuperado de

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=157013763004> o
http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342004005600004&script=sci_arttext

Lozano, J., Peña-Marín, C., & Abril, G. (1982). *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*. Madrid: Cátedra.

Luke, A. (2004). Two takes on the critical. En B. Norton y K. Toohey (Eds.), *Critical pedagogies and language learning* (pp.21-29).Cambridge: Cambridge UniversityPress.

Lyons, J. (1980). *Semántica*. Barcelona: Teide.

Lyotard, Jean-Francois. (1987). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
Recuperado de <http://centrito.files.wordpress.com/2011/06/5-lyotard.pdf>

Malave, N. (2007). *Trabajo modelo para enfoques de investigación-acción participativa programas nacionales de formación. Escala tipo Likert*. Maturín: Instituto Universitario de Tecnología Jacinto Navarro Vallenilla.
Recuperado de <http://uptparia.edu.ve/documentos/F%C3%ADsico%20de%20Escala%20Likert.pdf>

Malo, S. (2005). *Lanzamiento de un proyecto universitario latinoamericano. Proyecto 6x4 UEALC*. México: CENEVAL. [Versión electrónica]. Recuperado de http://www.6x4uealc.org/site2008/monografias/03_Proyecto_Universitario.pdf

Mallart, J. (2000). *Didáctica: del currículum a las estrategias de aprendizaje*. Revista Española de Pedagogía.

Manayay, M. & otros. (2012). *Pedagogía y didáctica con orientación intercultural*. Lambayeque: Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.

Manayay, M. (2007). *Acerca de la capacidad*. Lambayeque: Universidad Pedro Ruiz Gallo.

Marín, M. (2006). Alfabetización académica temprana. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*; 27, 4, p. 30 Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a27n4/27_04_MarIn.pdf

- Marinkovich, J. (1999). *El análisis del discurso y la intertextualidad*. Valparaíso: Universidad Católica de Valparaíso. Homenaje al profesor Ambrosio Rabanales BFUCh XXXVII (1998- 1999), 729-742. Recuperado de <http://www.boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/viewFile/21478/22776>
- Marraud, H. (S/F). *Lógica y argumentación. La estructura de la argumentación*. Azafra: revista de filosofía, ISSN 0213-3563, Nº. 8, 2006 (Ejemplar dedicado a: Cuestiones de lógica actual), pp. 103-120. Recuperado el 30 de abril de 2012 de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0213-3563/article/viewFile/628/802
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y gestión*, Nº 20, pp. 165-193. Recuperado de http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/pensamiento_gestion/20/5_El_metodo_de_estudio_de_caso.pdf
- Martiniano, R. & Díez, E. (1994). *Currículum y enseñanza una didáctica centrada en procesos*. Madrid: Eos.
- Mayorga, J., & Madrid, D. (2010). Modelos didácticos y estrategias de enseñanza en el espacio europeo de Educación Superior. Málaga: Universidad de Málaga. *Tendencias pedagógicas* 15(1), 91-111. Recuperado de http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2010_15_04.pdf
- Mckernan, J. (2001). *Investigación-acción y currículum*. 2da. Edición Madrid: Morata S.L.
- McGinley, W. (1992). The role of Reading and writing while composing from sources. *Reading research quarterly*, 23(3), 227-249.
- Medina R. & Salvador, A. (2005). *Didáctica General*. Madrid: Pearson Educación, S.A.
- MED. (2005). *Ensayos sobre ciencia y tecnología*. Bachillerato Peruano científico tecnológico. Lima: Metrocolor S.A.
- MED. (2006). *Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2004. Informe pedagógico de resultados. Producción de textos escritos*. Perú. Recuperado

de

http://www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/documentos/archivo_20.pdf

- MED. (2009). *Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular*. (2^{da} ed.). San Borja: Corporación Gráfica Navarrete.
- MED. (2012). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular*. Lima: DINEIP. [Versión electrónica]. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/DisenoCurricularNacional.pdf>
- MED. (2013). *Rutas de aprendizaje*. San Borja: Corporación Gráfica Navarrete. Recuperado de <http://www.todospodemosaprender.pe/noticias-detalle/0-211-325/nuevas-rutas-del-aprendizaje-2014>
- MED. (2014). Fascículo para la gestión de los aprendizajes en las instituciones educativas. Rutas de aprendizaje. Fascículo 1. Nuevas rutas del aprendizaje. Lima: Corporación Gráfica Navarrete S.A. Recuperado de <http://www.todospodemosaprender.pe/noticias-detalle/0-211-325/nuevas-rutas-del-aprendizaje-2014> o <file:///C:/Users/Marcos/Downloads/Fasciculo-general-Gestion-de-aprendizajes.pdf>
- Mertens, L. (1996). *Competencias laborales: Sistemas, Surgimiento y Modelos*. Montevideo: CINTERFOR/OIT. Recuperado de http://www.oei.es/etp/competencia_laboral_sistemas_modelos_mertens.pdf
- Mertens, L. (2000). *La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Recuperado de <http://www.oei.es/oeivirt/fp/iberfop01.pdf>
- Milicic, B., Sanjosé, V., Utges, G., & Salinas, B. (2007). La cultura académica como condicionante del pensamiento y la acción de los profesores universitarios de Física. *Investigações em Ensino de Ciências*, 12(2), 263-284. Recuperado de http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID170/v12_n2_a2007.pdf

- Miras, M. & Solé, I. (2007). "Elaboración y comunicación del conocimiento científico". En Castelló (Coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos* (pp. 83-112). Barcelona: Horsori.
- Miyahira, J. M. (2009). La investigación formativa y la formación para la investigación en el pregrado. Lima: Editorial: Universidad Peruana Cayetano Heredia. *Revista Médica Herediana*, 20(3), pp. 119-122. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/rmh/v20n3/v20n3e1.pdf>
- Molina, S. (1991). *Psicopedagogía de la lectura*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial (CEPE).
- Monereo, C. (Coord.), Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., & Pérez, M. L. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. 6ta. Edición. Barcelona: Graó.
- Moreira, C. (2010). La competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural. Importancia de su adquisición para el profesional de la educación. Cuba: Guantánamo. *Iplac, Publicación Latinoamericana y Caribeña de Educación*, N° 5. Recuperado de Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Moreno, F. (1994). Aportes de la sociolingüística a la enseñanza de lenguas. *REALE*, 1, 1994, 107-135. Recuperado de http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/7332/aportes_moreno_REALE_1994.pdf?sequence=1
- Murillo, J. (S/F). *Cuestionarios y escalas de actitudes*. Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Madrid. Recuperado de http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Materiales/Apuntes%20Instrumentos.pdf
- Narvaja de Arnoux, E., Di Stefano, M. & Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Nieto, S. (Editor). (2010). *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa*. 1ra. Edición. Madrid: Dykinson
- Nigro, P. (2006). Leer y escribir en la Universidad: propuesta de articulación con la escuela media. En *Educación y educadores*, ISSN-e 0123-1294, 9(2), pp.

119-127. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/busquedadoc?t=Leer+y+escribir+en+la+Universidad%3A+una+propuesta&db=1&td=todo>

Núñez, N., Palacios, P., & Vigo, O. (2012). *Sílabo basado en competencias. Documento de trabajo*. Chiclayo: USAT, Instituto de Investigación Pedagógica.

Núñez, N. (2014). El currículo por competencias en la universidad: una experiencia piloto. Chiclayo: USAT. Instituto de Investigación Pedagógica. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de http://www.rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=6051&titulo=El%20curr%EDcul%20por%20competencias%20en%20la%20universidad:%20una%20experiencia%20piloto o <http://www.rieoei.org/deloslectores/6051Nunez.pdf>

Núñez, R., & Del Teso, E. (1996). *Semántica y pragmática del texto común: producción y comentario de textos*. Madrid: Cátedra.

Nussbaum, L. & Tusón, A. (1996). *Signos. Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de <downloadList.2296.DownloadFile.tmp/2005.dskcexecutivesummary.en.pdf>

OCDE. (2002). *Definition and selection of competences (DESECO): Theoretical and conceptual foundations*. Organisation de Coopération et de Développement Economiques, Organisation for Economic Co-operation and Development. Recuperado de <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.34116.downloadList.87902.DownloadFile.tmp/oecd-deseco-strategy-paper-de-elsaed-cerica-d-20029.pdf>

OCDE. (2005). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Recuperado de <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>

OCDE. (s.f). El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve. París: OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. Recuperado de <http://www.oecd.org/centrodemexico/medios/41479051.pdf>

- Padilla, C., Douglas, S. & López, E. (2010). Competencias argumentativas en la alfabetización académica. Universitat de Valencia. *@tic Revista de Innovación Educativa*, 4, ISSN: 1989-3477. Recuperado de <file:///C:/Users/Marcos/Downloads/177-1231-4-PB.pdf> o http://www.google.com.pe/#hl=es&tbo=d&output=search&client=psy-ab&q=competencias+de+redacci%C3%B3n+acad%C3%A9mica&oq=competencias+de+redacci%C3%B3n+acad%C3%A9mica&gs_l=hp.3...1529.9291.0.9905.35.33.0.0.0.0.465.5972.0j8j11j3j2.24.0...0.0...1c.1.br94Z2pid7o&pbx=1&bav=on.2,or.r_gc.r_pw.r_qf.&bvm=bv.41524429,d.eWU&fp=a39011ae4a19da5b&biw=1024&bih=563
- Parodi, G. (2008). Géneros discursivos y lengua escrita: propuesta de una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva. *Letras*, Vol 51, N° 80. Recuperado de <http://www.scielo.org.ve/pdf/l/v51n80/art01.pdf>
- Parra, C. (2004). Apuntes sobre la investigación formativa. Colombia: Editorial: Universidad de La Sabana. *Educación y Educadores*, Volumen 7, 57-77. Recuperado de <http://site.ebrary.com/lib/bibsipansp/docDetail.action?docID=10559778&p00=investigaci%C3%B3n%20formativa> o <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=83400707>
- Peña, F. (2011). Leer y escribir. Prácticas necesarias en la universidad. Venezuela, Universidad de los Andes. *Educere*, 15(52), septiembre-diciembre, 711-719. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35622379018.pdf>
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. Universidad Nacional Costa Rica, *Revista Electrónica Educare*, XV(1), 15-29. Recuperado de <chrome-extension://ecnphlgnajanjnkcmdbpancdjoidceilk/http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/viewFile/867/793>
- Perelman, Ch.; Olbrechts-Tyteca Lucie. (1989). *Tratado de la argumentación: la nueva retórica*. Madrid: Gredos.
- Pérez, M. & Rincón, G. (2013). ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país.

1ra. edición. Bogotá: Editorial Pontifici Universidad Javeriana. Recuperado de <http://wac.colostate.edu/books/colombian/highered.pdf>

Perry, H. (2012). What is Literacy? – A Critical Overview of Sociocultural Perspectives. University of Kentucky. *Jolle UGA, Journal of language & literacy education*, volumen 8, Number 1. Recuperado de http://jolle.coe.uga.edu/wp-content/uploads/2012/06/What-is-Literacy_KPerry.pdf

Pilleux, Mauricio. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. En *Estudios Filológicos*, N° 36, pp. 143-152. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0071-17132001003600010&script=sci_arttext

Pimienta, J. (2011). Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias en Educación Superior. México-Norte: Universidad Anáhuac. *Bordón* 63(1), 77-92, ISSN: 0210-5934-77. Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3601028.pdf

Pimienta, J. (2012). Las competencias en la docencia universitaria. Preguntas frecuentes. Primera edición. [Versión electrónica]. México: Pearson Educación. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/127425939/Las-Competencias-en-La-Docencia-Universi-Julio-H-Pimienta-Prieto>.

Pineda, L. M., Uribe, L., Díaz, E. (2007). ¿Cómo se entiende formar para la investigación en contextos de educación media y de educación superior? Editorial: Universidad de San Buenaventura Cali, Colombia. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 5(2), pp. 11-22. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2884160> o <http://site.ebrary.com/lib/bibsipansp/docDetail.action?docID=10352837&p00=investigaci%C3%B3n%20formativa>

Piolat, A. & Roussey, J. Y. (1992). “Rédactions de textes. Éléments de Psychologie Cognitive”. *Langages*, 106, 106-124.

Plantin, C. (1998). *La argumentación*. Barcelona: Ariel Practicum.

Proyecto Tuning. (2006). *Tuning educational structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso Bolonia. Una introducción*. Bilbao: Universidad de Deusto. Recuperado de

http://www.unideusto.org/26564402-8A42-4DAD-B4CD-4A1262DF8CB3/FinalDownload/DownloadId-7004CD98315979110AEF5CD050EB228F/26564402-8A42-4DAD-B4CD-4A1262DF8CB3/tuningeu/images/stories/Publications/Tuning_brochure_en_espanol_listo.pdf

Proyecto Tuning (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final – Proyecto Tuning- América Latina 2004-2007*. Bilbao: Universidad de Deusto y Universidad de Groningen. Recuperado de http://calidadyeducacion.googlepages.com/LIBRO_TUNING_AMERICA_LATINA_version_.pdf

Puente, A. (Comp.) (1991). *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide.

Quezada, O. (1991). *Semiótica generativa*. Lima: Universidad de Lima.

Pulido, J. (2012). *Competencias y Cultura Investigativa: una experiencia en la UPEL-IMP. República Bolivariana de Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio*. Recuperado de [http://www.quadernsdigitals.net/index.php%3FaccionMenu%3Dhemeroteca.DescargaArticuloIU.descarga%](http://www.quadernsdigitals.net/index.php%3FaccionMenu%3Dhemeroteca.DescargaArticuloIU.descarga%3)

RAE. (2011). *Nueva gramática de la lengua española*. Manual. Primera reimpresión. Bogotá: Espasa Libros, S.L.

RAE. (2012). *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*. Madrid: Real Academia de la Lengua Española.

Reboul, A. & Moeschler, J. (1988). *Pragmatique du discours. De l'interprétation de l'énoncé à l'interprétation du discours*. París: Armand Collin.

Restrepo, B. (1996). *Investigación en educación*. [Versión electrónica]. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES. Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social. Recuperado de <http://www.cimm.ucr.ac.cr/wordpress/wp->

- Reynoso, M., & otros. (2004). Oralidad y escritura. Su intersección en algunas producciones locales. En *Ciencia, Docencia y tecnología*, noviembre, año/vol. XV, número 029, pp. 15-63. Argentina: Concepción del Uruguay, Universidad Nacional de Entre Ríos, Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/145/14502901.pdf>
- Rincón, A.G., Morales, O.A., & Tona, J. (2005). Cómo enseñar a investigar en la universidad. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, N°. 29, pp. 217-226. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/19967> o <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19967/2/articulo9.pdf>
- Rivera, A. (2007). *Competencias para la formación e intervención en gestión y política educativa*. I Simposium Internacional de Didáctica Universitaria: "Escenarios Profesionales y Universidad". Reunión Nacional promovida por AIDU.
- Rodríguez, A. (2007). Las competencias en espacio europeo de Educación Superior. Tipologías. León: Universidad de León. Humanismo y trabajo social, 006, 139-153. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/678/67800606.pdf>
- Rodríguez, H. (2007). *El paradigma de las competencias hacia la Educación Superior*. Bogotá: Universidad Militar Nueva Granada. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, vol. XV, N° 1, 145-165. Recuperado de <http://www.umng.edu.co/documents/63968/69921/7.PARADIGMA.pdf>
- Rodríguez, Y. (2007a). El ensayo: una estrategia para la promoción de la escritura en el Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio". *Investigación y Postgrado*, 22(2), 231-258. Recuperado de <http://www.scielo.org.ve/pdf/ip/v22n2/art10.pdf>
- Rodríguez, Y. (2007b). El ensayo académico. Algunos apuntes para su estudio. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. *Sapiens*, Junio, 8(001), 147-159. Recuperado de http://www.uv.mx/personal/lenunez/files/2013/06/LR10_ElEnsayoAcademico.pdf
- Romeo, A. (2004). *Propuesta didáctica basada en el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural para la enseñanza del discurso como objeto*

completo. Cuba: La Habana, ISPEJV: Facultad de Formación de Profesores de Nivel Intermedio Superior. *VIII Congreso Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*", 391-401. La Habana, 5-9 de diciembre de 2004, Homenaje a María Zambrano y Alejo Carpentier. Recuperado de http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/8/act/214/romeo_escobar_angelina.pdf

Roméu-Escobar, A. J. & otros. (2006). *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Cuba, La Habana: Editorial Pueblo y Educación. Recuperado de <http://mediateca.rimed.cu/media/document/418.pdf>

Roméu-Escobar, A. J. (2014). Periodización y aportes del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la enseñanza de la lengua. *Varona, Revista Científico-Metodológica*, N° 58, enero-junio, 32-46. La Habana, Cuba: Universidad Pedagógica Enrique José Varona. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3606/360634165004.pdf>

Rubio, M. (2009). *El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la formación inicial docente*. Tesis del doctorado en Lingüística de la PUCV. Santiago: Valdivia, *Estudios Pedagógicos XXXV*, N° 1, 273-286. Versión On-line ISSN 0718-0705. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v35n1/art17.pdf>

Rumelhart, D. (1984). Schemata: The building blocks of cognition. En R. J. Spiro (Ed.), *Theoretical issues in reading comprehension*. (pp. 147-156). Erlbaum, USA: IRA.

Sánchez, C. (2005). Los conectores discursivos: su empleo en redacciones de estudiantes universitarios costarricenses En *Filología y Lingüística XXXI* (2): 169-199. Recuperado de <http://www.vinv.ucr.ac.cr/latindex/rfl-31-2/rfl-31-2-10.pdf>

Sánchez, A. (Abril 10, 2009). *La lengua en las aulas*. Revista Iberoamericana de Educación ISSN: 1681-5653. Instituto de Educación Secundaria de Santa Cruz de Bezana: España, N° 49: 2-10, Abril 2009. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2999Calvo.pdf>

Sanz, L (2005). *Competencias cognitivas en Educación Superior*. España: Narcea.

- Saville-Troike, M. (2003). *The Ethnography of Communication. An introduction*. Third Edition. Blackwell Publishing.
- Schlieben-Lange, B. (1977). *Iniciación a la sociolingüística*. 1ra. Edición. Madrid: Gredos.
- Schmidt, S. (2006). *Competencias, habilidades cognitivas, destrezas prácticas y actitudes. Definición y desarrollo*. Recuperado de <http://www.inacap.cl/tportal/portales/tp4964b0e1bk102/uploadImg/File/ModeloEducacionCompetencia/DefinicionCompHabDestrezas.pdf>
- Searle, J. (1994). *Actos de habla. Ensayo de Filosofía del Lenguaje*. Madrid: Planeta-Agostini. Recuperado de <http://www.textosenlinea.com.ar/libros/Searle%20-%20Actos%20de%20Habla.pdf>
- Searle, J. (S/F). *Qué es un acto de habla*. Recuperado de <http://www.upv.es/sma/teoria/sma/speech/Que%20es%20un%20acto%20de%20habla.pdf>
- Sepúlveda, F. & Núria R. (2002). *Didáctica general para psicopedagogos*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, Impreso en Fernández Ciudad, S.L.
- Sepúlveda, J. D. Meriño, L. I., Río, J. del. (2008). Los proyectos de aula como una estrategia de formación investigativa y potencializadores de las relaciones universidad–empresa. Memorias Universidad, Editorial Universitaria, Cuba. Recuperado de <http://site.ebrary.com/lib/bibsipansp/docDetail.action?docID=10378153&p00=investigaci%C3%B3n%20formativa>
- Serrano de Moreno, S. & Madrid de Forero, A. (2007). *Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica*. Universidad de Los Andes, Facultad de Humanidades y Educación. Mérida, 200707-30. Acción Pedagógica, N° 16 / Enero-Diciembre, pp. 58–68. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17304/2/articulo6.pdf>
- Serrano de Moreno, M. S. (2008). *El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios: hacia una propuesta didáctica*. Mérida: Universidad de Los Andes, Facultad de Humanidades y Educación. 200707-

30. *Educere*, 12(42), pp. pp. 505-514. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-49102008000300011&script=sci_arttext

Smith, F. (1994). *Cómo la educación apostó al caballo equivocado*. Argentina: Aique.

Solar, M. (S/F). *Hacia el Curriculum de Competencias en la Educación Superior*. Chile: Universidad de Concepción, Dirección de Docencia.

Sommers, N. (1982). "Responding to Student Writing". *College Composition and Communication*, Vol. 33, N° 2, mayo, 148-156. Recuperado de <http://composingthoughts.qwriting.qc.cuny.edu/files/2011/01/Sommers.Responding-to-Student.1982.pdf>

Spivey, N. (1990). Transforming texts: constructive processes in Reading writing. *Written communication*, 7 (2), 256-287.

Spivey, N. (1997). *The constructivist metaphor: Reading, writing and the making of meaning*. San Diego, CA: Academic Press.

Spivey, N. y King, J. (1989). Readers as writers composing from sou. *Reading research quarterly*, 24, 7-26.

Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del curriculum*. 4ta. Edición. Madrid: Morata S.L.

Stenhouse, L. (2004). *La investigación como base de la enseñanza*. 5ta. Edición. Madrid: Morata S.L.

Tamayo, M. & Restrepo, M. (s.f.). *Cultura Investigativa en la Universidad*. Colombia: Cali. Universidad ICESI, Consejo Nacional de Acreditación (CNA), Centro de Recursos para la Enseñanza y el Aprendizaje. Recuperado de http://bibliotecadigital.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/item/5339/1/Cultura_%20investigativa_Universidad.pdf

Tobón, S. (2004). *Curso Estrategias didácticas para la formación de competencias. Módulo I: Formación basada en competencias*. IV Congreso Internacional Virtual de Educación, 9-29 febrero del 2004. *CiberEducación.com*. España, Islas Baleares. Recuperado de <http://www.uv.mx/facpsi/proyectoaula/documents/estrategias.pdf>

Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Talca: Proyecto Mesesup. Recuperado de 669

http://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/aspectos_basicos_formacion_competencias.pdf

- Tobón, S. (2007a). *El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos*. Acción Pedagógica, ISSN 1315-401X, Vol. 16, N°. 1, 14-28. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17292/2/articulo2.pdf>
- Tobón, S. (2007b). *Lineamientos generales para el diseño del currículo por competencias para la Educación Superior*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Documento de Apoyo Propedéutico al Seminario Internacional sobre Competencias. SICOM. Recuperado de <http://www.mediafire.com/?fejtt3tbbt5w3oy> o <http://www.portafolio.org>
- Tobón, S. (2008). *La formación basada en competencias en la educación superior: El enfoque complejo*. Guadalajara, México: Universidad Autónoma de Guadalajara. Instituto Recuperado de <http://www.conalepfresnillo.com/images/stories/conalep/Formaci%C3%B3n%20basada%20en%20competencias.%20Sergio%20Tob%C3%B3n.pdf>
- Tobón, S. (2009a). *Curso Básico de Formación Continua para maestros en Servicio. El enfoque por Competencias en la Educación Básica 2009*. [Primera edición electrónica] México, D.F: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de http://www.seccion47.com.mx/documentos/curso_basico.pdf
- Tobón, S. (2009b). *El aprendizaje de competencias mediante proyectos formativos*. Bogotá: Cife, Universidad la Salle Benavente. Recuperado de <http://www.universidadlasallebenavente.edu.mx/investigacion/confproycomp.pdf>
- Tobón, S. (2010a). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. 3ra. Edición. Bogotá: ECOE.
- Tobón, S. (2010b). *Competencias para la convivencia* <http://www.caniem.org/recursos/CONFERENCIA%20COMPETENCIAS%20SERGIO%20TOB%C3%93N.pdf>
- Tobón, S. (2010c). *El modelo de las competencias en la práctica educativa: hacia la gestión de la calidad*. Medellín: Instituto CIFE. Recuperado de

<http://www.ccbenv.edu.co/new/seminario/Articulo%20%20El%20modelo%20de%20las%20competencias%20%28Tobon%29.pdf>

Tobón, S. (2011a). *Evaluación de las competencias en la Educación Básica*. Juárez, México: Santillana. Recuperado de http://www.cife.ws/cursos/file.php/1/Capitulo_1_Evaluacion_de_las_competencias.pdf

Tobón, S. (2011b). *Evaluación de las competencias en la Educación Básica*. Versión electrónica. México: Santillana. Recuperado de <http://www.santillana.com.mx/sergio.pdf>

Tobón, S. (2013a). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. 4ta. Edición. Bogotá: ECOE.

Tobón, S. (2013b). *Evaluación de las competencias en la educación básica*. 2da. Edición. Bogotá: Santillana.

Tobón, S. (2013c). *Gestión curricular. Una perspectiva socioformativa*. 1ra. Edición. Bogotá: ECOE.

Tobón, S. & Tejada, C. (Coords). (2006). *El diseño del plan docente en información y documentación acorde con el Espacio Europeo de Educación Superior: un enfoque por competencias*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid: Facultad de Ciencias de la Documentación. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/6005/1/MANUAL.pdf>

Tobón, S., Pimienta, J., & García, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Prentice Hall. Recuperado de <http://razonaya.weebly.com/uploads/2/5/6/3/25637582/secuencia...pdf>

Tobón, S. (S/F). *Los proyectos formativos y el desarrollo de competencias*. Recuperado de http://www.cuaed.unam.mx/rieb/docs/basicasm3/b8/5_proyectos_formativos.pdf

Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. 1ra. Edición. Madrid: La Muralla.

Unesco Institute for Statistics. (2005). *Literacy Assessment and Monitoring Program (LAMP)*. Recuperado de http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/LAMP/LAMP_EN_2005.pdf

- UNESCO. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos. Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos. Tailandia: Jomtien. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF o <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>
- UNESCO. (1995). Documento de política para el cambio y el desarrollo en Educación Superior. París, Francia: UNESCO. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/24_235_s.pdf
- UNESCO. (1998). La Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm o http://www.unachi.ac.pa/assets/descargas/planificacion/doc-8-desafios_la_universidad.pdf
- UNESCO. (2012). Los jóvenes y las competencias. Trabajar con la educación. Segunda edición. París, Ediciones UNESCO, Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002180/218083s.pdf>
- UNESCO. (2014). Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos. Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Ediciones UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226159s.pdf>
- Universidad Rey Juan Carlos (2012). *Programa de lengua española*. Madrid: Facultad de Ciencias de la Comunicación. Recuperado de <http://www.ub.edu/filologia/org/secretaria/avisos/pruebapt/lenesp.pdf>
- Universitat de Barcelona (2012). *Programa de lengua española*. Barcelona: Facultad de Ciencias de la Comunicación. Recuperado de http://www.fc.com.urjc.es/alumnos/guias_programas/archivos/programas/programas_2011_12/licenciaturas/Lengua%20espanola_20112012_4.pdf
- USAT. (2011). *Modelo educativo USAT*. Chiclayo: EMDECOSEGE S.A.
- Vargas, A. (2005). *La investigación acción. Necesidad para el desarrollo Educativo*. Lambayeque: Fondo Editorial de la "Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo".

- Vargas, F., Casanova, F., & Montanaro, L. (2001). El enfoque de competencia laboral: manual de formación. Montevideo, Uruguay: CINTERFOR/ OIT. Recuperado de http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/man_cl.pdf
- Vázquez, G. (2010). Análisis didáctico del del discurso académico español. Materiales para el aprendizaje autónomo y semi-dirigido. *Monográficos.marcoele*, ISSN 1885-2211, núm. 10, 213-221. Recuperado de http://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.vazquez.pdf
- Vigotsky, L. (1985). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Vílchez, M (2005). El enunciado interrogativo de la luz de la pragmática. *Revista Española de Lingüística*, Universidad de Sevilla N^o 25, Pp. 67-85. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=41312>
- Villa, A., & Poblete, M. (2010). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. 3^{era} ed. Bilbao: Ediciones Mensajero, Universidad de Deusto.
- Villa, A., & Poblete, M. (2010). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. 3^{era} ed. Bilbao: Ediciones Mensajero, Universidad de Deusto. Recuperado de <http://biblio3.url.edu.gt/Libros/ap/ind.pdf> o <http://redeca.uach.mx/concepto/Aprendizaje%20basado%20en%20competencias.%20Una%20propuesta%20para%20la%20evaluacion%20de%20las%20competencias%20genericas.pdf>
- Zabalza, M. A. (2004). *Diseño y desarrollo curricular*. 9na. Edición. Madrid: Narcea.
- Zanotto, M. (2007). *Estrategias de lectura en lectores expertos para la producción de textos académicos*. Tesis doctoral. Dirigida por el Dr. Carlos Monereo Font. Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://www.tdx.cat/451F0723-0DA5-4300-B40F-AA97FBE83DAB/FinalDownload/DownloadId-5DBE62B560EEA34F0935D6184FD10568/451F0723-0DA5-4300-B40F-AA97FBE83DAB/bitstream/handle/10803/4759/mzg1de1.pdf?sequence=1>

- Zavala, V. (2002). *Desencuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los andes peruanos*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Zavala, V.; Niño-Murcia, M. & Ames, P. (eds.).(2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 63-85. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie59a03.pdf>
- Zuluaga, O. y otros. (2003). *Pedagogía y epistemología*. Medellín: Cooperativa Editorial Magisterio.

PARTE VII

ANEXOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO XIII

ANEXOS DE LA INVESTIGACIÓN

Tabla de Anexos

CUESTIONARIOS

- Anexo 01 : Cuestionario 01. Percepción de los Estudiantes sobre el nivel de desarrollo de su Competencia Comunicativo-Investigativa. Instrumento Final
- Anexo 02-A : Cuestionario 02. Prueba de Entrada-Salida Instrumento Aplicado
- Anexo 02-B : Cuestionario 02. Prueba de Entrada-Salida. Instrumento Final
- Anexo 03-A : Cuestionario 03. Evaluación del sílabo del PFID Lenguaje y Comunicación I. Instrumento Aplicado
- Anexo 03-B : Cuestionario 03. Evaluación del sílabo del PFID Lenguaje y Comunicación I. Instrumento Final
- Anexo 04 : Cuestionario 04. Evaluación de la Redacción Académica: Secuencias y Párrafos
- Anexo 05 : Cuestionario 05. Evaluación del Plan de Investigación Formativa Documental (PIF)
- Anexo 06 : Cuestionario 06. Evaluación de la Investigación Formativa Documental: el Discurso Académico (DA)
- Anexo 07-A : Cuestionario 07: Encuesta de evaluación de la asignatura. Grado de satisfacción. Instrumento Aplicado

Anexo 07-B : Cuestionario 07: Encuesta de evaluación de la asignatura. Grado de satisfacción. Instrumento Final

INVESTIGACIÓN FORMATIVA

Anexo 08 : Formato 01: Plan de Investigación Formativa Documental

Anexo 09 : Formato 02: Discurso Académico

Anexo 10 : Respuestas a la pregunta 41 del Cuestionario 01

Anexo 11 : Respuestas de los estudiantes a las preguntas 35 y 36 del Cuestionario 07

PROGRAMAS CURRICULARES

Anexo 12 : Rúbrica y escala de Likert para evaluar el sílabo

Anexo 13 : Programa Curricular Oficial de Lenguaje y Comunicación I (Sílabo)

Anexo 14 : Programa Formativo de Innovación Didáctica de Lenguaje y Comunicación I (Sílabo)

ALGUNAS EVIDENCIAS

Anexo 15 : Lista oficial y promedios finales reportados en el aula virtual al finalizar el ciclo 2013-I

Anexo 16 : Evidencias de la prueba de entrada y salida

Anexo 17 : Correos institucionales

Cuestionarios

ANEXO 01

CUESTIONARIO 01: PERCEPCIÓN DEL NIVEL DE DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVO-INVESTIGATIVA

Instrumento Aplicado

I. DATOS GENERALES:

. Apellidos y nombres: E-mail:
 1. Escuela profesional: 2. Ciclo de estudios: 3. Aula:
 4. Año de nacimiento: 5. Distrito de nacimiento:
 6. Provincia de nacimiento: 7. Departamento de nacimiento:
 8. Año en que terminó secundaria: 9. I.E.:
 10. Distrito I.E.: 11. Provincia: 12. Departamento:

Estimado estudiante:

El propósito de la encuesta es obtener tu valoración sobre tus competencias comunicativas e investigativas desarrolladas en Educación Básica. Esta información será reservada y servirá de base para plantear propuestas de mejora del servicio educativo. Te agradeceré que valores con objetividad cada afirmación, teniendo en cuenta las indicaciones especificadas.

II. CUESTIONARIO

Selecciona y escribe el valor que consideres adecuado en cada aseveración. La escala es del 1 al 5 cuyos valores son:

- (1) Totalmente de acuerdo / Siempre / Sí
- (2) De acuerdo / Casi siempre
- (3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo/ Regularmente
- (4) En desacuerdo / A veces
- (5) Totalmente en desacuerdo / Nunca / No

En la escuela, el Área de Comunicación ha logrado que desarrolle las siguientes capacidades:

1.	Analizo discursos en su dimensión lingüístico-textual, utilizando estrategias de lectura y de investigación documental, para identificar la información explícita e implícita, sus propiedades y componentes, realizando conceptualizaciones, clasificaciones y comparaciones.
2.	Interpreto discursos, utilizando mi conocimiento previo y organizadores visuales para inferir, resumir, integrar, sintetizar y generalizar la información explícita e implícita, comparándola con la información de otros discursos y organizando a partir de ellos uno propio.
3.	Valoro la información y las propiedades de los discursos, en su contexto sociocultural y situación comunicativa, utilizando la argumentación para expresar mi punto de vista y posición crítica, enjuiciando y respetando las opiniones de los demás.

4.	Planifico la producción de discursos, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, a partir de la comprensión de otro(s) discurso(s).
5.	Textualizo discursos, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, con coherencia, cohesión e intertextualización, adecuándolos a un propósito, contexto y situación comunicativa.
6.	Evalúo los discursos producidos, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, y los socializo utilizando diferentes formas expresivas de mi contexto y situación comunicativa.
7.	Utilizo un discurso oral adecuado a la situación, propósito y contexto comunicativo, auxiliándome de diferentes recursos expresivos, asumiendo una posición reflexiva y crítica frente a las opiniones de los demás y respetando sus puntos de vista.
8.	Elaboro un proyecto formativo de investigación interdisciplinar, acorde con un problema teórico-disciplinar de contexto, la investigación documental y la metodología de estudio de casos.
9.	Implemento el proyecto formativo de investigación interdisciplinar, aplicando estrategias de investigación documental y de estudio de casos, abordando de forma proactiva y estratégica las dificultades que se presentan y haciendo adaptaciones oportunas, acorde con los resultados esperados.
10.	Sistematizo los resultados de la investigación formativa a través de un discurso académico-

científico, en coherencia con la ética y el proyecto formativo, aplicando normas internacionales de redacción científica, ortográficas y gramaticales.	
11. Socializo los discursos producidos utilizando diferentes formas de expresión, estrategias de comunicación, las tics y redes sociales adecuados a la situación, propósito y contexto comunicativo, asumiendo una posición reflexiva y crítica frente a las opiniones de los demás y respetando sus puntos de vista.	
12. Evalúo mi competencia comunicativo-investigativa en forma permanente, especialmente mis procesos de comprensión, producción y socialización discursiva, identificando puntos críticos, debilidades y fortalezas.	

Según tu criterio, ¿cuál es el nivel de desarrollo que has logrado en estas capacidades como consecuencia de tus aprendizajes en el Área de Comunicación, en secundaria?

13. Identificar y jerarquizar las ideas en los discursos.	
14. Inferir el plan de redacción o estructura del discurso leído.	
15. Interrogar los discursos que leo: formular y contestar preguntas, opinando y asumiendo una posición crítica.	
16. Elaborar esquemas u organizadores gráficos de la información como técnica de lectura.	
17. Argumentar una hipótesis o idea.	
18. Buscar, analizar, interpretar, procesar y sistematizar información procedente de fuentes diversas.	
19. Elaborar párrafos de diversos tipos según una estrategia discursiva y una lógica de pensamiento.	
20. Utilizar diferentes signos de puntuación y conectores discursivos en la redacción de textos.	
21. Elaborar previamente el plan de redacción de un discurso para luego redactarlo, aplicando las normas internacionales de redacción académica.	
22. Redactar discursos siguiendo el proceso de construcción textual (planificación, textualización-revisión y socialización).	
23. Elaborar resúmenes, monografías y ensayos.	
24. Usar la tecnología de la información como instrumentos de estudio, investigación y de búsqueda de información.	
25. Identificar, plantear y resolver problemas relacionados con el estudio y la investigación.	
26. Trabajar en equipo y en forma autónoma.	
27. Aplicar los principios de la ética y de la calidad en el estudio y la investigación.	
28. Organizar y elaborar recursos auxiliares para exponer un tema.	
29. Utilizar diversos medios de comunicación,	

virtuales e impresos, para socializar mi escrito.	
30. Utilizar las redes sociales y las herramientas tics para publicar mi escrito: blogs, portafolios digitales, etc.	
31. Exponer utilizando un discurso oral adecuado a la situación, propósito y contexto comunicativo y al público que me escucha.	
32. Exponer, utilizando diferentes recursos de exposición (diapositivas, fichas, etc.).	
33. Exponer asumiendo una posición reflexiva y crítica frente a las opiniones de los demás y respetando sus puntos de vista.	
34. Redactar con coherencia, organizando las ideas según un plan de redacción.	
35. Redactar con cohesión, según las normas gramaticales y ortográficas.	
36. Redactar intertextualizando las ideas de diversas fuentes de información y bases de datos.	
37. Adecuar los discursos al propósito, intencionalidad, contexto y situación comunicativa.	
38. Revisar permanentemente mis escritos, desde sus dimensiones de coherencia, cohesión, adecuación e intertextualización.	
39. Relacionar los discursos que leo o escribo con problemas y/o situaciones de mi contexto sociocultural.	
40. Analizar y criticar la cultura y la sociedad en los discursos que leo o escribo, asumiendo una posición crítica.	

41. Según tus necesidades de formación, ¿qué sugerencias darías para desarrollar con eficiencia la asignatura?

- a.
- b.
- c.

Gracias por su colaboración

MATRIZ DE EVALUACIÓN DEL CUESTIONARIO
ENCUESTA COMPETENCIA COMUNICATIVO-INVESTIGATIVA EN EDUCACIÓN
SUPERIOR

<https://docs.google.com/forms/d/17IrdTSL1HMaoahhCO8NvjE9Q4q2mwW-TGeU3tEdgRZQ/viewform>

Estructura del cuestionario	Competencia	Criterio de desempeño	Ítem	
			Nº	Indicador
Percepción de los estudiantes sobre la influencia de la educación secundaria en el desarrollo de su competencia comunicativa	COMPETENCIA COMUNICATIVA	Comprensión Discursiva	3	01 – 02 - 03
		Producción Discursiva	4	04 – 05 – 06 - 07
	COMPETENCIA INVESTIGATIVA	Planificación	1	08
		Aplicación	1	09
		Sistematización	1	10
		Socialización	1	11
		Metacognición y autorregulación	1	12
Percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de sus capacidades de la competencia comunicativo-investigativa	CAPACIDADES COMUNICATIVO-INVESTIGATIVAS	Comprensión Discursiva	4	13 – 14 – 15 - 16
		Producción Discursiva	5	19 - 20 - 21 - 22 - 23
		Investigativas	6	17 – 18 - 24 - 25 - 26 - 27
		Socialización Discursiva	6	28 - 29 - 30 - 31 - 32 - 33
		Redacción Académica	6	34 - 35 – 36
		Pragmática Discursiva	1	37 - 38 - 39 – 40
Propuestas del estudiante para mejorar un mejor desarrollo de la asignatura.			1	41
			41	

ANEXO 02-A
CUESTIONARIO 02: PRUEBA DE ENTRADA-SALIDA
Instrumento Aplicado

Apellidos y nombres: **Fecha:**/...../.....
Facultad: **Escuela:** **Ciclo:**

Texto 01

“El liderazgo es la influencia interpersonal ejercida en una situación, orientada a la consecución de una o diversos objetivos específicos mediante el proceso de comunicación humana. Debe distinguirse entre el concepto de liderazgo como cualidad personal (características personales) y el del liderazgo como función (autoridad para tomar decisiones), el grado de cualidades de liderazgo demostradas por un individuo dependen no sólo de sus propias características, sino también de las características de las situaciones en que se encuentra. Podemos decir que el liderazgo es necesario en todos los tipos de organizaciones.

La teoría sobre los Estilos del Liderazgo, señala los estilos del liderazgo que: son las teorías que estudian el liderazgo en términos de los estilos de comportamiento del líder en relación con sus subordinados, es decir, son maneras como el líder orienta su conducta. La principal teoría que busca explicar el liderazgo mediante los estilos de comportamiento, sin preocuparse por las características de personalidad, hace referencia a tres estilos de liderazgo: autoritario, liberal y democrático. El primero, es un líder que centraliza las decisiones e impone órdenes al grupo; un segundo, es el liberal, donde el líder delega todas las decisiones del grupo y no ejerce ningún control; y por último tenemos al democrático, que es cuando el líder conduce y orienta al grupo, e incentiva la participación constante de las personas.”

Chiavenato, I. (1999). *Introducción a la teoría general de la administración*. México. D.F: McGraw-Hill, p. 101.

Texto 02

“Los líderes nacen, no se hacen, y surgen cuando existe una necesidad de ellos. Esta idea del gran hombre predominó en los estudios iniciales del liderazgo y se relacionó estrechamente con el concepto del carisma, palabra de origen griego (χάρισμα), que significa <<don del cielo>>. El gran hombre, el líder, ya venía dotado de esa mística cualidad que lo hacía ser distinto a los demás mortales y le otorgaba la capacidad de dirigirlos. Se centró en el estudio de las grandes figuras de la humanidad, por lo general, de carácter religioso, político o militar.

Max Weber (1964), al hablar de los tipos de dominación, en su obra póstuma *Economía y sociedad*, contempló la carismática como una de las tres formas básicas de autoridad, junto con la tradicional y la racional-legal. El carisma es una cierta cualidad de una personalidad individual, por virtud de la cual es considerada aparte de personas ordinarias y tratada como dotada con poderes o cualidades sobrenaturales, suprahumanas o al menos específicamente excepcionales.”

Weber, M. (1964). *Economía y sociedad*. México, DF: Fondo de Cultura Económica, p. 156-157.

Texto 03

“A lo largo de casi ocho décadas de investigación acerca del liderazgo, las preocupaciones centrales han sido las características y los comportamientos del líder, la influencia de los seguidores y las condiciones específicas en las que se presenta el fenómeno. Hoy en día nos preocupan, además, las cuestiones relacionadas con el sexo, la multiculturalidad y el liderazgo compartido y en red. Sin embargo, es interesante constatar que los temas con los que se inició el camino vuelven a aparecer al compás de los avances de la ciencia. Un caso interesante es el del carisma.

Pareciera que los dramáticos adelantos en las ciencias biológicas con sus descubrimientos acerca del genoma humano y la identificación de los cromosomas, están poniendo de nuevo en el tapete la discusión de cuánto es lo que traemos como carga genética y cuánto lo que adquirimos en los procesos de socialización. La vieja disputa acerca de si los líderes nacen o se hacen revive con los adelantos de la ciencia. No sería pues aventurado suponer que una de las variables primeramente estudiadas y que todavía gozan de gran influencia en la actualidad, el carisma (Conger y Kanungo, 1998), pudiera deberse, al fin y al cabo, a un don del cielo, a un elemento congénito: el gen del liderazgo”.

Levicki, C. (1998). *El gen del liderazgo: el código genético de un liderazgo de toda la vida*. Trans-Atlantic Publications, p. 179.

Texto 04

“La visión habitual del liderazgo se centra en la persona del líder, pero éste último es sólo un agente de la construcción social. El quid de la cuestión radica entonces en el arte de construir sociabilidad. Por ello, es preciso invertir los términos para comprender el fenómeno de manera apropiada; el líder se transforma en un agente de los acontecimientos ocurridos en determinado lugar, a partir de que los actores sociales necesitan de un estadio más de sociabilidad. Y deberá satisfacer las expectativas del colectivo, so pena de sufrir una muerte simbólica o, en algunos casos, material.

El valor más saliente del fenómeno consiste en la capacidad de aglutinar gente que se identifique a través del líder. Sin embargo, cuando éste cesa de mostrarse como quien encarna los valores, objetivos e intereses pretendidos por sus representados, el liderazgo comienza a debilitarse o a desaparecer por cambios en las condiciones sociales originarias. El individuo participa del liderazgo ocupando un personaje; porque, en rigor, el líder no es sólo persona sino principalmente personaje, categoría que resulta de una construcción social. La evidencia radica, entre otras cosas, en que sus seguidores proyectan sobre su persona cualidades a menudo imaginarias y, a veces, hasta sorprendentes. ”.

Labourdette, S & Scaricabarozzi, R. (2010). *Hacia un Nuevo concepto de liderazgo*. California: Universidad Nacional de la Plata. [En línea] *Orientación y Sociedad*, 10, p. 17.
Recuperado de:
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4755/pr.4755.pdf

Texto 05

“Para describir el liderazgo, Zenger y Folkman utilizan como modelo la analogía gráfica de una “carpa” que consideran como la estructura de cada persona. Las fortalezas clave para el desarrollo del liderazgo son los postes de la carpa. El poste principal o el corazón del modelo es el carácter, enmarcado en ser tenaz y no rendirse porque algo es difícil, tener estabilidad emocional, ajustándose con rapidez a los entornos cambiantes. El siguiente poste es la capacidad Personal, que son esas competencias clave para que la gente se posicione en su entorno y las demás personas tengan una percepción de un fuerte liderazgo. El tercer poste se fija en el enfoque en resultados, y requiere que los postes de la carpa mencionados anteriormente estén fuertemente fijados.

El cuarto poste son las Habilidades Interpersonales, es decir, ser gente. Este poste, junto con el carácter, es el que más soporte le da a la carpa. El último poste es la fortaleza de Liderar los cambios organizacionales. Zenger y Folkman enfatizan que la mejor manera de montar la carpa es fijar los postes hacia el cielo y no tratar de levantar el trozo de lona caído con un solo poste. A partir de ello, comienzan a elaborar una serie de combinaciones poderosas entre los diferentes atributos del liderazgo para crear fortalezas múltiples, llamadas competencias compañeras o amigas que se colaboran entre sí para potenciarse.”

Zenger, J & Folkman, J. (2006). ¿Cómo ser un líder? Bogotá: CIDEP, p. 3.

ACTIVIDADES

1. Colóquele los títulos a las fichas según el contenido de lo leído en cada una de ellas. (02 puntos)
2. Elabora un texto propio en no menos de tres párrafos, utilizando la información de las 5 fichas textuales según los siguientes criterios: (05 puntos)
 - a. En un cuadro sinóptico, señale la estructura textual o plan de redacción de su texto.
 - b. Redacte cada párrafo con coherencia, según un propósito comunicativo.
 - c. Redacte cada párrafo con cohesión, en no menos de 3 oraciones.
 - d. Aplique las normas ortográficas de tildación, puntuación y uso de letras, en forma adecuada.
 - e. Utilice no menos de una cita textual y una no textual en cada párrafo.
 - f. En su contenido, trata de resumir y comentar la información, en torno a las siguientes preguntas: ¿Qué es? ¿cuáles son sus? Compara los
3. Elabore un mapa conceptual utilizando la información de las cinco fichas. (05 puntos)
4. Redacte un comentario sobre el contenido de lo leído, en no menos de dos párrafos. (05 puntos)
5. Explique brevemente los mecanismos de coherencia y cohesión que existen en el texto. (03 puntos)

ANTES DE ENTREGAR TU EXAMEN, REvisa LA REDACCIÓN Y ORTOGRAFÍA

MATRIZ DE EVALUACIÓN DEL CUESTIONARIO: PRUEBA S DE ENTRADA-SALIDA

Proceso	Dimensiones / Acciones	Criterios de desempeño	Puntaje	vigesimal	Ítem
1. Comprensión discursiva Comprende discursos en diferentes contextos y situaciones comunicativas, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, utilizando la investigación formativa como estrategia de aprendizaje.	DIMENSIONES Cognitiva- Comunicativa- Sociocultural PRÁCTICAS LETRADAS Analizar Interpretar Criticar / Valorar	1.1. Analiza discursos en su dimensión lingüístico-textual, utilizando estrategias de lectura y de investigación documental, para identificar la información explícita e implícita, sus propiedades y componentes, realizando conceptualizaciones, clasificaciones y comparaciones.	5	0,3	1. Coloque los títulos a las fichas según el contenido de lo leído en cada una de ellas.
		1.2. Interpreta discursos, utilizando su conocimiento previo y organizadores visuales para inferir, resumir, integrar, sintetizar y generalizar la información explícita e implícita, comparándola con la información de otros discursos y organizando a partir de ellos uno propio.	5	0,3	2. Redacte un discurso propio, utilizando el contenido de lo leído (información de las fichas textuales), en no menos de tres párrafos, según los siguientes criterios: f. En su contenido, trata de resumir y comentar la información, en torno a las siguientes preguntas: ¿Qué es? ¿cuáles son sus? Compara los 3. Elabore un mapa conceptual utilizando la información de las cinco fichas.
		1.3. Valora la información y las propiedades de los discursos, en su contexto sociocultural y situación comunicativa, utilizando la argumentación para expresar su punto de vista y posición crítica, enjuiciando y respetando las opiniones de los demás.	5	0,3	2. Redacte un discurso propio, utilizando el contenido de lo leído (información de las fichas textuales), en no menos de tres párrafos, según los siguientes criterios: g. Al comentar la información, trata de referirte en forma crítica a tu realidad cultural, social, política y personal. 4 Redacte un comentario sobre el contenido de lo leído, en no menos de dos párrafos.
2. Producción Discursiva Produce discursos en diferentes contextos y situaciones comunicativas, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, aplicando el proceso PTES.	DIMENSIONES Cognitiva- Comunicativa- Sociocultural PRÁCTICAS LETRADAS Proceso (PTES): Planificar Textualizar Evaluar Socializar	2.1. Planifica la producción de discursos, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, a partir de la comprensión de otro(s) discurso(s).	5	0,3	2. Redacte un discurso propio, utilizando el contenido de lo leído (información de las fichas textuales), en no menos de tres párrafos, según los siguientes criterios: a. En un cuadro sinóptico, señale la estructura textual o plan de redacción de su texto.
		2.2. Textualiza discursos, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, con coherencia, cohesión e intertextualización, adecuándolos a un propósito, contexto y situación comunicativa.	5	0,3	2. Redacte un discurso propio, utilizando el contenido de lo leído (información de las fichas textuales), en no menos de tres párrafos, según los siguientes criterios: b. Redacte cada párrafo con coherencia, según un propósito comunicativo. c. Redacte cada párrafo con cohesión, con no menos de 3 oraciones. d. Aplique las normas ortográficas de tildación, puntuación y uso de letras, en forma adecuada. e. Utilice no menos de una cita textual y una no textual en cada párrafo. h. Señala con claridad cuál es tu punto de vista y opinión.
		2.3. Evalúa los discursos producidos, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, y los socializa utilizando diferentes formas expresivas de su contexto y situación comunicativa.	5	0,3	5. Explique brevemente los mecanismos de coherencia y cohesión que existen en el texto.
Puntaje total			30	20	

ANEXO 02-B
CUESTIONARIO 02: PRUEBA DE ENTRADA-SALIDA
Instrumento Final

Apellidos y nombres: **Fecha:** / /

Facultad: **Escuela:** **Ciclo:**

=====

Texto 01

“El liderazgo es la influencia interpersonal ejercida en una situación, orientada a la consecución de una o diversos objetivos específicos mediante el proceso de comunicación humana. Debe distinguirse entre el concepto de liderazgo como cualidad personal (características personales) y el del liderazgo como función (autoridad para tomar decisiones), el grado de cualidades de liderazgo demostradas por un individuo dependen no sólo de sus propias características, sino también de las características de las situaciones en que se encuentra. Podemos decir que el liderazgo es necesario en todos los tipos de organizaciones. La teoría sobre los estilos del liderazgo, señala los estilos del liderazgo que: son las teorías que estudian el liderazgo en términos de los estilos de comportamiento del líder en relación con sus subordinados, es decir, son maneras como el líder orienta su conducta. La principal teoría que busca explicar el liderazgo mediante los estilos de comportamiento, sin preocuparse por las características de personalidad, hace referencia a tres estilos de liderazgo: autoritario, liberal y democrático. El primero, es un líder que centraliza las decisiones e impone órdenes al grupo; un segundo, es el liberal, donde el líder delega todas las decisiones del grupo y no ejerce ningún control; y por último tenemos al democrático, que es cuando el líder conduce y orienta al grupo, e incentiva la participación constante de las personas”.

Chiavenato, I. (1999). *Introducción a la teoría general de la administración*. México. D.F: McGraw-Hill, p. 101.

Tipo de párrafo o secuencia según la lógica de pensamiento:

Tipo de párrafo o secuencia según la estrategia discursiva:

Texto 02

“Uno de los signos más patentes del líder resonante es el optimismo y entusiasmo que exhiben sus subordinados. Como afirma uno de los axiomas fundamentales del liderazgo primal, la resonancia amplifica y prolonga el impacto emocional del liderazgo. En ese sentido, las personas más resonantes son aquellas que sintonizan mejor con los demás y las que mantienen relaciones más transparentes, porque la resonancia minimiza el ruido del sistema (...). Las emociones constituyen el aglutinante fundamental de un equipo que compromete a sus integrantes con una determinada organización.

El modo en que el líder gestiona y canaliza las emociones para que un determinado grupo alcance sus objetivos depende de su grado de inteligencia emocional. En ese sentido, los líderes emocionalmente inteligentes despiertan de manera natural la resonancia y su pasión y entusiasmo reverberan en todo el grupo. También hay que decir que este tipo de líderes sabe movilizar, cuando ello es preciso, el estado de ánimo más adaptado a las circunstancias, utilizando la empatía para sintonizar con el tono emocional de sus subordinados. Los líderes emocionalmente inteligentes alientan en sus subordinados cierto grado de bienestar que les lleva a compartir las ideas, aprender los unos de los otros, asumir decisiones grupales y permitir, en suma, que las cosas funcionen. El vínculo emocional que se establece en tal caso permite que los integrantes del grupo permanezcan centrados en su actividad aun en medio del cambio y la incertidumbre. Pero lo más importante de todo es que la conexión emocional con los demás infunde un significado especial al trabajo”.

Goleman, D. (2002). *El líder resonante crea más. El poder de la inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza & Janés Editores, p. 50.

Tipo de párrafo o secuencia según la lógica de pensamiento:

Tipo de párrafo o secuencia según la estrategia discursiva:

Texto 03

“A lo largo de casi ocho décadas de investigación acerca del liderazgo, las preocupaciones centrales han sido las características y los comportamientos del líder, la influencia de los seguidores y las condiciones específicas en las que se presenta el fenómeno. Hoy en día nos preocupan, además, las cuestiones relacionadas con el sexo, la multiculturalidad y el liderazgo compartido y en red. Sin embargo, es interesante constatar que los temas con los que se inició el camino vuelven a aparecer al compás de los avances de la ciencia. Un caso interesante es el del carisma. Pareciera que los dramáticos adelantos en las ciencias biológicas con sus descubrimientos acerca del genoma humano y la identificación de los cromosomas, están poniendo de nuevo en el tapete la discusión de cuánto es lo que traemos como carga genética y cuánto lo que adquirimos en los procesos de socialización. La vieja disputa acerca de si los líderes nacen o se hacen revive con los adelantos de la ciencia. No sería pues aventurado suponer que una de las variables primeramente estudiadas y que todavía gozan de gran influencia en la actualidad, el carisma (Conger & Kanungo, 1998), pudiera deberse, al fin y al cabo, a un don del cielo, a un elemento congénito: el gen del liderazgo”.

Levicki, C. (1998). El gen del liderazgo: el código genético de un liderazgo de toda la vida. *Trans-Atlantic Publications*. P. 179.

Tipo de párrafo o secuencia según la lógica de pensamiento:

Tipo de párrafo o secuencia según la estrategia discursiva:

Texto 04

“La visión habitual del liderazgo se centra en la persona del líder, pero éste último es sólo un agente de la construcción social. El quid de la cuestión radica entonces en el arte de construir sociabilidad. Por ello, es preciso invertir los términos para comprender el fenómeno de manera apropiada; el líder se transforma en un agente de los acontecimientos ocurridos en determinado lugar, a partir de que los actores sociales necesitan de un estadio más de sociabilidad. Y deberá satisfacer las expectativas del colectivo, so pena de sufrir una muerte simbólica o, en algunos casos, material. El valor más saliente del fenómeno consiste en la capacidad de aglutinar gente que se identifique a través del líder. Sin embargo, cuando éste cesa de mostrarse como quien encarna los valores, objetivos e intereses pretendidos por sus representados, el liderazgo comienza a debilitarse o a desaparecer por cambios en las condiciones sociales originarias. El individuo participa del liderazgo ocupando un personaje; porque, en rigor, el líder no es sólo persona sino principalmente personaje, categoría que resulta de una construcción social. La evidencia radica, entre otras cosas, en que sus seguidores proyectan sobre su persona cualidades a menudo imaginarias y, a veces, hasta sorprendentes.

Para describir el liderazgo, Zenger y Folkman (2003) utilizan como modelo la analogía gráfica de una “carpa” que consideran como la estructura de cada persona. Las fortalezas clave para el desarrollo del liderazgo son los postes de la carpa. El poste principal o el corazón del modelo es el carácter, enmarcado en ser tenaz y no rendirse porque algo es difícil, tener estabilidad emocional, ajustándose con rapidez a los entornos cambiantes. El siguiente poste es la capacidad personal, que son esas competencias clave para que la gente se posicione en su entorno y las demás personas tengan una percepción de un fuerte liderazgo. El tercer poste se fija en el enfoque en resultados, y requiere que los postes de la carpa mencionados anteriormente estén fuertemente fijados. El cuarto poste son las Habilidades Interpersonales, es decir, ser gente. Este poste, junto con el carácter, es el que más soporte le da a la carpa. El último poste es la fortaleza de liderar los cambios organizacionales. Los autores

enfatan que la mejor manera de montar la carpa es fijar los postes hacia el cielo y no tratar de levantar el trozo de lona caído con un solo poste”.

Labourdette, S., & Scaricabarozi, R. (2010). Hacia un Nuevo concepto de liderazgo. California: Universidad Nacional de la Plata. [En línea] *Orientación y Sociedad*, 10, p. 17. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4755/pr.4755.pdf

Tipo de párrafo o secuencia según la lógica de pensamiento:

Tipo de párrafo o secuencia según la estrategia discursiva:

ACTIVIDADES

1. Coloca los **títulos** a los textos, según el contenido de lo leído, señale la idea temática en cada uno de ellos y los tipos de párrafos. **(2,5 puntos)**
2. Organiza en un solo **esquema gráfico** de la información de los cuatro textos. **(2,5 puntos)**
3. En no menos de cuatro párrafos, elabora un **resumen intertextual**, resumiendo y comentando la información de los 4 textos, según los siguientes criterios:
 - 3.1. Señale el **sumario** (estructura textual o plan de redacción) de su escrito. **(2,5 puntos)**
 - 3.2. En su contenido, trata de contestar las siguientes **preguntas**: ¿Qué es liderazgo? ¿Cuáles son las características o habilidades de un líder? ¿Qué tipos de liderazgo existen? ¿Importancia del líder? No escribas las preguntas. **(2,5 puntos)**
 - 3.3. Al comentar la información, trate de referirse en forma **crítica a su realidad** cultural, social y personal: ¿existen buenos líderes? ¿Qué opinas de los líderes sociales, educativos, familiares, políticos, religiosos, etc.? **(2,5 puntos)**
 - 3.4. Utiliza distintos **tipos de párrafos**, con oraciones bien estructuradas, **citas** textuales y no textuales, **diferentes signos de puntuación, conectores** y adecuada **tildación**. **(05 puntos)**
4. Señala y explica los **mecanismos de coherencia, cohesión, adecuación e intertextualización** que utilizaste para elaborar tu resumen-comentario. **(2,5 puntos)**

ANTES DE ENTREGAR TU EXAMEN, REvisa LA REDACCIÓN Y ORTOGRAFÍA

SUMARIO:

MATRIZ DE EVALUACIÓN DEL CUESTIONARIO: PRUEBAS DE ENTRADA, PROCESO Y SALIDA

Procesos de Competencia	Criterios de desempeño	Pts.	N° Ítem	Aspecto que evalúa el ítem
1. Comprensión discursiva Comprende discursos en diferentes contextos y situaciones comunicativas, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, utilizando la investigación formativa como estrategia de aprendizaje.	1.1. Analiza discursos en su dimensión lingüístico-textual, utilizando estrategias de lectura y de investigación documental, para identificar la información explícita e implícita, sus propiedades y componentes, realizando conceptualizaciones, clasificaciones y comparaciones.	2.5	3.2	Preguntas literales: analíticas
	1.2. Interpreta discursos, utilizando su conocimiento previo y organizadores visuales para inferir, resumir, integrar, sintetizar y generalizar la información explícita e implícita, comparándola con la información de otros discursos y organizando a partir de ellos uno propio.	2.5	02	Descripción de la estructura textual: esquema gráfico
		2.5	01	Pregunta interpretativa: Títulos de los textos
	1.3. Valora la información y las propiedades de los discursos, en su contexto sociocultural y situación comunicativa, utilizando la argumentación para expresar su punto de vista y posición crítica, enjuiciando y respetando las opiniones de los demás.	2.5	3.3	Pregunta crítica: comentario
2. Producción Discursiva Produce discursos en diferentes contextos y situaciones comunicativas, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, aplicando el proceso PTES.	2.1. Planifica la producción de discursos, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, a partir de la comprensión de otro(s) discurso(s).	2.5	3.1	Sumario o plan de redacción / Organizador de la información
	2.2. Textualiza discursos, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, con coherencia, cohesión e intertextualización, adecuándolos a un propósito, contexto y situación comunicativa.	5.0	3.4	Resumen-comentario: tipos de párrafos, oraciones, citas, diferentes signos de puntuación, conectores y tildación.
	2.3. Evalúa los discursos producidos, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, y los socializa utilizando diferentes formas expresivas de su contexto y situación comunicativa.	2.5	04	Explicación lingüística del discurso producido: propiedades coherencia, cohesión, adecuación e intertextualización
Nota vigesimal		20		

ANEXO 03-A

CUESTIONARIO 03: EVALUACIÓN DEL SÍLABO DEL PFID LENGUAJE Y COMUNICACIÓN I

Instrumento Aplicado

Estimado estudiante:

El propósito de la encuesta es obtener tu valoración sobre el sílabo del PFID Lenguaje y Comunicación I, el cual se implementará en el presente ciclo. Esta información será reservada y servirá para incluir tus observaciones y sugerencias en el sílabo.

III. DATOS GENERALES:

1. Escuela profesional: 2. Asignatura:.....
 3. Ciclo de estudios: 4. Apellidos y nombres:
 5. E-mail: 6. Sexo: 7. Año de nacimiento:
 8. Provincia de nacimiento: 9. Departamento de nacimiento:
 10. I.E.:..... 11. Provincia de la I.E.:
 Año en que terminó secundaria:

IV. CUESTIONARIO

Selecciona y escribe el valor que consideres adecuado en cada aseveración. La escala es del 1 al 5 cuyos valores son:

- (1) Totalmente de acuerdo / Muy interesante / Sí
- (2) De acuerdo / Interesante
- (3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo/ Regularmente interesante
- (4) En desacuerdo / Poco interesante
- (5) Totalmente en desacuerdo / Nada interesante / No

2.1. SÍLABO

Evaluación de la planificación de la asignatura

1. Datos generales.	
2. Descripción de la sumilla.	
3. Calidad de la enunciación de la competencia genérica.	
4. Calidad de la enunciación de las competencias específicas.	
5. Calidad de la enunciación de los criterios de desempeño o resultados de aprendizaje.	
6. Proceso 1: Comprensión discursiva	
7. Proceso 2: Producción discursiva	
8. Proceso 3: De investigación	
9. Calidad de la organización de los saberes.	
10. Calidad de las estrategias didácticas	

11. Calidad de la evaluación.	
12. Calidad de las evidencias de desempeño.	
13. Claridad de la fórmula de evaluación.	
14. Calidad de las secuencias didácticas (clases planificadas).	
15. Calidad de la bibliografía.	

Selecciona y escribe el valor que consideres adecuado en cada aseveración. La escala es del 1 al 5 cuyos valores son:

- (1) Totalmente de acuerdo
- (2) De acuerdo
- (3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- (4) En desacuerdo
- (5) Totalmente en desacuerdo

2.2. EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVO-INVESTIGATIVA

16. Utiliza discursos en diferentes contextos y situaciones comunicativas, adecuados a sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivos y socioculturales, aplicando la investigación formativa como estrategia de aprendizaje, para comunicarse y valorar el lenguaje como medio indispensable de interacción humana.	
17. Comprende discursos en diferentes contextos y situaciones comunicativas, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, utilizando la investigación formativa como estrategia de aprendizaje.	

18. Produce discursos en diferentes contextos y situaciones comunicativas, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, aplicando el proceso PTES.	
19. Resuelve problemas relacionados con el desarrollo de su competencia comunicativo-investigativa, utilizando la investigación formativa como estrategia de aprendizaje proactivo, autónomo, colaborativo, interdisciplinario, ético e innovador.	
20. Diseña, implementa y ejecuta una investigación formativa sobre un problema de mi contexto sociocultural, y lo informa a través de un discurso académico.	

2.3. EVALUACIÓN DE LOS SABERES O CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA

Los contenidos o saberes de la asignatura:

21. Son adecuados, importantes, necesarios, sencillos y de fácil aplicación.	
22. Son interesantes, novedosos y divertidos.	
23. Ayudarán a mejorar mi vida personal, social, académica y/o comunicativa.	
24. Ayudarán a desarrollar mis competencias comunicativas e investigadoras.	
25. Articularán con eficiencia los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales.	
26. Articularán los nuevos saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales con mis conocimientos previos.	

2.4. EVALUACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DE LA ASIGNATURA

La metodología utilizada en el desarrollo de la asignatura:

27. Los talleres formativos.	
28. El proyecto formativo o investigación formativa.	
29. El asesoramiento.	

2.5. EVALUACIÓN EN LA ASIGNATURA

La evaluación en la asignatura:

30. Es participativa y colaborativa porque no solo evaluará el profesor sino que permitirá autoevaluarme y que mis compañeros me evalúen.	
31. Es oportuna porque servirá para darme cuenta a tiempo de mis errores y me orientará sobre cómo superarlos.	
32. Utilizará diversos métodos y técnicas (autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación; de entrada, proceso y salida).	

33. Los instrumentos de evaluación a utilizar serán diversos (observación, rúbricas, escala de Likert, etc.), claros y servirán para sentirme seguro de poder mejorar sin temor a ser desaprobado.	
34. Calificará el desarrollo integral de mi competencia comunicativo-investigativa.	

Selecciona y escribe el valor que consideres adecuado en cada aseveración. La escala es del 1 al 5 cuyos valores son:

- (1) Totalmente satisfecho
- (2) Satisfecho
- (3) Ni satisfecho ni insatisfecho
- (4) Insatisfecho
- (5) Totalmente insatisfecho

2.6. EN SÍNTESIS:

Nivel general de satisfacción:

35. ¿Cuál es tu nivel de satisfacción con el sílabo de la asignatura?	
---	--

2.7. CONTESTA A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

36. Redacta un comentario sobre el contenido del sílabo. ¿Qué sugieres mejorar, agregar o quitar?

37. ¿Qué esperas de esta asignatura? ¿Cuáles son tus expectativas?

38. ¿Qué capacidades o habilidades comunicativas te gustaría desarrollar en esta asignatura? Señálalos.

39. ¿Qué contenidos o temas te gustaría que se refuercen o trabajen en la asignatura? Señálalos.

40. ¿Qué contenidos o temas quitarías o te parecen innecesarios trabajar en la asignatura? Señálalos.

41. ¿Cómo te gustaría que te evalúen? Escribe tus sugerencias.

42. ¿Cómo te gustaría que se desarrollen las clases? ¿Qué metodología o estrategias sugerirías?

43. Desde tu posición de estudiante, redacta algunas sugerencias para mejorar o adaptar en el sílabo que vamos a trabajar.

Gracias por su colaboración

EVALUACIÓN DEL SÍLABO DEL PFID LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

[https://docs.google.com/forms/d/1-kXKh4IjDoKxUjgLKxUgmlRSdE_-](https://docs.google.com/forms/d/1-kXKh4IjDoKxUjgLKxUgmlRSdE_-3icBu3WSf1plfY/viewform)

[3icBu3WSf1plfY/viewform](https://docs.google.com/forms/d/1-kXKh4IjDoKxUjgLKxUgmlRSdE_-3icBu3WSf1plfY/viewform)

https://docs.google.com/forms/d/1MeGLa9NWkBj86dXulw2shFvk0DrhLxrH8zMqw2lyg_w/vi-ewform

DIMENSIÓN	INDICADOR	Nº ÍTEM	ÍTEM
INFORMACIÓN GENERAL	Datos generales	01	01
DESCRIPCIÓN	Sumilla	01	02
COMPETENCIA COMUNICATIVO-INVESTIGATIVA	Competencia Genérica	01	03
	Competencias Específicas	01	04
	Competencia comunicativo-investigativa	01	16
	Criterios de desempeño	01	05
	Proceso de Comprensión discursiva	02	06, 17
	Proceso de Producción discursiva	02	07, 18
	Proceso de investigación	02	08, 19
	Investigación formativa	01	20
SABERES O CONTENIDOS	Globales	01	09
	Adecuados	01	21
	Interesantes y novedosos	01	22
	Oportunos	02	23, 24
	Articulador	02	25, 26
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	Globales	01	10
	Secuencias didácticas	01	14
	Talleres formativos	01	27
	Investigación formativa	01	28
	Asesoramiento	01	29
EVALUACIÓN	Global	01	11
	Participativa y colaborativa	01	30
	Oportuna	01	31
	Diversa en métodos y técnicas	01	32
	Técnica (Uso de instrumentos)	01	33
	Integral	01	34
	Evidencias de desempeño	01	12
	Fórmula de evaluación	01	13
VISIÓN GLOBAL	Satisfacción global	02	35
	Expectativas		
	Sugerencias	01	43
BIBLIOGRAFÍA	Referencias bibliográficas	01	15
TOTAL DE ÍTEMS		35	

ANEXO 03-B

CUESTIONARIO 03: EVALUACIÓN DEL SÍLABO DEL PFID LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Instrumento Final

Estimado estudiante:

El propósito de la encuesta es obtener tu valoración sobre el sílabo del PFID Lenguaje y Comunicación I, el cual se implementará en el presente ciclo. Esta información será reservada y servirá para incluir tus observaciones y sugerencias en el sílabo.

1. DATOS GENERALES:

1. Escuela profesional: 2. Asignatura:.....
 3. Ciclo de estudios: 4. Apellidos y nombres:
 5. E-mail: 6. Sexo: 7. Año de nacimiento:
 8. Provincia de nacimiento: 9. Departamento de nacimiento:
 10. I.E.:..... 11. Provincia de la I.E.:
 Año en que terminó secundaria:

2. CUESTIONARIO

Selecciona y escribe el valor que consideres adecuado en cada aseveración. La escala es del 1 al 5 cuyos valores son:

- (5) Totalmente de acuerdo / Muy interesante / Sí
 (4) De acuerdo / Interesante
 (3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo / Regularmente interesante
 (2) En desacuerdo / Poco interesante
 (1) Totalmente en desacuerdo / Nada interesante / No

2.8. SÍLABO

Evaluación de la planificación de la asignatura

1. Datos generales.	
2. Descripción de la sumilla.	
3. Calidad de la enunciación de la competencia genérica.	
4. Calidad de la enunciación de las competencias específicas.	
5. Calidad de la enunciación de los criterios de desempeño o resultados de aprendizaje.	
6. Proceso 1: Comprensión discursiva	
7. Proceso 2: Producción discursiva	
8. Proceso 3: De investigación	
9. Calidad de la organización de los saberes.	
10. Calidad de las estrategias didácticas	
11. Calidad de la evaluación.	
12. Calidad de las evidencias de desempeño.	

13. Claridad de la fórmula de evaluación.	
14. Calidad de las secuencias didácticas (clases planificadas).	
15. Calidad de la bibliografía.	

2.9. EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DE LA ASIGNATURA

16. COMPETENCIA COMUNICATIVO-INVESTIGATIVA. Utiliza discursos en diferentes contextos y situaciones comunicativas, adecuados a sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivos y socioculturales, aplicando la investigación formativa como estrategia de aprendizaje, para comunicarse y valorar el lenguaje como medio indispensable de interacción humana.	
17. Comprensión discursiva. Comprende discursos en diferentes contextos y situaciones comunicativas, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, utilizando la investigación formativa como estrategia de aprendizaje.	
18. Producción discursiva. Produce discursos en diferentes contextos y situaciones comunicativas, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, aplicando el proceso PTES.	
19. Socialización discursiva. Socializa sus discursos producidos utilizando diferentes formas de expresión, estrategias de comunicación, las tics y redes sociales adecuados a la situación, propósito y contexto comunicativo, asumiendo una posición reflexiva y crítica frente a las opiniones de los demás y	

respetando sus puntos de vista.	
20. Competencia investigativa. Resuelve problemas relacionados con el desarrollo de su competencia comunicativo-investigativa, utilizando la investigación formativa como estrategia de aprendizaje proactivo, autónomo, colaborativo, interdisciplinario, ético e innovador.	
21. Investigación Formativa. Diseña, implementa y ejecuta una investigación formativa sobre un problema del contexto académico y sociocultural, y lo informa utilizando un tipo de discurso académico y las tics.	
22. En general, estoy totalmente de acuerdo con las competencias formuladas en el sílabo.	

2.10. EVALUACIÓN DE LOS SABERES O CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA

Los contenidos o saberes de la asignatura:

23. Son adecuados, importantes, necesarios, sencillos y de fácil aplicación.	
24. Son interesantes, novedosos y divertidos.	
25. Ayudan a mejorar mi vida personal, social, académica y/o comunicativa.	
26. Ayudan a desarrollar mis competencias comunicativas e investigadoras.	
27. Articulan con eficiencia los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales.	
28. Articulan los nuevos saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales con mis conocimientos previos.	
29. En general, estoy totalmente de acuerdo con los saberes, contenidos y actividades formuladas en el sílabo.	

2.11. EVALUACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DE LA ASIGNATURA

La metodología utilizada en el desarrollo de la asignatura:

30. Los talleres formativos.	
31. La investigación formativa.	
32. El portafolio de estudio e investigación personal	
33. Los recursos en el aula virtual: diapositivas, lecturas, documentos, etc.	
34. Los recursos tics: google drive, mindomo, edmodo, slideshare, prezi, NEOLMS, etc.	
35. El asesoramiento.	
36. En general, estoy totalmente de acuerdo con las estrategias didácticas formuladas en el sílabo.	

2.12. EVALUACIÓN DE LA EVALUACIÓN DE LA ASIGNATURA

La evaluación en la asignatura:

37. Es participativa y colaborativa porque no solo evalúa el profesor sino que permite autoevaluarme y que mis compañeros me evalúen.	
38. Es oportuna porque sirve para darme cuenta a tiempo de mis errores y me orienta sobre cómo superarlos.	
39. Utiliza diversos métodos y técnicas (autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación; de entrada, proceso y salida).	
40. Los instrumentos de evaluación a utilizar son diversos (observación, rúbricas, escala de Likert, etc.), claros y sirven para sentirme seguro de poder mejorar, sin temor a ser desaprobado.	
41. Las evidencias de desempeño permiten evaluar en forma integral mi competencia comunicativo-investigativa.	
42. La fórmula de evaluación es adecuada y clara.	
43. La evaluación califica el desarrollo integral de mi competencia comunicativo-investigativa.	
44. En general, estoy totalmente de acuerdo con las formas, tipos e instrumentos de evaluación formulados en el sílabo.	

2.13. EN SÍNTESIS:

Selecciona el valor que consideres adecuado. La escala es dl 1 al 5 cuyos valores son:

- (1) Totalmente satisfecho
- (2) Satisfecho
- (3) Ni satisfecho ni insatisfecho
- (4) Insatisfecho
- (5) Totalmente insatisfecho

Nivel general de satisfacción:

45. ¿Cuál es tu nivel de satisfacción con el sílabo de la asignatura?	
---	--

Sugerencias de mejora:

46. Desde tu punto de vista de estudiante, redacta algunas sugerencias para mejorar o adaptarlas en el sílabo.

--

Gracias por su colaboración

MATRIZ DE EVALUACIÓN DEL SÍLABO DEL PFID LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

https://docs.google.com/forms/d/1kdCFL4KFq5gFjfVZkK_j4M1oP8qT_piEX

[5SKasVFzyE/viewform](https://docs.google.com/forms/d/1kdCFL4KFq5gFjfVZkK_j4M1oP8qT_piEX/5SKasVFzyE/viewform)

DIMENSIÓN	INDICADOR	Nº ÍTEM	ÍTEM
INFORMACIÓN GENERAL	Datos generales	01	01
DESCRIPCIÓN	Sumilla	01	02
COMPETENCIA COMUNICATIVO-INVESTIGATIVA	Competencia Genérica	02	03, 22
	Competencias Específicas	01	04
	Criterios de desempeño	01	05
	Competencia comunicativo-investigativa	02	16, 38
	Proceso de Comprensión discursiva	02	06, 17
	Proceso de Producción discursiva	02	07, 18
	Proceso de Socialización discursiva	01	19
	Proceso de investigación	02	08, 20
	Investigación formativa	01	21
SABERES O CONTENIDOS	Globales	04	09, 39, 40, 29
	Adecuados	01	23
	Interesantes y novedosos	01	24
	Oportunos	02	23, 25
	Articulador	02	26, 27
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	Globales	02	10, 36
	Secuencias didácticas	02	14, 42
	Talleres formativos	01	30
	Investigación formativa	01	31
	Portafolio de estudio e investigación	01	32
	Recursos	02	33, 34
	Asesoramiento	01	35
EVALUACIÓN	Global	04	11, 41, 43, 44
	Participativa y colaborativa	01	37
	Oportuna	01	38
	Diversa en métodos y técnicas	01	39
	Instrumentos	01	40
	Integral	01	34
	Evidencias de desempeño	01	41
	Fórmula de evaluación	01	42
VISIÓN GLOBAL	Satisfacción global	01	45
	Sugerencias	01	46
BIBLIOGRAFÍA	Referencias bibliográficas	01	15
TOTAL DE ÍTEMS		46	

ANEXO 04

CUESTIONARIO 04: EVALUACIÓN DE LA REDACCIÓN ACADÉMICA

Instrumento de Evaluación de Secuencias y Párrafos

Taller N°:

Apellidos y Nombres (E1)³: E-mail:

Apellidos y Nombres (E2)⁴: E-mail:

Escuela Profesional: Ciclo:

Asignatura: Fecha: / /

=====

Objetivo de la Evaluación:

Valorar la competencia comunicativo-investigativa, capacidad producción discursiva, en los procesos de autoevaluación y coevaluación, a través de la *Escala de Likert de Redacción de Académica: Secuencias y Párrafos*, con indicadores de naturaleza lingüística semántica (coherencia), gramático-fonológica (cohesión) y pragmática (adecuación e intertextualización).

Estimado estudiante:

Participa con objetividad y eficiencia en la evaluación de la *Redacción Académica: Secuencias y Párrafos* tuya (autoevaluación) y de tus compañeros (coevaluación), según los criterios e indicadores que se señalan. Esta evaluación es formativa y valora tu competencia comunicativo-investigativa. Ella te permitirá observar las fortalezas, debilidades y limitaciones de tu escritura, a fin de hacer las adecuaciones, correcciones y mejoras necesarias.

Competencia Comunicativo-Investigativa y Proceso 2:


Competencia Comunicativo-Investigativa	Proceso 2: Producción Textual (Redacción Académica)
“Utiliza discursos en diferentes contextos y situaciones comunicativas, adecuados a sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivos y socioculturales, aplicando la investigación formativa como estrategia de aprendizaje, para comunicarse y valorar el lenguaje como medio indispensable de interacción humana”.	Produce discursos en diferentes contextos y situaciones comunicativas, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, aplicando el proceso PTES (planifica, textualiza, evalúa y socializa).

Escala gradual de valoración:

Nivel de logro competencia	Estratégico	Autónomo	Resolutivo	Receptivo	Pre formal	
Valoración	Todo está bien.	La mayoría está bien.	Tiene igual de aciertos y desaciertos.	Pocas cosas están bien.	Casi nada está bien.	No realizó
Puntaje por Criterio	5	4	3	2	1	0
Puntaje Total	75 - 71	70 - 64	63 - 56	55 - 49	48 - 01	0
Puntaje Vigesimal	20 - 19	18 - 17	16 - 15	14 - 13	12 - 01	0

³ Autoevaluación

⁴ Coevaluación

 **ESCALA DE LIKERT.** Lee los *criterios o descriptores*, luego selecciona y escribe el valor que consideres adecuado:

Dimensión Lingüística	Nº	Descriptores o Criterios	Valoración			TOTAL
			E1 ⁵	E2 ⁶	E3 ⁷	
COHERENCIA (Semántica)	01	Expresa la idea temática en forma clara y precisa, según un propósito comunicativo, y las ideas de desarrollo en coherencia con la idea temática.				
	02	Organiza las ideas según una lógica de pensamiento y una estrategia discursiva claramente definidas y planteadas conscientemente.				
	03	Organiza las secuencias y/o párrafos de acuerdo a un plan de redacción (escritura).				
	04	Redacta las secuencias y/o párrafos con por lo menos dos de estos tres elementos: aseveración, información y garantía.				
	05	Utiliza un tipo de secuencia y/o párrafo en forma intencional y adecuada.				
COHESIÓN (Fonológico-Gramatical)	06	Redacta oraciones gramaticalmente correctas, respetando las normas gramaticales: uso adecuado de oraciones, conectores y marcadores discursivos, concordancia gramatical, etc.				
	07	Redacta los párrafos de la secuencia con un mínimo de dos oraciones o un máximo de seis.				
	08	Redacta las secuencias y/o párrafos respetando las normas ortográficas de tildación de palabras.				
	09	Redacta las secuencias y/o párrafos respetando las normas ortográficas de puntuación.				
	10	Redacta las secuencias y/o párrafos respetando las normas ortográficas del uso adecuado de grafías o letras.				
	11	Redacta las secuencias y/o párrafos utilizando tres o más signos de puntuación distintos, en forma adecuada.				
ADECUACIÓN E INTERTEXTUALIZACIÓN (Pragmática)	12	Adecúa el formato de acuerdo a normas internacionales de redacción: citas, referencias bibliográficas, márgenes de página, tipo de letra, interlineado, etc.				
	13	Redacta el escrito limpio y con letra legible.				
	14	Redacta las secuencias y/o párrafos según un punto de vista y una intencionalidad comunicativa.				
	15	Redacta las secuencias y/o párrafos, según un estilo personal y un lenguaje propio.				
Total						
Nota Vigesimal = N * 4 / 15						

Nivel Alcanzado:	E 1:	E 2:	E 3:
-------------------------	-------------	-------------	-------------

⁵ E1: Autoevaluación

⁶ E2: Coevaluación

⁷ E3: Heteroevaluación

ANEXO 05

CUESTIONARIO 05: INSTRUMENTOS PARA EVALUAR EL PLAN DE INVESTIGACIÓN FORMATIVA DOCUMENTAL (PIF)

Apellidos y Nombres:

Escuela Profesional: Ciclo:

Asignatura: Fecha:/...../.....

Evaluador:

=====

Objetivo:

Autoevaluar y coevaluar la *PLANIFICACIÓN DE INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL* a través de una lista de cotejos y una rúbrica, a fin de observar sus debilidades y fortalezas y de realizar las correcciones y mejoras necesarias.

Estimado participante:

Te agradeceré que dediques unos minutos a evaluar con objetividad tu *PLAN DE INVESTIGACIÓN* y el de uno de tus compañeros o grupo, según los siguientes instrumentos. Esta evaluación es formativa y sirve para corregir posibles errores o limitaciones.

INSTRUMENTO 01: LISTA DE COTEJOS

Marca SI o NO, con objetividad y honestidad, tu desempeño o la de uno de tus compañeros en cada uno de los siguientes descriptores. Escribe las observaciones que consideres adecuadas.

Dimensión	N°	Descriptores	SI	NO	Observaciones
Título o tema	01	El título es breve (10 palabras aprox.), claro, preciso y descriptivo del tema o contenido científico específico a investigar.			
El problema	02	Identifico con claridad un problema a investigar, describiéndolo y formulando preguntas guías.			
Importancia del estudio	03	Describo la importancia del tema, su originalidad, significatividad, pertinencia y viabilidad, respondiendo a la necesidad formativa (¿por qué?) y al propósito comunicativo (¿para qué?).			
Objetivos de la investigación	04	Enuncio los objetivos con claridad y precisión, según una estructura definida, a partir de las interrogantes o hipótesis planteadas.			
Estrategias de investigación	05	Señalo las teorías, escuelas o principios que servirán de base al estudio del problema y las estrategias a utilizar en el proceso de investigación documental (¿qué procedimientos, técnicas e instrumentos? ¿cómo identificar, seleccionar, procesar y organizar la información?).			
Estructura de la monografía	06	Organizo la estructura de la investigación en secuencias claras, precisas, según las preguntas de investigación o hipótesis, señalando adecuadamente por lo menos 4 diferentes fuentes de información (virtual e impresa) por cada tema y subtema.			
Referencias bibliográficas	07	Señalo las referencias bibliográficas pertinentes, relevantes, actuales, variadas, suficientes de acuerdo a un estilo internacional de redacción y en relación a los contenidos de la investigación.			

Redacción	08	Redacto aplicando las normas gramaticales, ortográficas y de estilo internacional adoptado (Chicago, APA o Vancouver), según un estilo y lenguaje personal, adecuado al contexto comunicativo.			
Autoría	09	Identifico datos del autor (es) de la investigación documental.			
Esquema	10	Elaboro una cartografía del plan de investigación documental en donde se evidencie que es producto de un proceso de identificación, selección, procesamiento y organización de información.			



INSTRUMENTO 02: ESCALA DE LIKERT

Escala gradual de valoración:

Nivel	Categoría	Puntuación	Puntaje total	Puntaje vigesimal
Estratégico	Eficiente / Muy de acuerdo	5	41 - 50	17 - 20
Autónomo	Bueno / De acuerdo	4	31 - 40	13 - 16
Resolutivo	Regular / Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	21 - 30	09 - 12
Receptivo	Malo / En desacuerdo	2	11 - 20	05 - 08
Preformal	Deficiente / Muy en desacuerdo	1	01 - 10	01 - 04
No realizó	No realizó	0	0	0

Lee, con objetividad y honestidad, los siguientes descriptores, luego valora tu desempeño o la de uno (a) de tus compañeros(as), seleccionando y escribiendo la *puntuación* que consideres adecuada, según la escala gradual de valoración anterior:

Dimensión		N°	Descriptores	Puntos
Paratexto (Pragmático)	Título o tema	1	Redacto el título de la investigación formativa en forma breve (12 palabras aprox.), clara, precisa, con una sintaxis adecuada, sintetizando el tema a investigar, identificando sus variables y la relación entre ellas.	
	Autoría	2	Identifico datos del autor (es) de la investigación en el orden de sus contribuciones y la afiliación institucional de origen.	
Coherencia (Semántico)	El problema. Importancia	3	Identifico con claridad un problema a investigar, describiéndolo, formulando preguntas guías y/o las hipótesis de estudio con sus principales argumentos, describiendo su importancia, su originalidad, significatividad, necesidad formativa (propósito: ¿por qué?) e intencionalidad comunicativa (¿para qué?).	
	Objetivos de la investigación	4	Enuncio los objetivos de la investigación con claridad y precisión, según una estructura definida, a partir de las interrogantes y/o hipótesis planteadas.	
	Estrategias de investigación	5	Señalo las teorías, escuelas o principios que servirán de base al estudio del problema y las estrategias a utilizar en el proceso de investigación formativa documental (¿qué procedimientos, técnicas e instrumentos? ¿cómo identificar, seleccionar, procesar y organizar la información?).	
	Estructura de la investigación formativa	6	Organizo la estructura (sumario) de la investigación en secuencias claras, precisas, en relación con las preguntas de investigación o hipótesis, señalando adecuadamente por lo menos 4 diferentes fuentes de información (virtual e impresa) por cada secuencia temática.	
Intertextualización (Pragmático)	Referencias bibliográficas	7	Señalo las referencias bibliográficas pertinentes, relevantes, actuales, variadas, suficientes, en relación a los contenidos de la investigación, localizadas en diferentes bases de datos (impresos y virtuales), según un estilo internacional de redacción científica.	

Cohesión (Gramatical- Fonológica)	Gramatical	8	Redacto el plan de investigación con cohesión, según las normas gramaticales y ortográficas, utilizando adecuadamente los signos de puntuación, tildación, conectores discursivos y las oraciones en cada párrafo.	
	Estilo internacional y personal	9	Redacto el informe de investigación, adecuando el contenido a las normas ISO 690, a un estilo internacional (APA, Chicago o Vancouver) y al contexto y situación comunicativa, según un lenguaje personal.	
Adecuación (Pragmático)	Esquema	10	Elaboro una cartografía del plan de investigación documental en donde se evidencie que es producto de un proceso de identificación, selección, procesamiento y organización de información.	
Puntaje Total				
Puntaje Vigesimal = Puntaje total x 0,4				



INSTRUMENTO 03: RÚBRICA

Nivel de logro	Criterio de desempeño	Calificativo
Pre-Formal	Presento un proyecto de investigación documental incoherente e inadecuado a la estructura de un estudio de caso (tema o problema, objetivos, importancia, metodología, plan de investigación referencias bibliográficas), a las normas ortográficas, gramaticales y de redacción científica.	
Receptivo	Presento en forma regular un proyecto de investigación documental con pocos de los componentes de la estructura de un estudio de caso (tema o problema, objetivos, importancia, metodología, plan de investigación, referencias bibliográficas), casi inadecuado a las normas ortográficas, gramaticales y de redacción científica.	
Resolutivo	Presento en forma aceptable un proyecto de investigación documental con algunos de los componentes de la estructura de un estudio de caso (tema o problema, objetivos, importancia, metodología, plan de investigación, referencias bibliográficas), poco adecuado a las normas ortográficas, gramaticales y de redacción científica.	
Autónomo	Presento en forma buena un proyecto de investigación documental con la mayoría de los componentes de la estructura de un estudio de caso (tema o problema, objetivos, importancia, metodología, plan de investigación, referencias bibliográficas), adecuado a las normas ortográficas, gramaticales y de redacción científica.	
Estratégico	Presento en forma eficiente un proyecto de investigación documental con todos los componentes de la estructura de un estudio de caso (tema o problema, objetivos, importancia, metodología, plan de investigación, referencias bibliográficas), adecuado a las normas ortográficas, gramaticales y de redacción científica.	

**INSTRUMENTO 04: RESUMEN DE OBSERVACIONES**

AUTOEVALUACIÓN		
Nivel:	Logros:	Acciones para mejorar:

COEVALUACIÓN		
Coevaluador:		
Nivel:	Logros:	Acciones para mejorar:

Enlace:<https://docs.google.com/forms/d/1p-sSTIhh5ejjDi0VEeum2i9JxkZ-->[DDEVAL.QIDB1I/viewform](https://docs.google.com/forms/d/1p-sSTIhh5ejjDi0VEeum2i9JxkZ--/viewform)

ANEXO 06

CUESTIONARIO 06: EVALUACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA DOCUMENTAL: EL DISCURSO ACADÉMICO (DA)

Apellidos y Nombres:

Escuela Profesional: Ciclo:

Asignatura: Fecha://

Evaluador (es): /

=====

Objetivo:

Evaluar el informe de *INVESTIGACIÓN FORMATIVA DOCUMENTAL* a través de una lista de cotejos, una escala de Likert y una rúbrica.

Estimado participante:

Te agradeceré que dediques unos minutos a evaluar con objetividad tu informe de *INVESTIGACIÓN FORMATIVA DOCUMENTAL* y la de uno de tus compañeros, según los instrumentos que te presento a continuación.

INSTRUMENTO 01: LISTA DE COTEJO

Marca SI o NO, con objetividad y honestidad, en cada uno de los descriptores de este instrumento según tu desempeño o la de uno de tus compañeros en el informe de la investigación formativa documental. Escribe las observaciones que consideres adecuadas.

Dimensión		N°	DESCRIPTORES	SI	NO	OBSERVACIONES
Paratexto (Pragmático)	Título o tema	01	Redacto el título en forma breve (10 palabras aprox.), clara, precisa, describiendo el tema a investigar.			
	Autoría	02	Identifico los datos del autor y su institución de origen.			
Coherencia (Semántico)	Introducción	03	Identifico el problema a investigar, describiéndolo y formulando preguntas.			
		04	Describo la importancia del tema, respondiendo al propósito (por qué) e intencionalidad (para qué).			
		05	Enuncio los objetivos con claridad y precisión, a partir de las interrogantes o hipótesis planteadas.			
		06	Enuncio los objetivos según una estructura definida: verbo + objeto + condición.			
		07	Señalo las teorías, escuelas o principios que sirven de base al estudio del problema.			

	Desarrollo	08	Señalo las estrategias de investigación formativa documental (procedimientos, técnicas e instrumentos) que utilizo para identificar, seleccionar, procesar y organizar la información.				
		09	Organizo la información de la investigación en secuencias y párrafos claros, afirmando, informando y garantizando.				
		10	Organizo la información según un propósito comunicativo, una lógica de pensamiento y una estrategia discursiva.				
		11	Organizo la información respondiendo a las preguntas de investigación, a los objetivos y/o hipótesis y al plan de redacción.				
		Conclusiones	12	Redacto las conclusiones respondiendo a las preguntas, objetivos y/o hipótesis planteadas en la investigación.			
			13	Resalto los aportes de la investigación formativa documental.			
Intertextualidad (Pragmático)	Citas	14	Garantizo las ideas que expongo con información intertextualizada, utilizando citas textuales y no textuales.				
		15	Garantizo cada sección, secuencia, tema y/o subtema con no menos de 4 diferentes fuentes de información (virtual e impresa).				
	Referencias bibliográficas	16	Señalo las referencias bibliográficas pertinentes, relevantes, actuales, variadas y suficientes.				
		17	Escribo las referencias bibliográficas de acuerdo a un estilo internacional de redacción.				
		18	Busco referencias bibliográficas en diferentes bases de datos, impresos y virtuales.				
Cohesión (Gramatical-Fonológico)	Redacción	19	Aplico las normas gramaticales, con eficacia y eficiencia, en la redacción de mi informe de investigación.				
		20	Aplico las normas ortográficas, con eficacia y eficiencia, en la redacción de mi informe de investigación.				
		21	Utilizo los conectores discursivos en la redacción de oraciones al interior del párrafo, en forma adecuada.				
Adecuación (Pragmático)	Estilo internacional y personal	22	Adeco el contenido a las Normas ISO 690 y a un estilo internacional de redacción científica (APA, Chicago, Vancouver, etc.).				
		23	Redacto con cohesión, adecuando el contenido al contexto comunicativo y a un lenguaje personal.				
	Organizadores de información	24	Elaboro organizadores del conocimiento (esquemas, mapas, etc.), necesarios y suficientes, para comprender la globalidad de la información de la investigación.				
		25	Elaboro organizadores del conocimiento (esquemas, mapas, etc.), adecuados a su naturaleza y estructura.				

**INSTRUMENTO 02: ESCALA DE LIKERT****Escala gradual de valoración:**

Nivel	Categoría	Puntuación	Puntaje total	Puntaje vigesimal
Estratégico	Eficiente / Muy de acuerdo	5	61 - 75	18 - 20
Autónomo	Bueno / De acuerdo	4	46 - 60	15 - 17
Resolutivo	Regular / Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	35 - 45	12 - 14
Receptivo	Malo / En desacuerdo	2	16 - 30	09 - 11
Preformal	Deficiente / Muy en desacuerdo	1	01 - 15	01 - 08
No realizó	No realizó	0	0	0

Lee, con objetividad y honestidad, los descriptores, luego valora tu desempeño o la de uno (a) de tus compañeros (as) en el informe de la investigación documental, seleccionando y escribiendo la *puntuación* que consideres adecuada, según la escala gradual de valoración anterior:

Dimensión		Nº	Descriptores	Puntuación
Paratexto (Pragmático)	Título o tema	01	Redacto el título de la investigación formativa documental en forma breve (12 palabras aprox.), clara, precisa, con una sintaxis adecuada, sintetizando el tema a investigar, identificando sus variables y la relación entre ellas.	
	Autoría	02	Identifico datos del autor (es) de la investigación en el orden de sus contribuciones y la afiliación institucional de origen.	
Coherencia (Semántico)	Introducción	03	Describo el problema, su importancia, antecedentes, preguntas de investigación, objetivos y/o hipótesis, con claridad y precisión, contextualizándolo e intertextualizándolo.	
		04	Explico las teorías, escuelas o principios que sirven de base al estudio del problema y las estrategias de investigación (procedimientos, técnicas e instrumentos utilizados para seleccionar, procesar y organizar la información).	
	Desarrollo	05	Organizo la información de la investigación, respondiendo a sus preguntas y/o hipótesis, a los objetivos y al plan de redacción.	
		06	Organizo la información de la investigación en secciones, secuencias y párrafos claros, según una estrategia discursiva expositiva y/o argumentativa, un propósito comunicativo, una lógica de pensamiento, afirmando, informando y garantizando.	
	Conclusiones	07	Redacto las conclusiones respondiendo a las preguntas, objetivos e hipótesis planteadas.	
		08	Resalto los aportes de la investigación formativa, señalando sus limitaciones y otras líneas de investigación.	
Intertextualidad (Pragmático)	Citas	09	Garantizo las ideas y los argumentos que expongo con información intertextualizada, utilizando diferentes fuentes de información (virtual e impresa) y bases de datos por cada sección, secuencia, tema y/o subtema.	
	Referencias bibliográficas	10	Redacto las referencias bibliográficas, pertinentes, relevantes, actuales, variadas y suficientes, localizadas en diferentes bases de datos y fuentes de información, impresos y virtuales, de acuerdo con la información procesada en la introducción y desarrollo del ensayo, según las normas ISO 690 y un estilo internacional de redacción.	
Cohesión (Gramatical-Fonológica)	Gramatical	11	Redacto según las normas gramaticales, los mecanismos de cohesión y conectores discursivos.	
	Fonológica	12	Redacto según las normas ortográficas de tildación, puntuación y uso de letras.	

Adecuación (Pragmático)	Estilo internacional y personal	13	Redacto el informe de investigación, adecuando el contenido y formato a las normas ISO 690, a un estilo internacional (APA, Chicago o Vancouver), al contexto y situación comunicativa, según un lenguaje personal.	
	Toma de posición	14	Explico la significatividad, propósito (¿por qué?), intencionalidad comunicativa (¿para qué?), punto de vista (toma de posición) y el marco científico-disciplinar-ideológico de la investigación, con claridad, precisión y criticidad.	
	Organizadores de la información	15	Elaboro organizadores de la información (esquemas, mapas, etc.) necesarios y suficientes, adecuados a su naturaleza y estructura, para comprender la globalidad de la información, de las secciones o secuencias de la investigación.	
Puntaje Total				
Puntaje Vigesimal = Puntaje total * 3,75				



INSTRUMENTO 03: RÚBRICA

Según la información que te ha proporcionado la lista de cotejo o la escala de Likert, evalúa de manera global el nivel de logro tuyo o de tu compañero en la presentación de su informe de investigación documental.

Nivel de logro	Criterio de desempeño	Puntos	Calificativo
Pre-Formal	Comunico un discurso académico producto de una investigación formativa documental sobre un problema sociocultural, incoherente e inadecuado a la estructura de un estudio de caso, a un contexto y situación comunicativa, y a las normas ortográficas, gramaticales y de redacción científica.	01 - 08	
Receptivo	Comunico un discurso académico producto de una investigación formativa documental sobre un problema sociocultural, con bajo nivel de coherencia, cohesión e intertextualización, escasamente adecuado a la estructura de un estudio de caso, a un contexto y situación comunicativa, y a una norma internacional de redacción científica.	09 - 11	
Resolutivo	Comunico un discurso académico producto de una investigación formativa documental sobre un problema sociocultural, con regular nivel de coherencia, cohesión e intertextualización, poco adecuado a la estructura de un estudio de caso, a un contexto y situación comunicativa, y a una norma internacional de redacción científica.	12 - 14	
Autónomo	Comunico un discurso académico producto de una investigación formativa documental sobre un problema sociocultural, con buen nivel de coherencia, cohesión e intertextualización, adecuado a la estructura de un estudio de caso, a un contexto y situación comunicativa, y a una norma internacional de redacción científica.	15 - 17	
Estratégico	Comunico un discurso académico producto de una investigación formativa documental sobre un problema sociocultural, con alto nivel de coherencia, cohesión e intertextualización, muy adecuado a la estructura de un estudio de caso, a un contexto y situación comunicativa, y a una norma internacional de redacción científica.	18 - 20	

**INSTRUMENTO 04: RESUMEN DE OBSERVACIONES**

AUTOEVALUACIÓN		
Nivel:	Logros:	Acciones para mejorar:

COEVALUACIÓN		
Coevaluador:		
Nivel:	Logros:	Acciones para mejorar:

Atentamente,

Profesor

Evaluador

Evaluado

Enlace:

https://docs.google.com/forms/d/1e6ocbFwJ-kHwAIVWWDish30Aa4Ry_6m39BCDrmjMd0M/viewform

ANEXO 07-A
CUESTIONARIO 07: EVALUACIÓN DE LA ASIGNATURA. GRADO DE
SATISFACCIÓN

Instrumento Aplicado

Estimado estudiante:

Te agradeceré que dediques unos minutos a responder este cuestionario. La información sirve para conocer tu nivel de satisfacción con el desarrollo de la asignatura. Tus respuestas son confidenciales y no influyen en nada en tu calificación final.

1. DATOS GENERALES:

- **Asignatura:** **Ciclo Académico:** 2013-..... **Ciclo de estudios:**
- **Apellidos y nombres:** **Año de nacimiento:**
- **Provincia:** **Departamento:** **Sexo:** M / F
- **I.E. de procedencia:** **Lugar:**

2. CUESTIONARIO

Seleccione y escriba el valor que considere adecuado. Para las preguntas que continúan, existe una escala del 1 al 5 cuyos valores son:

- (1) Totalmente de acuerdo / Muy interesante / Sí
- (2) De acuerdo / Interesante
- (3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo / Regularmente interesante
- (4) En desacuerdo / Poco interesante
- (5) Totalmente en desacuerdo / Nada interesante / No

Sílabo

1. En general, calidad del sílabo.	
2. Calidad de la enunciación de la competencia comunicativo-investigativa.	
3. Calidad de los contenidos o saberes desarrollados.	
4. Calidad de la metodología o estrategias didácticas del profesor.	
5. Calidad del material educativo empleado.	
6. Calidad de la evaluación de tus aprendizajes.	
7. Calidad de los instrumentos de evaluación (escala de Likert, rúbricas, lista de cotejo).	
8. Calidad del proyecto de investigación formativa	

Gracias a la asignatura he logrado desarrollar las siguientes capacidades de la competencia comunicativo-investigativa:

9. Utilizo discursos en diferentes contextos y situaciones comunicativas, adecuados a sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivos y socioculturales, aplicando la investigación formativa como estrategia de aprendizaje, para comunicarse y valorar el lenguaje como medio indispensable de interacción humana.	
10. Comprendo discursos en diferentes contextos y situaciones comunicativas, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, utilizando la investigación formativa como estrategia de aprendizaje.	
11. Produzco discursos en diferentes contextos y situaciones comunicativas, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, aplicando el proceso PTES.	
12. Resuelvo problemas relacionados con el desarrollo de mi competencia comunicativo-investigativa, utilizando la investigación formativa como estrategia de aprendizaje proactivo, autónomo, colaborativo, interdisciplinario, ético e innovador (I+D+i).	
13. Diseño un proyecto de investigación formativa sobre un problema de mi contexto sociocultural, lo implemento e informo a través de un discurso académico.	

Los contenidos de la asignatura fueron:

14. Adecuados, importantes, necesarios, sencillos y de fácil aplicación.	
15. Interesantes, novedosos y divertidos.	
16. Tuvieron relación con mi vida personal, social y académica.	

La metodología utilizada en el desarrollo de la asignatura:

17. Los talleres fueron importantes y adecuados para comprender y aplicar los contenidos.	
18. El proyecto formativo o investigación documental permitió el desarrollo de la competencia comunicativo-investigativa.	
19. La didáctica utilizada por el profesor facilitó el aprendizaje de los contenidos de la asignatura.	
20. Los trabajos realizados fueron adecuados, suficientes, necesarios e importantes para lograr los propósitos de la asignatura.	
21. El asesoramiento del profesor fue oportuno y necesario.	

La evaluación en la asignatura:

22. Fue participativa y colaborativa porque no solo evaluó el profesor sino que permitió autoevaluarme y que mis compañeros me evaluaran.	
23. Fue oportuna porque sirvió para darme cuenta a tiempo de mis errores y me orientó sobre cómo superarlos.	
24. Los instrumentos de evaluación utilizados (rúbricas, escala de Likert, etc.) fueron claros y sirvieron para sentirme seguro de poder mejorar sin temor a ser desaprobado.	

El profesor de la asignatura:

25. Demostró ser un experto, conoce bien las teorías, propósitos, contenidos y metodologías de la asignatura.	
26. Promovió la participación en clase, en forma individual y en equipos de trabajo.	
27. Se comunicó de una forma clara y fácil de entender.	
28. Mostró entusiasmo e interés por la asignatura que enseña.	
29. Supo ganar la confianza y aprecio de los estudiantes, sobre la base de su trabajo profesional y calidad de persona.	
30. Fue respetuoso, amable y amigable con los estudiantes y promovió un clima de confianza, respeto mutuo y empatía en el aula.	
31. Motivó permanentemente a los estudiantes para que logren lo previsto en la asignatura.	

32. Brindó las oportunidades necesarias a los estudiantes para que ellos puedan alcanzar las metas propuestas en la asignatura.	
---	--

Para las preguntas que continúan, existe una escala del 1 al 5 cuyos valores son:

- (1) Totalmente satisfecho
- (2) Satisfecho
- (3) Ni satisfecho ni insatisfecho
- (4) Insatisfecho
- (5) Totalmente insatisfecho

33. ¿Cuál es el nivel de satisfacción por el apoyo que te ha dado la asignatura para lograr desarrollar tu competencia comunicativo-investigativa?	
34. Al culminar esta asignatura, ¿cuál es tu nivel de satisfacción general?	

35. Desde tu posición de estudiante, escribe un breve comentario sobre el desarrollo de la asignatura, opinando críticamente sobre sus debilidades, fortalezas, oportunidades y amenazas en relación a tu formación profesional, al contexto, a la enseñanza (profesor), al aprendizaje (estudiante) y, en general, a tu nivel de satisfacción.

- a)
-
- b)
-

36. Según tu experiencia en este ciclo, ¿qué sugerencias darías para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en el desarrollo de la asignatura?

-
-

Gracias por su colaboración

MATRIZ DE EVALUACIÓN DE LA ASIGNATURA. GRADO DE SATISFACCIÓN

https://docs.google.com/forms/d/1Gaa2ZobS5TSbJM_B8jv8pF2-ukMVL1FwByVoHGC-7Zk/viewform

Partes del cuestionario	Dimensiones	Dimensión	Cantidad de ítems	Nº del ítem en el cuestionario
Q) Calidad del PFID (sílabo)	Percepción global del PFID	A.1. Calidad global del sílabo	1	01
	Percepción según la Estructura del PFID (sílabo)	A.2. Competencia comunicativo-investigativa	1	02
		A.3. Contenidos o saberes	1	03
		A.3. Metodología o estrategias didácticas	1	04
		A.3. Material educativo	1	05
		A.3. Evaluación	2	06-07
		A.3. Proyecto de investigación formativa	1	08
R) Aspectos de la Competencia Comunicativo-Investigativa	Competencia Comunicativo-Investigativa	B.1. Competencia Comunicativo-Investigativa	1	09
	Competencia Comunicativa	B.2. Comprensión Discursiva	1	10
		B.3. Producción discursiva	1	11
	Competencia Investigativa	B.4. Investigativas	1	12
		B.5. Proyecto de Investigación Formativa	1	13
S) Contenidos del PFID (sílabo)		Adecuados, interesantes, útiles	3	14-15-16
T) Metodología del PFID (sílabo)	Proceso de Enseñanza-Aprendizaje	D.1. Talleres Formativos	1	17
		D.2. Proyecto de Investigación Formativa Documental	1	18
		D.3. Didáctica	1	19
		D.4. Trabajos de extensión	1	20
	Asesoramiento	D.5. Asesorías	1	21
U) Evaluación del PFID (sílabo)	Características	E.1. Participativa, colaborativa y oportuna	2	22-23
	Instrumentos	E.2. Rúbricas, escala de Likert	1	24
V) El profesor		Experto, líder, comunicativo, etc.	8	25-26-27-28-29-30-31-32
W) Nivel de satisfacción		G.1. Desarrollo competencia comunicativa-investigativa	1	33
		G.2. Con el PFID.	1	34
X) Aportaciones del estudiante		H.1. Comentario sobre el PFID		
		H.1. Sugerencias de mejora del PFID		
			34	

ANEXO 07-B

CUESTIONARIO 07: EVALUACIÓN DE LA ASIGNATURA. GRADO DE SATISFACCIÓN

Instrumento Final

Estimado estudiante:

Te agradeceré que dediques unos minutos a responder este cuestionario. La información sirve para conocer tu nivel de satisfacción con el desarrollo de la asignatura. Tus respuestas son confidenciales y no influyen en nada en tu calificación final.

I. DATOS GENERALES:

- **Asignatura:** **Ciclo Académico:** 2013-..... **Ciclo de estudios:**
- **Apellidos y nombres:** **Año de nacimiento:**
- **Provincia:** **Departamento:** **Sexo:** M / F
- **I.E. de procedencia:** **Lugar:**

II. CUESTIONARIO

Selecciona con objetividad y escribe el valor que consideres adecuado en cada descriptor, según la escala siguiente:

- (1) **Totalmente en desacuerdo / Nada interesante / No**
- (2) **En desacuerdo / Poco interesante**
- (3) **Ni de acuerdo ni en desacuerdo / Regularmente interesante**
- (4) **De acuerdo / Interesante**
- (5) **Totalmente de acuerdo / Muy interesante / Sí**

SÍLABO

1. En general, calidad del sílabo.	
2. Calidad de la enunciación de la competencia comunicativo-investigativa.	
3. Calidad de los contenidos o saberes desarrollados.	
4. Calidad de la metodología o estrategias didácticas (enseñanza-aprendizaje) utilizadas.	
5. Calidad de los recursos y materiales educativos empleados.	
6. Calidad de la metodología de evaluación (métodos y técnicas) de tus aprendizajes	
7. Calidad de los instrumentos de evaluación (escala de liket, rúbricas, lista de cotejo) utilizados.	
8. Calidad de la investigación formativa.	
9. Calidad de los talleres formativos.	

10. Calidad de las secuencias didácticas (clases planificadas).	
11. Calidad de las evidencias de desempeño (discurso académico, talleres, exámenes, etc.).	

COMPETENCIA COMUNICATIVO-INVESTIGATIVA:

Gracias a la asignatura he logrado desarrollar las siguientes capacidades:

12. Utilizo discursos en diferentes contextos y situaciones comunicativas, adecuados a sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivos y socioculturales, aplicando la investigación formativa como estrategia de aprendizaje, para comunicarse y valorar el lenguaje como medio indispensable de interacción humana.	
13. Comprendo discursos en diferentes contextos y situaciones comunicativas, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, utilizando la investigación formativa como estrategia de aprendizaje.	
14. Produzco discursos en diferentes contextos y situaciones comunicativas, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, aplicando el proceso PTES.	
15. Resuelvo problemas relacionados con el desarrollo de mi competencia comunicativo-investigativa, utilizando la investigación formativa como estrategia de aprendizaje proactivo, autónomo, colaborativo, interdisciplinario, ético e innovador.	
16. Diseño un proyecto de investigación formativa sobre un problema de mi contexto sociocultural, lo implemento e informo a través de un discurso académico.	

Los contenidos o saberes de la asignatura:

17. Fueron adecuados, importantes, necesarios, sencillos y de fácil aplicación.	
18. Fueron interesantes, novedosos y divertidos.	
19. Ayudaron a mejorar mi vida personal, social, académica y/o comunicativa.	
20. Ayudaron a desarrollar mis competencias comunicativas e investigadoras.	
21. Articularon con eficiencia los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales.	
22. Articularon los nuevos saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales con mis conocimientos previos.	

La metodología utilizada en el desarrollo de la asignatura:

23. Los talleres formativos fueron importantes y adecuados para comprender y aplicar los contenidos de la asignatura.	
24. El proyecto formativo o investigación formativa permitió aplicar los saberes y demostrar el desarrollo de la competencia comunicativo-investigativa.	
25. La didáctica utilizada por el profesor facilitó el aprendizaje de los contenidos de la asignatura.	
26. Los trabajos realizados fueron adecuados, suficientes, necesarios e importantes para lograr las competencias y propósitos de la asignatura.	
27. El asesoramiento del profesor fue oportuno y necesario.	

La evaluación en la asignatura:

28. Fue participativa y colaborativa porque no solo evaluó el profesor sino que permitió autoevaluarme y que mis compañeros me evaluarán.	
29. Fue oportuna porque sirvió para darme cuenta a tiempo de mis errores y me orientó sobre cómo superarlos.	
30. Utilizó diversos métodos y técnicas (autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación; de entrada, proceso y salida).	
31. Los instrumentos de evaluación utilizados (observación, rúbricas, escala de Likert, etc.) fueron claros y sirvieron para sentirme seguro de poder mejorar sin temor a ser desaprobado.	
32. Calificó el desarrollo integral de mi competencia comunicativo-investigativa.	

El profesor de la asignatura:

33. Demostró ser un experto, conocer bien las teorías, propósitos, contenidos y metodologías de la asignatura.	
34. Promovió la participación en clase, en forma individual y en equipos de trabajo.	
35. Se comunicó en forma clara, sencilla y amigable.	
36. Mostró entusiasmo e interés por la asignatura que enseña.	
37. Supo ganar la confianza y aprecio de los estudiantes, sobre la base de su trabajo profesional y calidad de persona.	
38. Fue respetuoso, amable y amigable con los estudiantes y promovió un clima de confianza, respeto mutuo y empatía en el aula.	
39. Motivó permanentemente a los estudiantes para que logren lo previsto en la asignatura.	
40. Brindó las oportunidades necesarias a los estudiantes para que ellos puedan alcanzar las metas propuestas en la asignatura.	
41. Mostró en todo momento profesionalismo, comportamiento ético y sentido humano.	

EN SÍNTESIS:

Para las preguntas que continúan, existe una escala del 1 al 5 cuyos valores son:

- (5) Totalmente satisfecho**
- (4) Satisfecho**
- (3) Ni satisfecho ni insatisfecho**
- (2) Insatisfecho**
- (1) Totalmente insatisfecho**

42. ¿Cuál es tu nivel de satisfacción con la asignatura en relación al desarrollo de tu competencia comunicativo-investigativa?	
43. Al culminar esta asignatura, ¿cuál es tu nivel de satisfacción general?	

44. Desde tu posición de estudiante, escribe un breve comentario sobre el desarrollo de la asignatura, opinando críticamente sobre sus debilidades, fortalezas, oportunidades y amenazas en relación a tu formación profesional, al contexto, a la enseñanza (profesor), al aprendizaje (estudiante) y, en general, a tu nivel de satisfacción.
45. Según tu experiencia en este ciclo, ¿qué sugerencias darías para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en el desarrollo de la asignatura?

Gracias por su colaboración

MATRIZ DE EVALUACIÓN DE LA ASIGNATURA. GRADO DE SATISFACCIÓN

<https://docs.google.com/forms/d/1shvTyv9iW-i8yPSf1xnHVq4JbSiKkzEDSnnC4c3SZ2I/viewform>

DIMENSIÓN	INDICADOR	Nº ÍTEM	ÍTEM
SÍLABO	Competencia comunicativo-investigativa	02	02 - 12
	Proceso de Comprensión discursiva	02	13 -
	Proceso de Producción discursiva	02	14 -
	Proceso de Socialización discursiva	01	
	Proceso de investigación	02	15 -
	Investigación formativa	01	08 - 16
SABERES O CONTENIDOS	Global	04	03
	Adecuados	01	17 - 20
	Interesantes y novedosos	01	18
	Oportunos	02	19
	Articulador	02	21 - 22
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	Global	02	04
	Secuencias didácticas	02	10 - 25
	Talleres formativos	01	09 – 23 - 26
	Investigación formativa	01	24 -
	Portafolio de estudio e investigación	01	
	Recursos	02	05
	Asesoramiento	01	27
EVALUACIÓN	Global	04	06
	Participativa y colaborativa	01	28
	Oportuna	01	29
	Diversa en métodos y técnicas	01	30
	Instrumentos	01	07 - 31
	Integral	01	32
	Evidencias de desempeño	01	11
PROFESOR	Experto, participativo, comunicador, entusiasta, amigable, motivador		33 - 34 – 35 – 36 – 37 – 38 – 39 – 40 -41
VISIÓN GLOBAL	Satisfacción global	01	01 – 42 - 43
	Sugerencias	01	44 - 45
TOTAL DE ÍTEMS		45	

Investigación Formativa

Documental

Formatos

ANEXO 08

FORMATO 01: PROYECTO DE INVESTIGACIÓN FORMATIVA DOCUMENTAL

..... (Título de la monografía)

Marcos O. Arnao Vásquez, &

Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo

Facultad de, Escuela de, Ciclo ...

Chiclayo - Perú

I. DESCRIPCIÓN BREVE DEL PROBLEMA A INVESTIGAR

**Párrafo 01: Descripción breve del problema a investigar: ¿Cuál es el problema?
¿Qué características tiene?**

**Párrafo 02: Preguntas de investigación: ¿Cuál es su naturaleza: qué es y que
características tiene? ¿Cuál son sus tipos? ¿Cómo se presenta en la
realidad? ¿Qué casos podemos mencionar?**

II. IMPORTANCIA DEL ESTUDIO

**Párrafo 01: Describir el propósito: ¿Por qué se hace el trabajo? ¿Qué pretende
desarrollar?**

**Párrafo 01: Describir la intencionalidad: ¿Para qué? ¿Cómo aporta el trabajo a la
solución de un problema? ¿Qué problemas académicos, personales,
profesionales y/o socioculturales resuelve?**

III. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DE INVESTIGACIÓN

Párrafo 01: Punto de vista (perspectiva): ¿Qué teorías, escuelas o principios servirán de base al estudio del problema?

Párrafo 02: ¿Qué procedimientos, técnicas e instrumentos de estudio e investigación utilizarán?

IV. OBJETIVOS

Son respuestas a las preguntas de investigación. Ayudan a organizar cada sub tema o secuencia (secciones o apartados, capítulos y subcapítulos) del contenido de la monografía. Ejemplo:

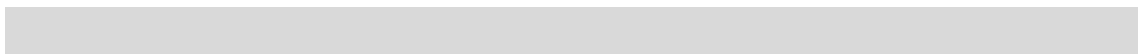
Objetivo (Estructura / enunciado)				
Verbo de desempeño	+	Contenido/ Objeto	+	Condición
Explicar		las causas y consecuencias de la caída del turismo en Lambayeque		desde una visión económica y sociocultural.
Describir		la naturaleza de la norma jurídica		desde la concepción positivista.

1. **Explicar las causas y consecuencias de la caída del turismo en Lambayeque desde una visión económica y sociocultural.**
2.
3.

V. ESTRUCTURA DE LA MONOGRAFÍA (SUMARIO O PLAN DE REDACCIÓN)

(Marco conceptual o temas a desarrollar en secuencias con sus referencias bibliográficas):

Macro secuencia	Secuencias	Microsecuencias	Referencias bibliográficas impresas y virtuales (libros, artículos científicos, monografías, etc.)
Introducción		<ul style="list-style-type: none"> ☒ Tema ☒ Descripción del problema ☒ Importancia del estudio ☒ Metodología ☒ Objetivos ☒ Hipótesis ☒ Estructura del trabajo 	
Desarrollo	Sección I	1.1. 1.2. 1.3.	Apellido del autor, inicial del nombre. (Año). Pp..... - Beuchot, M. (2004). Pp..... - Jameson, F., (1984). Pp..... -
	Sección II	2.1. Sub tema 2.2. Sub tema 2.3. Sub tema	Apellido del autor, inicial del nombre. (Año). P.
	Sección III	3.1 Sub tema 3.2 Sub tema 3.3 Sub tema	Apellido del autor, inicial del nombre. (Año). Pp..... -
Conclusiones			



VI. CRONOGRAMA DE PRESENTACIÓN

Fecha	Acción	Observación
.... / / 2013	Plan de Investigación	
.... / / 2013	Avance 01	
.... / / 2013	Avance 02	
.... / / 2013	Avance 03	
.... / / 2013	Exposición	

VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Utilice las Normas ISO 690, según el estilo de que ha adoptado su Escuela Profesional (APA, Chicago, Vancouver, Harvard, etc.).

Las fuentes de información impresas o virtuales (libros, artículos científicos, artículos monográficos, etc.) deben ser localizados en BASES DE DATOS CIENTÍFICAS O BIBLIOTECAS y deben abordar los temas señalados en la estructura, *sumario o plan de redacción*, de la investigación formativa (*monografía, ensayo, etc.*).

OBSERVACIÓN IMPORTANTE. La totalidad de la investigación debe tener 10 libros impresos y 20 direcciones de internet. Por cada secuencia, debe haber un mínimo de 4 fuentes de investigación.

Ejemplo de referencias bibliográficas:

Arana, J. M., Meilán, J. J., & Pérez, E. (enero-junio, 2006). El concepto de psicología. Entre la diversidad conceptual y la conveniencia de unificación. Apreciaciones desde la epistemología. México: Universidad Intercontinental. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 8(1), 111-142. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/802/80280107.pdf>

Boscán, J., & Mendoza, M. (Noviembre 23, 2004). *Análisis semiótico de la publicidad de perfumes*. Maracaibo: Universidad del Zulia, Facultad de Humanidades y

Educación. Recuperado de
http://www.serbi.luz.edu.ve/pdf/op/v20n45/art_06.pdf

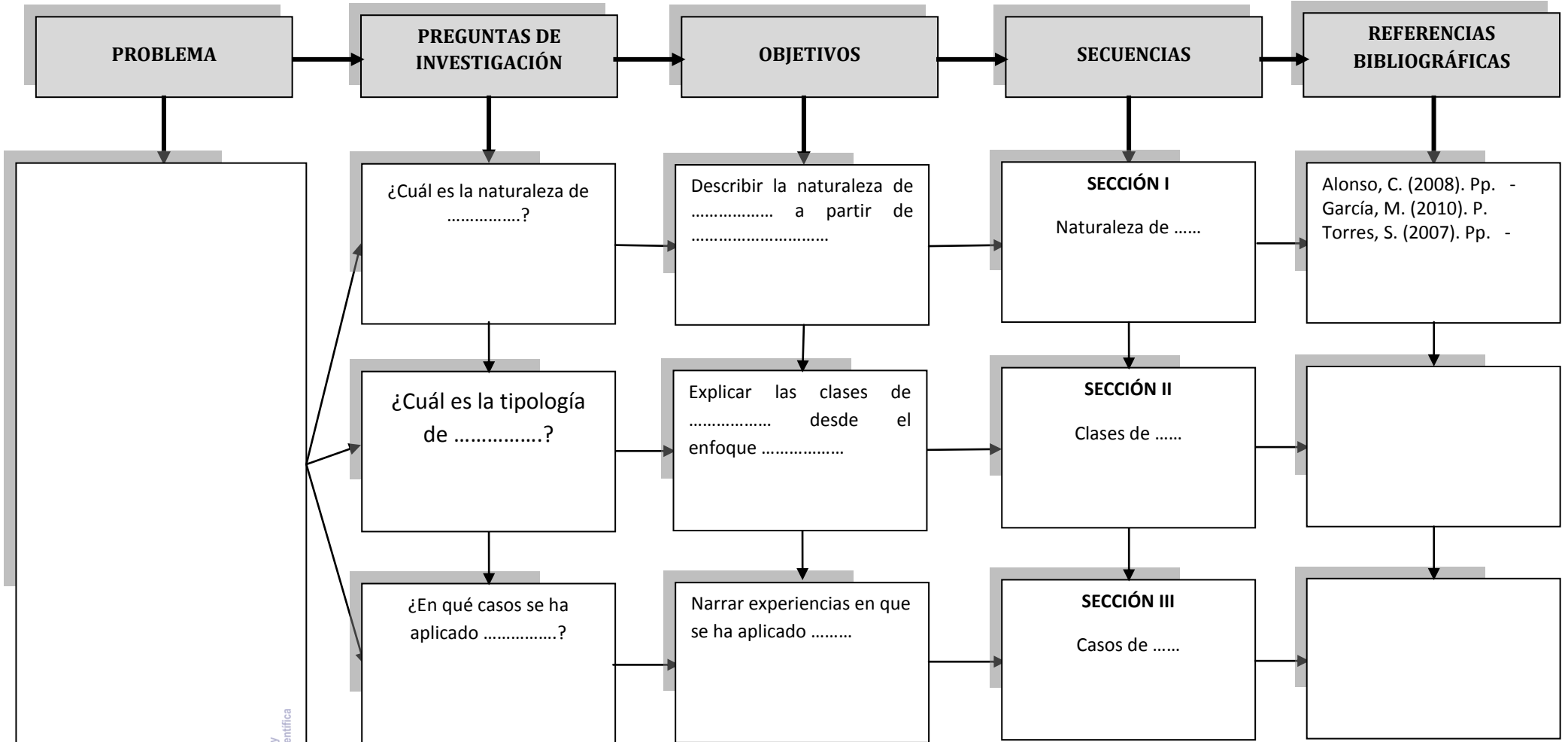
Beuchot, M. (2004). *La semiótica*. México: FCE.

Piaget, J. (1991). Seis estudios de psicología. [Versión electrónica]. Barcelona: Labor, S.A. Recuperado de http://dinterrondonia2010.pbworks.com/f/Jean_Piaget_-_Seis_estudios_de_Psicologia.pdf

Chiclayo, marzo 2013.

VIII. CARTOGRAFÍA DEL PLAN DE INVESTIGACIÓN FORMATIVA: MONOGRAFÍA

DISCURSO ACADÉMICO (MONOGRAFÍA / ENSAYO)



ANEXO 09
FORMATO 02: DISCURSO ACADÉMICO

..... (Título)

..... (Nombres y apellidos del autor)

Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo
Chiclayo-Perú

Sumario

Resumen

Palabras Clave:

Abstract

Key words:

a. Introducción

b. Desarrollo

2.1.

2.1.1.

2.1.2.

2.2.

2.2.1.

2.2.2.

3.3.

c. Conclusiones

Referencias Bibliográficas

Anexos

Anexo 1. Plan de investigación formativa documental (Monografía)

Anexo 2. Fichas textuales utilizadas y ordenadas por sección y subsección

Anexo 3. Instrumentos de evaluación del discurso académico producto de la investigación formativa

Anexo 4 Instrumentos de evaluación de la exposición de la investigación formativa

ANEXO 10

CUESTIONARIO 01: PERCEPCIÓN DEL NIVEL DE DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVO-INVESTIGATIVA

41. Según tus necesidades de formación, ¿qué sugerencias darías para desarrollar con eficiencia la asignatura?

Nº	Respuesta	Código
1	Que todos los jueves dos compañeros lean un texto y el salón comprenda el texto y responda preguntas que usted nos planteara sobre este texto. CON NOTA. A mi parecer así se premiaría a los estudiantes que ponen empeño y dedicación al curso.	
2	Actividades grupales para poder interactuar con los demás compañeros	
3	videos	
4	QUE EL PROFESOR SEPA ESCUCHAR Y RESOLVER NUESTRAS INQUIETUDES.	
5	Que nos den una vez a la semana un practica No califica(simulacro) sobre lo aprendido hasta ese día y que a la siguiente clase el profesor nos diga nuestras fortalezas y debilidades; para así poder mejorar.	
6	que el profesor se deje entender	
7	respeto	
8	tareas	
9	tiempo	
10	Explicar a fondo cada tema	
11	hacer trabajos tanto individuales como tambien grupales para asi estudiar en un ambiente amical	
12	Prácticas escritas	
13	trabajo en equipo	
14	diapositivas	
15	Redactar textos	
16	Orientarnos en la creación , redacción de textos.	
17	evaluar mi avance	
18	Algunas dinamicas	
19	hacer criticas constructivas entre estudiantes	
20	poner algunos videos acerca del tema a tratar	
21	Que se desarrolle la asignatura con un lenguaje comprensible	
22	Interactuar en clase con los estudiantes, motivará su aprendizaje y hará de la clase sea de más agrado para ambos.	
23	se revise mas ortografia	
24	paciencia por parte del profesor	
25	Concreta	
26	Que el profesor enfatice en ayudar mas a los que tenemos dificultades o ya llevamos el curso por varias veces	
27	QUE EL PROFESOR TENGA LA CAPACIDAD DE ENTENDER Y PODER PONER SU HORA EN DISPOSICION PARA QUE EL ALUMNO ENTIENDA EL MENSAJE QUE EL DESEA TRANSMITIR	
28	realizar prácticas en clases	
29	Siempre utilice recursos auxiliares para exponer un tema	

30	Brindar bibliografía para el desarrollo de diversos temas	
31	trabajar en grupo.	
32	Diapositivas	
33	Una secuencia lógica en el desarrollo del curso	
34	Que nos apoye en los inconvenientes que tenemos	
35	Trabajar en grupo	
36	que siempre se realicen participaciones de los alumnos para una mayor comprensión	
37	lectura complementaria	
38	Ser claro y explicativo	
39	ser claro	
40	EXPONER NUESTRAS CREACIONES LITERARIAS EN CLASE PARA REVISAR LA REDACCION	
41	prácticas	
42	mas comunicación entre los alumnos y el profesor.	
43	Desarrollo de lecturas constantemente.	
44	seguir todas las pautas e indicaciones del profesor	
45	Actualidad	
46	Reforzar planes de redacción y estructuración de textos	
47	Trabajo en grupo	
48	que el profesor siempre me aconseje en que debería de mejorar	
49	Identificar y jerarquizar ideas temáticas	
50	Cómo poder organizar las informaciones	
51	que sea exigente en el curso, por que la lengua es una de nuestras bases para redactar y expresarnos.	
52	Realizar asesorías para los alumnos que necesitemos mas reforzamiento.	
53	Un poco de apoyo en los trabajos y otros a quienes estamos llevando el curso más de una vez.	
54	darle mas importancia a la lectura	
55	dinámicas	
56	PARTICIPACION EN GRUPO	
57	Que cada tema llame la atención	
58	Lecturas	
59	que el profesor domine el tema	
60	ejemplifique	
61	apoyo en tareas y/o trabajos de parte del docente	
62	que sea entendible	
63	RESUMENES	
64	Que haya siempre lecturas para analizar ya que somos hombres de leyes y necesitamos que nos enseñen tips para saber leer y entonar bien.	
65	afiches	
66	Trabajos	
67	Exposiciones grupales	
68	Principales normas para presentar documentos	
69	La clase sea amena , motivando a los alumnos a aprender mas utilizando diapositivas y las participaciones	
70	Clase amena y participativa.	
71	organizar los temas y hacer una buena explicación	
72	elaborar monografías	
73	dejarnos leer obras y mandar a resumir y presentar	
74	Que nos tenga paciencia	
75	y leer	

76	Seguimiento y calificación del profesor en las monografías	
77	Asesoría del docente.	
78	Cada tema nos proyecte más a la carrera que seguimos.	
79	ayudarnos a ver como podemos realizar las fichas de investigación	
80	Darnos todas las pautas para poder desarrollar un buen trabajo	
81	identificación de ideas principales y secundarias de un texto	
82	Un poco de literatura nos haría bien.	
83	con buenas energías para enseñar a sus alumnos	
84	Algunas prácticas de redacción de textos.	
85	Poner más empeño en mi ortografía	
86	Entrega de material físico sobre el curso	
87	incentivar al alumno que tenga un buen plano de redacción	
88	una clase dinámica	
89	reforzar al alumno en lo que este bajo	
90	Ejercicios	
91	clases legibles y entendibles	
92	Que nos deje obras para leer	
93	Uso del sistema A.P.A	
94	Ser más comunicativo	
95	Que el profesor te diera una oportunidad	
96	desarrollar y planificar más investigación	
97	comprensión	
98	Exposiciones	
99	Responsabilidad	
100	explique con claridad	
101	realizar clases con bastante participación	
102	Textos entretenidos	
103	Que siga haciendo uso de diapositivas para explicar un tema	
104	el docente debería entender que somos de primer ciclo, que recién estamos empezando y por eso a veces somos así de inexpertos e inmaduros	
105	aplicar mejor las leyes del lenguaje	
106	Pues, según mi opinión eh aquí algunos puntos : -Desarrollar los temas individualmente, para luego ser criticados y/o evaluados por el docente. -Planificar y organizar los temas y puntos a estudiar para poder analizarlos en el tiempo debido, no atrasarse y dejar de revisar aquellos puntos.	
107	Aplicar distintos métodos en cada tema que se de y organizar grupos para trabajar en equipo de forma autónoma.	
108	estar siempre en constante lectura y trabajando con diagramas de organización, las cuales permitan a la comprensión de diversas lecturas	
109	Que bueno las clases se desarrollen de manera dinámica	
110	-Ayudarnos a dominar mucho la investigación para que nos ayude a realizar nuestra monografía en la cual nos vamos a basar y siempre utilizando los pasos de una monografía siempre tener en cuenta lo importante que es la elaboración de la monografía. - Paciencia si no entendemos, nos pueda explicar nuevamente.	
111	Desarrollar temas o puntos que nos permita realizar un buen trabajo de investigación basado en contabilidad	
112	Una buena relación entre el alumno y el profesor, para facilitar la comprensión de la información.	
113	Seguimiento del docente en cada clase en presentación de trabajos que deje.	
114	-Debemos prestar mucha atención a lo indicado por el profesor, siguiendo cada uno de los pasos para una mejor comunicación, lo esencial sería leer más, poniendo en práctica	

	<p>las exposiciones en clases , así mismo podremos analizar , interpretar , valorar o criticar diversos temas , esto nos ayudará a tener una mejor comprensión de textos. Así también podremos realizar con facilidad los diversos trabajos como las monografías , ensayos y entre otros.</p>	
115	<p>segun mis necesidades de formacion yo sugeriría que las clases de lengua y comunicaciÓn II sean con material didactico en clase como tambien abrir foros en el campus virtual para que los alumnos que no tengamos muy en claro un tema o una pregunta poder publicarla ahi y de esa manera aclararnos las preguntas nosotros mismos si sabemos las respuestas o sino que el docente nos ayude si en caso no sabemos la respuesta gracias</p>	
116	<p>Personalmente considero que tengo una gran falla en el proceso de redacci3n, específicamente en el uso de las reglas ortográficas.Por lo que sugiero llevar a cabo una metodología didáctica que nos permita recordarlas.</p>	
117	<p>Que nuestras explicaciones se han hechas con precisión y ejemplos, si se tratara acerca de realizar alguna monografía, artículo, ensayo, etc.</p>	
118	<p>realizar cada trabajo siempre con ayuda de sistemas de organizacion como esquemas y mapas conceptuales</p>	
119	<p>Quizás agruparnos en grupos los alumnos del segundo ciclo con algunos alumnos del primer ciclo que no tengan conocimiento al elaborar una monografía , para poder ayudarlos . Por eso digo que los grupos deben de ser mixtos jóvenes del primer y segundo ciclo.</p>	
120	<p>Bueno una sugerencia seria que el docente nos brinde ejemplos de cada estructura de los textos que produciremos durante el transcurso del ciclo.</p>	
121	<p>Que en las clases se discuta mucho, que el profesor sea paciente con los alumnos, que los alumnos pongan de su parte para llevar el curso con la mayor eficiencia posible.</p>	
122	<p>Paciencia y estudio</p>	
123	<p>Que organicemos bien el tiempo, para poder llevar todos los temas planteados en el silabus.</p>	
124	<p>sugería que nos enseñe a como expresarnos ante publico.</p>	
125	<p>Primeramente el interes por el curso, trabajar con mucho respeto y responsabilidad. Bueno de mi parte dare todo de mi para asi comprender lo enseñado, espero que esta asignatura se lleve de lo mejor y que sea un buen ciclo. GRACIAS PROFESOR MARCOS!!</p>	
126	<p>Lo que sugeriría para desarrollar con eficiencia la asignatura, es poner cada uno de los estudiantes mucho empeño por el curso. Esforzarse en los trabajos, leer y practicar.</p>	
127	<p>que nos tenga un poco de paciencia</p>	
128	<p>INVESTIGAR ,leer bie la informacion. interpretar la</p>	
129	<p>Me gustaría que el curso se desarrolle siguiendo una evaluación constante y que los trabajos se den con tiempo.</p>	
130	<p>que se nos presentes diversos y gran variedad de lo que es ensayos, monografias, resúmenes, etc</p>	
131	<p>sea mas recreativo</p>	
132	<p>Bueno, no creo tener ninguna sugerencia, ya que el curso se desarrollara de forma progresiva y sobre todo muy práctica con los talleres, que nos permitirán comprender mejor cada tema que desarrollemos.</p>	
133	<p>que para aprender mas el profesor nos debe de dar ejemplos par así nosotros guiarnos de lo debemos hacer</p>	
134	<p>En mi punto de vista sugiero, que las lecturas sean referente a nuestra carrera, asi conocemos mas sobre las ideas de autores que son arquitectos y vivir sus experiencias arquitectonicas.</p>	
135	<p>Según mis necesidades de formación, sugiero que la asignatura me ayude más con respecto a la redacción de diferentes textos sean ensayos, monografías, resúmenes, etc.</p>	
136	<p>BUENO QUE PARA CUANDO SE DESARROLLEN MONOGRAFÍAS MÍNIMO SE DESARROLLEN EN PAREJAS PARA ASÍ PODER INTERACTUAR MÁS Y LOGRAR CONSEGUIR MAYOR INFORMACIÓN...</p>	
137	<p>Una sugerencia seria el dialogo , la participacion tanto del alumno como del profesor . Plantear ideas para poder desarrollar el curso de la mejor manera y poder llegar a un fin</p>	

	de ciclo satisfactoriamente	
138	Que el curso sea un poco dinámico.	
139	que se trabaje de una manera mas practica, sin coparse mucho de teoria	
140	<ul style="list-style-type: none"> - Que exista una buena organización por parte de nosotros los estudiantes y del profesor. - Que el profesor nos tenga paciencia con la enseñanza que nos brinda. - Que el profesor nos brinde su apoyo en algunas debilidades que uno como alumno presenta. 	
141	Deberíamos tener mas horas practicas. Desarrollar practicas dirigidas en clases y tambien trabajos para la casa	
142	Bueno en tal punto no sugeriría nada, ya que la enseñanza proveniente del profesor es buena, lo cual me permitirá desarrollar la asignatura con mucha eficiencia y asi obtener resultados positivos, en cuanto al desarrollo de la misma.	
143	En que nos deje muchos trabajos de investigacion como para poder informarnos mucho mas del curso que estamos llevando	
144	Que el profesor tenga una explicación buena a la hora de hacer los temas para asi comprender.	
145	que nos motiven mas a desenvolvemos en los que exposiciones	
146	Que tenga mucha mas interacción el profesor con el alumno para asi poder comprender y captar mucho mejor el tema que se dió a conocer.	
147	poder siempre estar con diapositivas donde expliquen el tema asignado y así podamos hacer resúmenes para un examen	
148	tener un buen conocimiento para poder desarrollar mi capacidad intelectual en la sociedad	
149	sugiero, que cada tema a tratar en clase se desarrolle con claridad, veracidad, para obtener los conocimientos necesarios que permitiran el adecuado desarrollo en la vida universitaria.	
150	explicar detalladamente cada tema	
151	Según mis necesidades y desde mi perspectiva, es conveniente abordar más practica que teoría.	
152	que se explique de la mejor manera para así poder comprender mejor y aprovechar de la mejor manera	
153	creo que cada tema debe ser explicado profundamente para que el estudiante pueda entender y analizar facilmente	
154	DEBERÍAN APOYARNOS A DESARROLLAR NUESTRA EXPRISIVIDAD VERBAL PARA TENER MAYOR FACILIDAD EN LAS EXPOSICIONES	
155	intercambiar ideas,para analizar mejorlos temasy dedicarse un poco mas ala investigacion	
156	Mi sugerencia es, que debemos realizar trabajos en equipo para poder relacionarse con las personas y utilizar diferentes métodos de enseñanza para que la clase se haga más dinàmica y el alumno obtenga un aprendizaje eficiente.	
157	Explicar de manera clara y precisa los diferentes puntos a tratar dentro de clases y hacerla amena.	
158	Que deje temas que se comprendan y que sus clases sean muy claras para asi no tener problemas.	
159	<ul style="list-style-type: none"> _ Que exista responsabilidad tanto en el profesor como en nosotros. _Que haya una buena expresión de ideas. _ Que se realizaran diversos métodos didácticos para llegar a comprender bien el tema. 	
160	bueno yo creo que los trabajos en el aula son una ayuda para todos, ya que nos vamos a relacionar mas, también las exposiciones son importantes porque al estudiar los temas a exponer aprendemos y explicamos desde nuestro punto de vista.	
161	Llevar la clase despacio	
162	QUE SE LLEVE EL CURSO LENTAMENTE EN COSAS QUE NO SE ENTENDERÍA PARA ASÍ PODER FACILITARNOS MÁS LO QUE SE VENDRÍA MÁS ADELANTE GRACIAS..	
163	mi sugerencia seria que sus clases sean didactas y entretenidas.	

164	BUENO ENSEÑARNOS HACER UNA BUENA MONOGRAFIA YA QUE EN MI CASO NUNCA HE REDACTADO UNA MONOGRAFIA TENER PACIENCIA EN ENSEÑARNOS PASO POR PASO LOS TEMAS A DESARROLLAR	
165	A mi como estudiante mi sugerencia para el curso seria la relación entre alumno y profesor sean los mejores para así poder mas comunicación por ende la clase sea mejor.	
166	Para desarrollar con eficiencia la asignatura, pienso que deberían dar bastante información sobre los temas o en todo caso sugerir fuentes para que nosotros recurramos a ellas y así saber bien cómo se hacen los talleres o trabajos que nos dejen. También el profesor nos debe incentivar y tener una buena metodología para que la clase sea satisfactoria.	
167	que nos enseñe muy bien como realizar monografias , resúmenes y esquemas . muchas gracias	
168	Dictar taller de comprensión lectora.	
169	TENER MAS INCLINACIÓN HACIA LOS ALUMNOS Y TRABAJAR AL RITMO QUE ELLOS VAN CAPTANDO LA INFORMACIÓN. Y CON ALGO DE MOTIVACIÓN PARA PONERLE GANAS Y ESFUERZO Y ASÍ TENER BUENOS RESULTADOS.	
170	Lo importante sería no dejar que el curso caiga en una monotonía , siempre innovar dinámicas, etc	
171	Bueno; tan solo que se nos den las pautas claras y precisas para desarrollar sin problemas las actividades requeridas.	
172	Falta las interacción entre alumno y profesor para mayor comprensión del alumno.	
173	Que las clases se realicen dinámicamente.	
174	Desarrollar la asignatura de manera didáctica y fácil de comprender.	
175	TRABAJAR GRUPAL MENTE, COMPARTIR CONOCIMIENTOS, QUE NOS FACILITEN UNA INFORMACIÓN ADECUADA PARA ENRIQUECER NUESTROS PROPIOS CONOCIMIENTOS.	
176	bueno , una sugerencia importante seria anotar en tu cuaderno los textos claves y archivarlos , por ejemplo : cada tema terminado imprimirlo y archivarlo en un folder manila , eso seria algo importante para llevar acabo con exito la asignatura .	
177	NO DARÍA NINGUNA SUGERENCIA PORQUE EL DOCENTE SE ENFOCA BIEN A NOSOTROS	
178	Separatas con estrategias de comprensión lectora.	
179	Que debemos de trabajar en equipo y aportando cada uno sus ideas que tienen. Respetar las opiniones de los demás.	
180	La información sea dada de manera precisa y enriquecedora ,enlaza con ejemplos extraídos de la realidad. Utilizar no solo teoría si no también ejemplos. Que la clase se muestre de manera práctica y activa.	
181	sugeriría un taller basado en la redacción de párrafos.	
182	. ANTES DE CADA TEMA REPASAR LA CLASE . LEER MAS PARA NO TENER ERRORES ORTOGRÁFICOS	
183	Desarrollo de las clases de manera activa ,utilización de ejemplos. Información precisa y entendible.	
184	Me gustaria mucho que nos expliquen mucho la importancia de los temas y como los utilizaremos a lo largo de nuestra carrera o cuando estemos desempeñandonos en el plano laboral.	
185	Que nos den mas ejemplos de como redactar algo así ayudarnos con el curso	
186	Sugeriría enfatizar mas el carácter de investigación del curso , ya que personalmente cuando tengo alguna duda o algún interés sobre un tema , indago, pero no en muchas fuentes ; así que por esto me gustaría que el curso en cierta manera nos inste a investigar mas para mejorar nuestras habilidades en este ámbito ya que estas son básicas para cualquier estudiante universitario.	
187	Comprensión y actividades para todas las sesiones.	
188	Textos. -Dar conocer nuestras ideas ,además de realizar una crítica constructiva. -Formar grupos e intercambiar opiniones.	

189	Hasta el momento me ha gustado mucho la forma en como llevamos en curso, espero siga así todo el ciclo.	
190	Buenas noches prof. Marcos pues espero realmente que la asignatura conste de un ambiente de debate, dinamismo, participación y mucha actividad académica para así al final del ciclo académico lograr culminar con gran satisfacción un excelente ensayo que sé que me ayudará para más adelante como una futura economista, espero y tengo un gran día prof. Atte: Azucena Díaz Vallejos.	
191	A mi parecer para desarrollar con eficiencia productiva la asignatura debemos estudiar en casa a conciencia la asignatura y debemos de investigar aun mas de lo que el profesor nos da con respecto a cada tema de la asignatura.	
192	Que debemos de trabajar en equipo y aportando cada uno sus ideas que tienen. Respetar las opiniones de los demás.	
193	Recomendaría hacer las clases dinámicas.	
194	Mi sugerencia es que se siga correctamente el horario establecido en el sílabo, respetando presentaciones de trabajos y fechas de exámenes.	
195	Sugiero que todas las clases deberían ser dinámicas, claras y precisas, para entender con facilidad los diferentes temas que se trataran a través del ciclo y así desarrollar los talleres con eficiencia y competitividad.	
196	Sugiero que todas las clases deberían ser dinámicas, claras y precisas, para entender con facilidad los diferentes temas que se trataran a través del ciclo y así desarrollar los talleres con eficiencia y competitividad.	
197	El trabajo grupal es muy importante ya que nos ayuda a unirnos como grupo y nos ayudamos entre si	
198	que la clases sean dinámicas y entendibles	
199	hablar de temas claros y precisos para que se sobreentienda y asi tener un exito en la asignatura	
200	que las clases sean mas dinamicas y entendibles	
201	Las sugerencia de que las clases sean más didácticas, y que trabajemos más en aula que fuera de esta.	
202	bueno para mi parecer seria bueno la participación de todos, una explicación del tema preciso, colaboración de alumno a profesor .	
203	Reforzar lo estudiado con trabajos prácticos en clase. Algo breve en el que podamos aplicar todo lo aprendido.	
204	sugiero al profesor e estudiar las reglas de redaccion me refiero a la coherencia, cohesión,intertextualización	
205	Que deje trabajos, para así nosotros poder practicar en casa lo aprendido en aula.	
206	Segun mis necesidades necesito un mayor reforzamiento en realizar resúmenes	
207	BUENO SER EFICIENTES EN LO QUE HACEMOS :D	
208	En las horas de clases desarrollar debates sobre los temas dictados, para ver el avance del aprendizaje y la opinión de cada uno de los estudiantes.	
209	Buenas noches, bueno mi sugerencia seria que generemos el debate en los diferentes temas y en las clases que desarrollemos ya que esto fomenta la participación de varios compañeros	
210	Buenas noches, bueno mi sugerencia seria que generemos el debate en los diferentes temas y en las clases que desarrollemos ya que esto fomenta la participación de varios compañeros	
211	Que la asignatura sea dinámica y teórica.	
212	Bueno que la clase sea cada día muy bonita y que halla debates para así poder terminar la clase muy bien y no ir con dudas.	
213	No tengo ninguna sugerencia, los métodos de evaluación expuestos el primer día de clase me parecieron correctos, por lo que no tengo nada que replicar.	
214	TRATAR DE HACER EL CURSO DE UNA FORMA DIDACTA	
215	talleres de lecturas	
216	Clases practicas para poder interiorizar la teoría, ademas, con la practica se logra	

	dominar el tema.	
217	bueno un punto esencial que nos puede servir para desarrollar correctamente la asignatura seria en la utilización de diferentes tipos de textos con la finalidad de tener una muy buena comprensión y redacción, acumulando los diferentes conocimientos.	
218	bueno un punto esencial que nos puede servir para desarrollar correctamente la asignatura seria en la utilización de diferentes tipos de textos con la finalidad de tener una muy buena comprensión y redacción, acumulando los diferentes conocimientos.	
219	Las sugerencias que daría serían es que en caso que yo desconozca términos o cosas que quizá jamás las trabaje que por favor las explicara en su debido momento .	
220	ninguna	
221	Aunque el curso son dos horas por día , sería bueno dar un descanso a mitad de clase porque como somos estudiantes de arquitectura , se nos hace difícil despertarnos para llegar a tiempo a clase , sería mejor dejarnos 10min de break para así continuar la clase sin que nos empiece a dar sueño y no causarle problemas al prof.	
222	que nos tenga paciencia, también que no explique tan rápido	
223	ser más interactivos y trabajos en grupo	
224	investigar y leer más artículos científicos	
225	Pues yo me siento muy satisfecha con el desarrollo del curso lo único que podría comentar es que muy a parte de las horas de clase se tenga una hora de accesoria al alumno para poder explicar todas las inquietudes y desarrollar mejor la asignatura. Pero en conclusión me siento muy satisfecha del resultado de la asignatura porque en el transcurso del ciclo he podido aprender muchas cosas que eran desconocidas para mí en el plan de redacción.	
226	No le daría ninguna sugerencia ya que su metodología ha sido de gran ayuda para aprender más.	
227	No le daría ninguna sugerencia ya que su metodología ha sido de gran ayuda para aprender más.	
228	ninguna	
229	evaluación grupal , debatir argumentos y preguntar en cada tema	

ANEXO 11

RESPUESTAS DE LOS ESTUDIANTES A LAS PREGUNTA 35 Y 36 DEL CUESTIONARIO 07: EVALUACIÓN DE LA ASIGNATURA. GRADO DE SATISFACCIÓN

1. Desde tu posición de estudiante, escribe un breve comentario sobre el desarrollo de la asignatura, opinando críticamente sobre sus debilidades, fortalezas, oportunidades y amenazas en relación a tu formación profesional, al contexto, a la enseñanza (profesor), al aprendizaje (estudiante) y, en general, a tu nivel de satisfacción.

Nº	Respuesta
01	Bueno como curso, los talleres permitieron poner en práctica lo teórico, es así como se logra aprender a redactar, practicando.
02	la asignatura se desarrollo muy bien, respetándose los punto a aprender. Aprendí a hacer discursos, algo que nunca me habían enseñado. Y se que en formación profesional me ayudará para poder redactar de manera adecuada algún texto. Y si me siento satisfecho aunque tengo algunas fallas que tengo subsanar.
03	Creo que unas de las fortalezas desarrolladas en en curso fue fomentar en mi una cultura investigadora y el desarrollo de mi habilidad para producir textos con más coherencia. Por otro lado, una debilidad que aún me falta desarrollar es mi capacidad comunicativa y mi expresión oral.
04	Bueno, a mi parecer fue una asignatura que ayudo a mi formación como futuro profesional, ya que me hizo perder el miedo en ciertos sectores. Sectores que se mantenían en lo mas recondido de mi ser, en mi, no destacaba el intercambio de ideas, por temor a que sean rechazadas. Durante el desarrollo de la asignatura me di cuenta de que la vida es un continuo debate, y que hay que expresar su punto de vista, con la finalidad de ser valorados.
05	Mi satisfacción en cuanto al curso Lenguaje y Comunicación I como dije en la encuesta 2 es realmente grande. Entre al curso y cuando fue la primera clase, me encontraba muy asustada porque pensé que no tenía la capacidad de realizar todos esos trabajos. Pero con esfuerzo y su guía superé todas mis expectativas.
06	El curso me pareció realmente integrador y sirvió de mucho para el aprendizaje propio. No tengo queja alguna con respecto a los puntos referidos.
07	La asignatura Lenguaje y Comunicación I bueno al principio pensaba que era feo, pero después fui tratándolo mejor y le puse mucho empeño para así tener un buen aprendizaje.
08	La enseñanza del profesor fue muy buena nos enseñado temas muy importantes que nos servirán para nuestra carrera y así poder tener buenos conocimientos de los temas enseñados, profesor nunca cambie en su forma de enseñar es muy buena a ayudara a muchos alumnos que enseñara.
09	En la asignatura eh aprendido muchos temas que nos ayudaran a seguir desarrollando en nuestros conocimientos, nos ayudado mucho como hacer las citas textuales, etc, temas importantes que eh desarrollado mostrándolo en las practicas, talleres, estoy muy agradecida con usted en su forma de enseñar.
10	Desde mi punto de vista puedo decir que esta asignatura me sirvió mucho, ya que anteriormente no sabia como resumir ni redactar como ahora lo hago, e aprendido mucho con usted, a pesar de los trabajos que teníamos que hacer me sirvió de gran experiencia y así ponernos fuertes y cumplir con nuestras obligaciones
11	como posición de estudiante, el desarrollo de la asignatura se hizo de acuerdo al silabo dado por el profesor, respetando cada una de las actividades a realizar. Por otro lado, puedo decir que el método de enseñanza que tiene el profesor es muy bueno, ya que incentiva a los alumnos a mejorar cada día, aprender nuevas cosas y darle fruto. Todo esto es gracias a la exigencia que el profesor nos da con cada actividad a realizar, como también la asesoría que nos brinda para sacar algunas dudas que tenemos, claro esta en el ejemplo de la presentación de monografía. Uno debe motivarse a seguir adelante con lo que aprendemos, no todo es fácil se necesita del esfuerzo de cada uno de los estudiantes. Gracias profesor por su enseñanza, he aprendido mucho.

12	El curso tiene un peso muy importante desde mi punto de vista ya que me permite desarrollar muchas capacidades lingüísticas además me permite escribir de una manera adecuada. Mediante este curso podré realizar muchos trabajos de investigación aplicando la coherencia y cohesión respectivamente. También es relevante mencionar la capacidad de enseñanza del profesor del curso, quien sabe llegar a los alumnos con una metodología adecuada.
13	Dentro del aspecto positivo de la asignatura creo que fue muy importante porque gracias al profesor he aprendido muchas cosas que nunca las he visto en mi vida y que fue algo nuevo para adquirir nuevos conocimientos ; así mismo poder expresarme cada vez mejor y ser mejor persona.
14	En el aspecto negativo de la asignatura creo que el profesor ha sido muy tolerante y perseverante .
15	Yo admito que la metodología al comienzo a mucho de nosotros nos choco, pero ya en el transcurso me fui dando cuenta que de verdad fueron muy útiles. Con ello aprendimos de una manera práctica, yo creo que eso fue la mayor fortaleza del curso. En lo que concierne a las debilidades creo que la asignación cumple con mis expectativas.
16	Desde mi posición como estudiante esta asignatura es muy importante porque me va a permitir en mi vida profesional a analizar e interpretar las diferentes situaciones de la empresa. También, me ha permitido poder reconocer mis debilidades, para así, poder corregirlas. Mi nivel de satisfacción sobre esta asignatura es totalmente satisfecho.
17	Me parece de mucha importancia que en la universidad se enseñe redacción científica ya que es de mucha ayuda para la transmisión escrita de diversos mensajes.
18	Al transcurso del ciclo al desarrollar la asignatura de Lenguaje y Comunicación I se me presento muchas debilidades como no saber citar o no usar muy bien la garantía del texto. Pero gracias a los talleres que realizamos en el aula, la monografía y las orientaciones del profesor pude superarlas y hoy me siento muy satisfecha por haber logrado el objetivo que me planteé desde el primer día de clases aprender y poder desarrollar mis conocimientos a lo largo de mi vida profesional .
19	estuvo bien la enseñanza un poco mas de paciencia para explicar seria bueno
20	A mi opinión una debilidad del curso Lenguaje y Comunicación I fue la poca asesoría que hubo para el desarrollo. Como fortaleza considero los talleres, que fueron muy prácticos y nos ayudó a trabajar tanto individualmente como en equipo. Me brindó la oportunidad de desarrollar más mi capacidad de escribir y redactar, de expresarme cuando tenga las palabras precisas. No considero ninguna parte del curso como una amenaza. La asignatura es fundamental en nuestra profesión ya que mediante la redacción aprendemos de manera óptima el modo correcto de escribir y expresarnos. Para finalizar, me siento satisfecha.
21	Bien este curso me ayudo a crecer y formarme como persona. Como todos sabemos que existe un lenguaje tan rico en nuestro país y pues que lamentablemente no lo sabemos utilizar de una manera adecuada. Bueno me gustaría que se implemente el tema de investigaciones no solo dentro de la universidad sino también fuera. Me siento muy contenta profesor, gracias por sus sabias enseñanzas. Bueno seguiré para adelante que esto es tan solo un inicio.
22	El desarrollo de la asignatura se realizó sin problemas, ya que a pesar de que a veces no cumplimos con todas las clases programadas, supimos realizar bien los trabajos. La asignatura fue muy eficaz desde inicios de clases. Me gustó el método de trabajo que el profesor realizó. El desarrollo de cada taller en clases, permitió que cada estudiante aprenda más, sin necesidad de estudiar, simplemente tener en cuenta las reglas.
23	Este curso es interesante ya que te ayuda a poder desarrollar diferentes capacidades, y esto me ayudo bastante a mejorar en diversos aspectos así en la redacción, la enseñanza del profesor estuvo bien lo cual ayudo a corregir errores y a poder mejorarlo por lo que no solo ayudara en esta área si no en mas cursos.
24	Buena enseñanza, Nos enseñó a realizar una buena redacción creo que faltó mas trabajo grupal para poder integrarnos
25	El desarrollo de la asignatura durante el ciclo ha mejorado mis habilidades en diferentes sentidos. Antes de llevar el curso redactaba sin tener en cuenta muchos aspectos importantes que he ido aprendiendo gracias al desarrollo de esta asignatura. Esto me ha ayudado no sólo en mis trabajos académicos, si no también, en algunas partes de mi vida personal. Definitivamente he mejorado bastante, claro que no he logrado hacer las cosas a la perfección, pero al menos siento que lo hago mejor y me siento satisfecho.
26	esta asignatura me sirvió de mucha ayuda para poder darme cuenta el nivel de redacción que tenía y así superarlo durante todo el ciclo académico. Me permitió redactar párrafos adecuados que no los realizaba pero ahora ya los utilizo con ayuda del conocimiento que he logrado obtener.

27	<p>el desarrollo de la asignatura Lenguaje y Comunicación I fue apropiado. las debilidades presentadas fueron el desorden en clase, las fortalezas el empeño que a pesar del desorden algunos alumnos mostraban, las oportunidades fueron muchas y amenazas era la falta de tiempo. la didáctica empleada por el profesor fue muy interesante y aplicativa pues motivo al desarrollo de los talleres y bueno en conclusión la satisfacción del curso fue buena porque la presentación del ensayo fue grandioso y me dio resultados muy buenos.</p>
28	<p>bueno mi comentario sobre la asignatura es que , al principio fue un poco exigente , lo llevamos por primera vez el curso y se empleaba mucho lo que es redacción de textos lo cual a muchos nos costo adecuarnos a esto .Pero esto nos ayudo a que con el pasar del tiempo se nos haga fácil redactar , teniendo un orden lógico de ideas y sabiendo como emplearlas en los textos . Esto nos llevo al análisis de textos lo cual es mas sencillos utilizando diferentes estrategias de aprendizaje dadas en clases o mediante el campus virtual.Esto en si ayuda mucho a formarnos como profesionales y economistas ya que un buen profesional tiene que saber tener un orden para expresar sus ideas en el campo laboral .Me siento contento con el curso porque me ayudado mucho e aprendido muchas cosas nuevas , esperando que todo esto de resultado favorables para mi y así poder seguir adelante .</p>
29	<p>Esta asignatura Lenguaje y Comunicación I me pareció muy interesante debido a que no por tratarse de lengua se vio alejada de nuestra carrera que es arquitectura sino que siempre estuvo relacionada a ella. así pudimos conocer mas acerca de ambos y debido a todos los talleres realizados me siento satisfecha con lo aprendido.</p>
30	<p>desde mi posición como estudiante, tendría que agradecer, por este tiempo de enseñanza de calidad que nos ha podido brindar el docente Marco Arnao, ya que nos encamino por estos meses para así formar nuestros hábitos en lengua.</p>
31	<p>debo reconocer que hemos aprendido muchas cosas, en especial a redactar. lo que si debo aceptar es que aun no aprendo muy bien lo que es el tema de las citas, no se me hace fácil ese tema pero bueno por lo demás, todo conforme por la calidad de enseñanza que nos brindo el docente.</p>
32	<p>Mis debilidades en este curso fueron que llegué sin previo repaso a las clases que se daban intercaladamente. Mi fortaleza fué seguir estudiando cada clase que hacíamos y repasar e incluso hacer mas talleres. Creo que fue un ciclo y un curso muy completo. Aprendimos muchas cosas, reforzamos otras, sin embargo considero que estoy satisfecha a nivel general.</p>
33	<p>En el desarrollo de la asignatura es cierto hemos tenido vajas y subidas, en vajas hemos tenido un poco de dificultad para desarrollar en el ensayo, en cuanto a la fortaleza de la asignatura hemos aprendido a mejorar nuestra escritura, hemos aprendido hacer ensayo utilizado una serie de métodos que nos servirán en el futuro, en cuanto a la enseñanza del profesor me a parecido correctamente estoy satisfecho con su enseñanza.</p>
34	<p>El desarrollo de la asignatura ha sido de mucha importancia , ya que , en mis debilidades he tenido dificultad en redacción , y creo que ahí radica la importancia de tener una oportunidad para redactar un discurso o un proyecto de investigación, además de la metodología del profesor ha sido buena.En general estoy satisfecha por el desarrollo del curso.</p>
35	<p>Supuestos acontecimientos que podrian sucede durante mi desarrollo profesional.Ciertamente pueden ser factores internos y externos.En el aspecto interno podemos mencionar las debilidades ,por ejemplo no contar con un buen desarrollo de redación,tener quizás deficiencia en la utilización de elementos de puntuación ;como fortalezas ,describiremos las ganas de mejorar y de aprender;en el aspecto externo describiremos las oportunidades y las amenazas,en la primera es contar con el apoyo de mis pdres no solo economicamente sino de otra forma tambien,compañeros y profesores.Además aprovechar el material otorgado por docentes .;en la segunda tenemos la posibilidad de no poder seguir estudiando,e inclusive academiaente por la mala enseñanza o didatica que puede tener un pofesor eso tambien podria perjudicar la satisfacion de aprendizaje.</p>
36	<p>En este ciclo eh sentido que eh mejorado mi forma de redactar siendo así mas coherente y a la vez mejorando mi ortografía. le doy las gracias por su tiempo brindado en clase, por ayudarnos en lo que hemos necesitado muchas veces atendiendo nuestras dificultades. mi debilidad quizás fue no entender mucho sobre las clases dadas, pero con el transcurso del tiempo y mediante sus enseñanzas, ahora puedo decir que eh mejorado bastante en ese aspecto. gracias por todas las oportunidades que nos ha brindado tanto con el ensayo como en las practicas dadas en clase.</p>
37	<p>Considero que la asignatura me ha ayudado mucho en el desarrollo de la acción comunicativa, sin embargo no me siento totalmente satisfecha con los resultados obtenidos, esto se debe a que en el aprendizaje, personalmente, no he estado lo suficientemente involucrada con el desarrollo de la asignatura; a pesar de ello creo que si mi actitud hubiera sido diferente frente al curso hubiese podido aprender a consciencia las enseñanzas del profesor. Además de ello, me he podido dar cuenta que el nivel educativo de la asignatura es alto, pero a pesar de esto, no es capaz de llegar a los estudiantes en su totalidad, o al menos, no con claridad. En cuanto a oportunidades yo considero que si el anterior punto se llega a fortalecer, se lograrían mejores resultados por parte de todos los estudiantes, aunque obviamente el grado de aprendizaje que exige un alumno, no es el mismo que pueda exigir otro, siendo ésta una amenaza para el buen entendimiento de la asignatura.</p>

38	En el presente ciclo académico puedo afirmar que he adquirido nuevos conocimientos, nuevas ideas y así poder resolver problemas que me aquejan como estudiante. Me siento satisfecha tanto con el curso como con el profesor ya que en todo este tiempo he aprendido grandes cosas.
39	las dificultades que tuve durante el desarrollo de la asignatura fue,especialmente la redaccion n el ensayo,al momento de citar,y ordenar las ideas en cada parrafo,pero con el asesoramiento del profesor logre romper ese obstaculo,pues me sirvio d mucho he aprendido bastante.
40	La clase en particular se mostró atractiva, y motivaba a participar de ella, una debilidad fue por parte mía, ya que nunca mostré realmente interés por los signos de puntuación y lógicas de pensamiento, por lo que siempre, me resultaron confusos. por lo general estoy completamente satisfecha.
41	Con lo ya visto en el curso me ha servido de mucho, ya que me ha ayudado a desarrollar mi parte crítica en la hora de redactar. Por consiguiente el profesor no presenta debilidades en el curso, se presenta un experto en su materia por lo cual nos facilita la trasmisión de la información. Me siento satisfecho.
42	A mi parecer el tiempo fue insuficiente. Los pocos conocimientos previos de la materia, creaban dificultades en el curso, sin embargo el nivel general de las clases y el profesor son de gran nivel. Además resulta de gran utilidad para la carrera profesional que se está llevando.
43	En general el profesor demostró ser muy eficiente en el curso supo desarrollarlo de la mejor manera aprendí mucho y sirvió de mucho lo aprendido
44	MI OPINIÓN ES DE QUE EL PROFESOR NOS ENSEÑO MUCHO. NOS ENSEÑO COSAS NUEVAS E INTERESANTES, COMO LA ELABORACIÓN DE LA MONOGRAFÍA Y OTROS TEMAS QUE NOS AYUDA PARA NUESTRA CARRERA Y VIDA DIARIA. TAMBIÉN HUBO DEBILIDAD POR PARTE MÍA Y QUE NO FUI TAN RESPONSABLE EN PRESENTAR MI AVANCE DE LA MONOGRAFÍA. POR OTRO LADO DE QUE EL PROFESOR SIEMPRE NOS DA OPORTUNIDADES PARA PARTICIPAR EN CLASE PERO MUCHOS DE NOSOTROS NO SABEMOS VALORAR LAS OPORTUNIDADES, NO SABEMOS EXPRESAR NUESTRAS IDEAS ES POR ELLO QUE HAY QUE SER MAS PARTICIPATIVOS. BUENO A MI ME SIRVIÓ MUCHO ESTE CURSO POR QUE APRENDÍ MUCHAS COSAS, AUNQUE NO TODAS DE LO QUE ENSEÑO EL PROFESOR PERO SI APRENDÍ ALGO.
45	El curso de Lenguaje y Comunicación I, es muy importante en mi carrera ya que nos ayuda a saber redactar y ver como son las secuencias en el momento de escribir.Me sirvió de mucho este curso ya que me di cuenta en como debía escribir y redactar ante una investigación que se me presente en toda mi carrera profesional .
46	la asignatura se desarrollo óptimamente en relación a las lecturas y talleres. Además los talleres sirvieron mucho para ejercitar los temas tratados en clase. Incluso, particularmente son mas eficientes que otras actividades. Todo esto ayudo a que mi comprensión lectora y critica desarrolle mas.
47	En respecto al profesor ninguna inconveniencia, buen trato hacia nosotros, respetuoso, fácil de entender. En cuanto a los temas tratados bien; solo nos queda usarlos en el transcurso de nuestra carrera donde sea necesaria.
48	En esta asignatura personalmente uno aprende a redactar párrafos y con buena ortografía, ser elocuentes y sobre todo claros y precisos.
49	ES UN BUEN PROFESOR, SERIO, BUENAS EXPLICACIONES.
50	A mi parecer la asignatura ha sido llevada de buena manera. El profesor a sabido utilizar los instrumentos necesarios para hacernos entender los temas a trabajar.
51	La asignatura me ha brindado muchos conocimientos los cuales desconocía, tales como: la elaboración de un plan investigativo a base de diversas fuentes, elaboración de resúmenes, párrafos, citas , entre otras cosas.
52	Cabe recatar que durante el desarrollo de este curso tuve una dificultad que era el tiempo; ya que demoraba en redactar los párrafos, pero gracias a los constantes trabajos que nos dejó el docente he aprendido a ser más hábil.
53	El curso de Lenguaje y Comunicación I me ha parecido bastante productivo. En general puedo decir que el profesor ha mostrado empeño en el desarrollo y promovía la participación de todos, por lo que ha sido alguien que ha motivado al grupo. Con respecto al desarrollo del sílabo, creo que cumple con lo necesario para el desarrollo de la competencia comunicativo-investigativa.
54	Nos ayudó hacer mas elocuente con los trabajos, a mejorar nuestro pensamiento y aprendizaje
55	En relación al profesor estoy satisfecho de haber aprendido varias cosas que nunca he visto en mi vida.
56	Opino que el curso en relación a los trabajos son muy oportunos ya que nos inicia en el largo camino que el el camino de la investigación . Siendo así este un curso muy didáctico y practico masque todo , esto es esencial para los demás ciclos y nos ayudara a tener una idea sobre lo que se vendrá.
57	Mi opinión sobre la asignatura es que este ciclo he aprendido muchas cosas que quizá no pude ver en el ciclo anterior, además de ello ahora ya tengo la capacidad de poder redactar, y elaborar ensayos. Las debilidades que haya visto en la asignatura creo que la falta de participación por parte de los alumnos. Con el curso de lengua me quedo completamente satisfecha :)

58	A lo largo del desarrollo del curso he podido aprender muchas cosas que me ayudaran en toda mi carrera y como profesional, tambien estado frente a dificultades las cuales he hido superando , logrando un buen aprendizaje sobre el curso.
59	La metodología de enseñanza me pareció muy buena, los talleres que se aplicaban ayudaban no solo a comprender cada tema tratado si no ponerlo en práctica . Además el profesor fue muy considerado con nosotros al presentarnos las oportunidades necesarias comprendiendo nuestros caso como estudiantes
60	estuvo bien, el profesor ya que pudo profundizar todos los temas propuestos.
61	que el curso es muy necesario para cada uno de nosotros, las cuales no solo a servido como una experiencia mas si no que nos ayudará a lo largo de nuestra carrera. ademas el profesor del área tiene mucha experiencia sobre el tema, es por ello que nos a exigido mucho pero para nuestro bien. la cual como estudiante me siento satisfecho de acuerdo al área por e aprendido cosas que no sabia.
62	El desarrollo del curso ha sido bueno. Pues gracias a los conocimientos que nos ha brindado el profesor, nosotros ahora somos capaces de redactar mucho mejor que antes. Hubiera sido más grato tener que comentar más obras literarias, a pesar de que seremos economistas siempre es bueno leer para incrementar nuestro vocabulario y mejorar nuestra comprensión lectora. En fin, eatoy satisfecha con este curso, no al 100% pero, si ha logrado una mejora en mis habilidades lingüísticas.
63	Considero que el desarrollo de la asignatura se ha llevado adecuadamente, pues nos ha permitido conseguir una buena calidad de redacción a partir de los puntos enseñados. Debo rescatar los talleres realizados, ya que nos ayudan a afianzar y a practicar lo que vamos aprendiendo. Sin embargo, creo que se puede mejorar el desarrollo del ensayo teniendo un mayor seguimiento. En general, estoy bastante satisfecha con el curso porque ha logrado cumplir mis expectativas.
64	SI HABLAR DE LENGUA Y COMUNICACIÓN SE TRATA, ME SIENTO MUY CONTENTA CON TODO LO QUE SE ME FUE ENSEÑADO. SU MAYOR FORTALEZA Y CONSIDERO QUE NO TODOS LOS CURSOS LOS TIENEN, ES QUE FOMENTA LA INVESTIGACIÓN POR PARTE DEL ALUMNO, QUIZÁ UNA AMENAZA ERA LLEGAR UNOS MINUTOS TARDE PORQUE NO ME PONDRÍAN TARDANZA, ERA COMO SI NO HUBIERA IDO A CLASES. RESPECTO A LA MANERA DE LLEVAR LA CLASE POR PARTE DEL PROFESOR HA SIDO MUY BUENA, EN TODO MOMENTO NOS DEMOSTRÓ DOMINIO DE LOS TEMA Y PARA TERMINAR PUEDO DECIR QUE TODO LO APRENDIDO ME SERVIRÁ COMO UNA HERRAMIENTA EN MI VIDA.
65	en líneas generales muy buena, sería cuestión de que se implemente nuevos métodos que quizá el docente conocer que a la vez son innovadores.
66	me pareció un curso muy didáctico, en el cual aprendí muchas cosas y me siento muy satisfecha por las cosas que he aprendido.
67	la asignatura se realizo de unmanera un tanto compleja pero entendible
68	ha sido una asignatura que a a cada uno de los estudiantes del grupo nos a enseñado no solo a saber mas sobre normas, investigaciones, discursos, etc. por este curso hemos aprendido tanto en lo académico como en lo social para la vida en cada clase el profesor nos ha dado una enseñanza buena, cada dato, información eran sumamente importantes. por esto es que yo me siento satisfecha de la manera de enseñanza del profesro
69	Tomando en cuenta los 4 meses para poder estudiar los puntos tocados en clase, puedo decir que el curso de redaccion fue dictado de la mejor manera posible, ya que los temas son amplios y requieren de un mayor cantidad de tiempo, tomando en cuenta este punto, FUE MUY BUENA
70	según mi punto de vista gracias al profesor he aprendido mucho sobre como llevar una mejor comunicación con mi entorno , agradezco mucho .
71	Las debilidades de esta asignatura fue en la parte de redacción en la monografia, pero gracias al profesor nos brindo clases muy importantes que asi fui mejorando mi rendimiento puesto que toda la informacion la supe aprovechar para salir bien en la asignatura.
72	El desarrollo de la asignatura ah sido satisfactoria en todos los ambitos.
73	La asignatura, no solo ha sido de ayuda en mi formación profesional, si no también en mi vida personal. el desarrollo de eta asignatura, no solo nos ha brindado conocimientos abstractos, también empíricos porque cada taller nos ha permitido demostrar que tanto sabemos;este curso no solo lo ha desarrollado el profesor, esta vez estudiantes, también han sido partícipes.
74	Las fortalezas del curso fueron que nuestro docente es un profesional, capacitado en la asignatura y domina mucho el tema; las oportunidades hubieron muchas ya que hemos resueltos distintas practicas las cuales ayudan a que nuestras notas sean mejores; las amenazas creo que aveces la asesoria es muy basica y no se logra entender y que quizas el profeso sea un poco mas abierto para poder despejar nuestras dudas.
75	Una buena metodología del profesor, lo único que puedo tener como una amenaza seria que puedo distraerme mucho en clase y puedo fallar en muchos temas

76	Una gran debilidad del curso fue retrasarnos en dos semanas, pues eso hizo que lo que faltaba hacer y lo que debimos hacer en esas dos semanas se nos acumulara provocando un estrés por el curso y resultados insatisfechos. Una de las fortalezas del curso fue contar con un profesor que nos motivo a realizar nuestras metas. Respecto a las oportunidades en el cursos fueron por parte del profesor, ya que nos dio oportunidad a mejorar nuestro plan de investigación. Una amenaza fue el tiempo, ya que nos hizo falta mucho de él para poder realizar nuestros talleres, nuestro plan de investigación y las evaluaciones de proceso.
77	El desarrollo de la asignatura mostró motivación personal de acuerdo a las enseñanzas del profesor. De esta manera ha generado que los conocimientos sean claros en casi todos los temas. En mi opinión me sirvió bastante esta asignatura ya que se enfocó en la práctica de cada clase desarrollada.
78	Las debilidades al principio en producir los párrafos ya sean se afirmación, garantía y información
79	Todo se llevó de la manera adecuada
80	e tenido dificultades en la redaccion del ensayo,el tiempo me a sido insuficiente,y sugiero al profesor mas tiempo,y mas asesoreria de su parte mediante todo el plan de investigacion
81	En mi posicion la cuestion y la coherencia facilito mi forma de llegar a la asignatura, ayudandome en aspectos de mi formacion comunicativa para un buen desempeño profesional.

2. Según tu experiencia en este ciclo, ¿qué sugerencias darías para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en el desarrollo de la asignatura?

Nº	Respuesta
01	Como sugerencia, una mejor planificación de los talleres y una mejor evaluación
02	yo creo que no se debe de tomar este curso como un curso mas; ya que, te enseña cosas formativas para tu carrera.
03	Ayudar a mejorar la expresión oral en los estudiantes y observar más de cerca el avance y el progreso de los estudiantes en el avance de sus investigaciones.
04	La sugerencia que daría para desarrollar el curso en ciclos posteriores, seria la extensión del tiempo, y al trabajo en equipo.
05	Yo opino que no debe de cambiar nada en cuanto a su asignatura. Porque si fue un poco exigente o duro fue para nuestro bien. Al menos yo del curso y de usted he aprendido muchas cosas, cosas que ni pensé ni siquiera que podría realizar. Por eso estoy muy agradecida con usted.
06	Como dije el curso me sirvió de mucho , pude aprender lo expuesto por el profesor debido al método de practicar constantemente por medio de talleres.
07	La enseñanza del profesor en la asignatura es muy buena, nos a enseñado muchos temas importantes en todo el ciclo eh ido aprendiendo muchas cosas buenas, asta incluso nos mandaron a ser monografía que hemos llevado mucho tiempo concentrado mucho tiempo incluso amanecía haciendo el trabajo. Es un buen aprendizaje para mi me a enseñado muchas cosas.
08	He aprendido mucho, y debo de mejorar mucho mas para lograr mi objetivo
09	Ninguna, el método de enseñanza del profesor es muy buena, a través de la exigencia que nos da aprendemos nuevas cosas y nos sirve para ejecutarlo en todo momento.
10	La enseñanza esta muy bien por parte del profesor , me gustaría que los trabajos de investigación sean publicados.
11	Le sugiriera que mejor mas su clase de enseñanza que sea mas dinámica sus clases ; incluso le diría que sea mas paciente y que si puede es que debe de tratar de avanzar para que así no tengamos inconvenientes con las horas de presentar trabajos .
12	Una sugerencia seria incentivar a los alumnos a la participación en clase.
13	sobre mi experiencia en este ciclo lo único que recomiendo es un poco de comprensibilidad al profesor por algunos percances que se den al presentar los trabajos de los alumnos.
14	Sugiero que que faltaría mas investigaciones por parte de los alumnos. En opinión al profesor, ha desarrollado de una manera clara todos los temas.
15	Lo único que podría decir es que rrealize mas talleres porque es ahy cuando uno pone en practica sus conocimientos de lo que aprendio.
16	um mejor comunicacion con los alumnos

17	Profundizar la enseñanza de cómo elaborar correctamente un plan de investigación.
18	Bien mi sugerencia seria tener una mejor comunicación tanto el docente como los alumnos y con un lenguaje adecuado.promover la participación de todos los estudiantes en general para que haga una mejor motivación tanto para el estudiante como el profesor.
19	Sugeriría que al momento de calificar los talleres sea mas especifico al señalar los errores del estudiante, para que así este sepa en que se ha equivocado y no lo vuelva a realizar.
20	primero que las clases debieron ser un poco mas explicados, por lo demás estuvo bien porque te exigen y te insentiban a poner mas empeño.
21	Mas redacción e investigación
22	Sería bueno desarrollar obras literarias, a mi parecer ayudaría mucho.
23	una sugerencia seria, explicar con mas ejemplos de los que nos da, esto nos ayudara a obtener un concepto claro de lo que nos quiera informar.
24	para mejorar la enseñanza y aprendizaje en el desarrollo de la asignatura yo propondría que las clases sean hechas por los alumnos y reforzadas por el docente para que así incentiven a la investigación de cada tema.
25	bueno una de las sugerencias de mi parte seria , que aparte de las horas de clase que tenemos con el profesor , se habrán algunas horas la ayuda personalizada hacia al alumno , en este curso muchas veces se necesita una ayuda de alguien de experiencias , para consultar o para guiarnos.
26	Utilizar más fuentes didácticas que nos ayuden a comprender mas fácil el tema a tratar.
27	sugerencias no tendria que hacer, tendria que agradecer, ya que la metodologia que el docente utilizo con nosotros sirvio para poder mejorar nuestras técnicas de sacar resúmenes, ideas, creaciones, etc.
28	Talves hacer más dinámicas en el sentido de afianzar la relación alumno-profesor.
29	Sugerencias no hay ninguna sugerencia ya que a mi opinion personal,el curso se desarrollo de manera clara, solo tendria que explicar con mas detalle la elaboración del ensayo
30	La metodología por el profesor es buena , creo que debe promover más la participación, en general el desarrollo de la asignatura es adecuado.
31	Sugerencias convenientes para un mejor desarrollo de la asignatura.Pues bien ,si es claro la asignatura ha sido desarrollada de manera adecuada,con la debida organizacion,sin embargo ,me es preciso recalcar que podriamos agregar un seguimieno más minucioso a los trabajos de investigacion,es decir ,que se revisen semanalmente o cada un tiempo oportuno hasta el dia de su presentacio.Pues de esta manera se logra trabajos bien,estructurados elaborados.
32	Que como docente de dar un poco mas de tiempo en la explicación sobre el tema a tratar, y así poder dar con mas claridad a sus estudiantes sobre las practicas a desarrollar.
33	Sugeriría una mejor cobertura en cuando a las enseñanzas de los temas tratados en la asignatura.
34	Tal vez mas exposiciones por parte de los estudiantes
35	la asesoreria del que sea mas constante,dedicar un poco mas de tiempo a lo que es el ensayo,porque en realidad que a mi en mi redaccion el tiempo se me fue insuficiente,porque por otros lados como que estamos desarrollando otras actividades del mismo curso ,como son los talleres,ntoncs yo sugeriria eso
36	Una sugerencia, tal ve se pueda analizar vídeos en clases, asi como se hizo con las imagenes
37	Que se ayude del alumno para desarrollar las clases.
38	No todas las clases deberían ser talleres. Muchas veces para darle tiempo al taller, se reducían las horas teóricas.
39	Mejorar en la explicación de los temas
40	SEGÚN MI EXPERIENCIA BUENO PASE POR MUCHA DIFICULTADES PUESTO QUE ALGUNOS TEMAS NO ENTENDÍ BIEN. ESPERO QUE PARA EL CICLO QUE VIENE SIGAN ENSEÑANDO DE LA MEJOR MANERA. TAMBIÉN SEGUIR ENSEÑANDO PLANES DE INVESTIGACIÓN, YA QUE ES MUY IMPORTANTE PARA LA PROFESIÓN QUE ESTAMOS CURSANDO. PERO TAMBIÉN DAR OPORTUNIDADES A CADA UNO DE LOS ESTUDIANTES, PUESTO QUE HAY MUCHOS PROFESORES QUE NO BRINDAN LA MISMA OPORTUNIDAD. POR ULTIMO LE AGRADEZCO A USTED POR QUE NOS ENSEÑO DE LA MEJOR MANERA TODAS SUS CLASES Y ASÍ APRENDER MEJOR, EN LA CUAL TIENE UNA MEJOR METODOLOGÍA DE LA QUE ENSEÑA EN TODAS SUS CLASES.
41	Que hayan mas elaboración de talleres para poder ampliar mas conocimientos acerca de clase explicada.
42	Sería bueno, leer obras literarias para desarrollar la comprensión de textos.
43	Bueno en el trabajo del ensayo nos faltó más tiempo para realizar nuestras secuencias. las acumulaciones del los avances nos saturaban bastante además el resto de cursos.
44	Solo el de explicar varias veces las indicaciones que da al momento de dar los trabajos para la investigación.
45	MÁS DINAMISMO EN CLASE, MEJORES EXPLICACIONES EN CLASE Y QUE REVISE LOS TRABAJOS PUNTUALMENTE.

46	Yo sugiero que la asignatura esta muy bien llevada y no debe cambiar.
47	Seguir usando como un método de aprendizaje las diapositivas y audios y además que sea mayor la interacción entre el docente y el alumno.
48	Mi sugerencia es que el profesor brinde más asesoría para la presentación de trabajos como la investigación formativa.
49	Mas entendible , que sea claro en los trabajos
50	no le daría ninguna sugerencia ya que su metodología de enseñanza esta bien dada.
51	Las sugerencias están por demás decir creo pero valga la redundancia este curso es muy practico y mi sugerencia seria mayor guía , o asesoramientos.
52	De acuerdo a mi experiencia que he tenido en esta asignatura es que ha sido un curso muy dinámico, ya que el ciclo anterior no lo fue mucho. Por parte del docente, hay una buena capacidad de explicar y lograr que el alumno entienda con claridad el tema. No tengo ninguna sugerencia.
53	Para mejorar la enseñanza talvez se debería brindar una mejor asesoria frente a ensayos o monografias .Seguir al estudiante mas de cerca en este tipo de trabajos , brindandole confianza y guiandolo para terminar con un buen trabajo de investigacion
54	No creo que haya cosas negativas , mejor aún esta metodología podría ser aplicada en otras áreas como los cursos formativos de investigación que llevaremos en los ciclos superiores de nuestro proceso de estudios.
55	pienso que si está bien tal como lo he sentido en la asignatura.
56	solamente que el encargado de este curso en las primeras calificaciones de la monografía, es decir en los primeros avances debe de calificar de acuerdo a lo que nos enseña asta esos momentos.
57	Yo sugiero que haya más análisis de textos y que las rúbricas se entreguen antes de empezar a redactar para así poder redactar de acuerdo a lo que el profesor pida.
58	Recomendaría dedicarle una hora más al curso, pues creo cuatro horas a la semana no son suficientes.
59	A MI PARECER EL CURSO ES DICTADO DE BUENA MANERA, PERO SERIA BUENO HACER MAS DINÁMICA LA CLASE PARA QUE NO ESTA NO SE HAGA TAN PESADA.
60	mejoras las técnicas para la exposición, se debe ampliar el tiempo de exponer.
61	me pareció que esta muy bien como es.
62	presta mas atencion
63	que las clases sean un poquito mas dinámicas porque por el resto es una clase excelente.
64	Menor cantidad de puntos a tratar para la mayor comprension
65	que el profesor tenga en cuenta los horarios de los estudiantes para el manejo de actividades del curso y saber comprender mas el desarrollo del estudiante; gracias .
66	una sugerencia es que nos ayuden a mejorar la redaccion que tenemos porque la verdad somos muy pésimos.
67	Dar la oportunidad de exponer en clase.
68	Que se siga aplicando la metodologia, para el desarrollo del curso, que el profesor tenga mas horas disponibles; para poder desarrollar esta metodologia investigativa, que se brinde mas herramientas para el desarrollo.
69	Creo que la asesoria debería ser mas profunda, aveces solo nos brinda puntos basicos que no logramos entender.
70	Ser mas perseverante, ayudarnos a mejorar y no castigandonos con muchos trabajos
71	Para que esta asignatura sea aún mejor, debería mejorar respeto al tiempo, ya que si contamos con él y con todo lo que la asignatura y el profesor a cargo nos ofrece, se desarrollara sin problema alguno.
72	Pienso que de acuerdo a las debilidades que hemos tenido, es tratar de mejorar en enseñar cómo aprender a citar autores.
73	Que debería exigir a los alumnos mas investigación sobre los temas señalados
74	Hacer más seguimiento del ensayo
75	ninguna
76	la clase debería ser mas dinàmica, desarrollar los temas en forma grupal y debatirlos

ANEXO 12

RÚBRICA PARA EVALUAR EL SÍLABO⁸

ASPECTOS A EVALUAR	NIVELES DE DOMINIO			
	Excelente (4)	Satisfactorio (3)	Satisfactorio con recomendaciones (2)	Necesidad de mejora (1)
Datos Informativos	Todos los datos solicitados están completos, son exactos y están correctamente escritos.	Todos los datos solicitados están completos, son exactos; pero no están algunos de éstos correctamente escritos.	La mayoría de datos solicitados están completos, son correctos y están bien escritos.	Algunos datos solicitados están completos, son correctos y están bien escritos
Descripción/Su milla	Contiene las competencias en coherencia con el perfil de egreso; describe íntegramente los propósitos, las actividades y las características del módulo/asignatura de modo sintético.	Contiene las competencias en coherencia con el perfil de egreso; describe parcialmente los propósitos, las actividades y las características del módulo/asignatura de modo sintético	Contiene los contenidos/temas en coherencia con el perfil de egreso; describe parcialmente los propósitos, las actividades y las características del módulo/asignatura de modo sintético	Contiene los contenidos/temas en escasa coherencia con el perfil de egreso; describe parcialmente los propósitos, las actividades y las características del módulo/asignatura de modo sintético.
Competencias Genéricas/específicas	Todas las competencias formuladas (genéricas, específicas) tienen relación entre sí, están en el Modelo Educativo USAT y/o en el Diseño Curricular de la Carrera; además, contienen los niveles de dominio, y redactadas correctamente.	Todas las competencias formuladas (genéricas, específicas) tienen relación entre sí, están en el Modelo Educativo USAT y/o en el Diseño Curricular de la Carrera; pero, no contienen los niveles de dominio, y si están redactadas correctamente.	Algunas competencias formuladas (genéricas, específicas) tienen relación entre sí, están en el Modelo Educativo USAT y/o en el Diseño Curricular de la Carrera; tampoco contiene los niveles de dominio, y si están redactadas correctamente.	Las competencias formuladas (genéricas, específicas) no tienen relación entre sí, están en el Modelo Educativo USAT y/o en el Diseño Curricular de la Carrera; pero no contiene los niveles de dominio, ni están bien redactadas.
Resultados de Aprendizaje	Todos los resultados de aprendizaje expresan concretamente el nivel de dominio de las competencias (genéricas, específicas), son multidimensionales, y están redactados correctamente.	Todos los resultados de aprendizaje expresan concretamente el nivel de dominio de las competencias (genéricas, específicas), son multidimensionales, y algunos no están redactados correctamente.	La mayoría de resultados de aprendizaje expresan concretamente el nivel de dominio de las competencias (genéricas, específicas), pero no son multidimensionales, ni están redactados correctamente.	Algunos de los resultados de aprendizaje expresan concretamente el nivel de dominio de las competencias (genéricas, específicas), pero no son multidimensionales, ni están redactados correctamente.

⁸ Elaborado y validado por los integrantes del Instituto de Investigación Pedagógica: Dr. Nemecio Núñez Rojas, Dra. Olinda Vigo Vargas y Dr. Pedro Palacios Contreras. Estos instrumentos fueron publicados en el documento de trabajo *Sílabo basado en competencias*, pp. 9-10, en la USAT, en el verano de 2012. Después aparecieron en el artículo del Dr. Nemecio Núñez "El currículo por competencias en la universidad: una experiencia piloto", publicado en la Revista Iberoamericana de Educación, en el 2014.

Contenidos (Programación de saberes)	Todos los contenidos responden a las competencias y a los aprendizajes esperados; integran los saberes del conocer, hacer, ser y convivir. Están dosificados, organizados por unidades o bloques y cuenta con un cronograma.	Todos los contenidos responden a las competencias y a los aprendizajes esperados; integran en su mayoría los saberes del conocer, hacer, ser y convivir. Están dosificados, organizados por unidades o bloques y cuenta con un cronograma.	La mayoría de contenidos responden a las competencias y a los aprendizajes esperados; integran algunos los saberes del conocer, hacer, ser y convivir. Están dosificados, organizados por unidades o bloques y cuenta con un cronograma.	Todos los contenidos no responden a las competencias y a los aprendizajes esperados; no integran en su mayoría los saberes del conocer, hacer, ser y convivir. No están dosificados, organizados por unidades o bloques y cuenta con un cronograma.
Estrategias de enseñanza-aprendizaje	Todas las estrategias metodológicas se basan en los métodos activos, tienen correspondencia con las competencias, los resultados de aprendizaje y la evaluación. Están redactadas correctamente.	Todas las estrategias metodológicas se basan en los métodos activos, tienen cierta correspondencia con las competencias, los resultados de aprendizaje y la evaluación. Están redactadas correctamente.	La mayoría de las estrategias metodológicas se basan en los métodos activos, tienen cierta correspondencia con las competencias, los resultados de aprendizaje y la evaluación. Están redactadas correctamente.	Algunas de las estrategias metodológicas se basan en los métodos activos, tienen escasa correspondencia con las competencias, los resultados de aprendizaje y la evaluación. No están redactadas correctamente.
Evaluación de los aprendizajes	Todas las técnicas e instrumentos de evaluación permiten evaluar las competencias en relación a los aprendizajes esperados a través de evidencias, criterios de desempeños, indicadores y están redactados correctamente.	Todas las técnicas e instrumentos de evaluación permiten evaluar las competencias en relación a los aprendizajes esperados a través de evidencias, criterios de desempeños, indicadores y no están redactados correctamente.	La mayoría de técnicas e instrumentos de evaluación permiten evaluar las competencias en relación a los aprendizajes esperados a través de algunas evidencias, criterios de desempeños, indicadores y éstos no están redactados correctamente.	Algunas técnicas e instrumentos de evaluación permiten evaluar las competencias en relación a los aprendizajes esperados; pero no consideran evidencias, criterios de desempeños, indicadores y éstos no están redactados correctamente.
Recursos de aprendizaje/Bibliografía	Todos los recursos de aprendizajes físicos y/o virtuales contribuyen al desarrollo de las competencias y a la obtención de los resultados de aprendizaje. Además utiliza correctamente uno de los estilos (APA, Vancouver, Chicago) para las referencias bibliográficas.	Todos los recursos de aprendizajes físicos y/o virtuales contribuyen al desarrollo de las competencias y a la obtención de los resultados de aprendizaje. Además utiliza correctamente en la mayoría de fuentes uno de los estilos (APA, Vancouver, Chicago) para las referencias bibliográficas.	La mayoría de recursos de aprendizajes físicos y/o virtuales contribuyen al desarrollo de las competencias y a la obtención de los resultados de aprendizaje. Además utiliza con deficiencias uno de los estilos (APA, Vancouver, Chicago) para las referencias bibliográficas.	Algunos recursos de aprendizajes físicos y/o virtuales contribuyen al desarrollo de las competencias y a la obtención de los resultados de aprendizaje. No utiliza alguno de los estilos (APA, Vancouver, Chicago) para las referencias bibliográficas.

ESCALA DE LIKERT PARA EVALUAR EL SÍLABO

N°	Ítems	NIVELES DE DOMINIO			
		(4)	(3)	(2)	(1)
01	Todos los datos solicitados están completos				
02	Todos los datos son exactos				
03	Todos los datos están correctamente escritos.				
04	La descripción o sumilla contiene las competencias en coherencia con el perfil de egreso.				
05	La descripción o sumilla describe íntegramente los propósitos, las actividades y las características del módulo/ asignatura				
06	La descripción o sumilla está redactada sintéticamente				
07	Las competencias genéricas tienen relación entre sí, están en el Modelo Educativo USAT y/o en el Diseño Curricular de la Carrera.				
08	Las competencias específicas tienen relación entre sí, con las competencias genéricas y están en el Diseño Curricular de la Carrera				
09	Las competencias formuladas (genéricas, específicas) contienen los niveles de dominio.				
10	Las competencias genéricas y específicas están redactadas correctamente (verbo, objeto, condición de calidad y sentido).				
11	Los resultados de aprendizaje expresan concretamente el nivel de dominio de las competencias (genéricas, específicas)				
12	Los resultados de aprendizaje son multidimensionales, interdisciplinarios.				
13	Los resultados de aprendizaje están redactados correctamente y expresan el para qué el estudiante aprende.				
14	Los contenidos responden a las competencias y a los aprendizajes esperados.				
15	Los contenidos están expresados como saberes del conocer, hacer, ser y convivir.				
16	Todos los contenidos están dosificados, organizados por unidades o bloques y cuenta con un cronograma.				
17	Las estrategias metodológicas se basan en los métodos activos				
18	Las estrategias metodológicas tienen correspondencia con las competencias y los resultados de aprendizaje y la evaluación.				
19	Las estrategias metodológicas incluyen actividades que pueden ser utilizadas como evaluación.				
20	Las técnicas e instrumentos de evaluación permiten evaluar las competencias en relación a los aprendizajes esperados.				
21	Las técnicas e instrumentos de evaluación permiten evaluar las evidencias, los desempeños.				
22	Considera los criterios y su ponderación para obtener la calificación del estudiante (evaluación sumativa)				
23	Los recursos de aprendizajes físicos que considera (libros, separatas, dossier, ...) contribuyen al desarrollo de las competencias y a la obtención de los resultados de aprendizaje.				
24	Considera recursos virtuales de aprendizaje (bases de datos, web 2.0, presentaciones, etc.) como medios para el desarrollo de las competencias.				
25	Utiliza correctamente uno de los estilos (APA, Vancouver, Chicago) para las referencias bibliográficas .				

Programas Curriculares

ANEXO 13

PROGRAMA CURRICULAR OFICIAL: SÍLABO DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN I

I. DATOS GENERALES

Asignatura	:	Lengua y Comunicación I
Código	:	2401211HU
Escuela	:	
Créditos	:	3
Ciclo de estudios	:	I
Semestre Académico	:	2012 - II
Requisito	:	Ninguno
Horas semanales	:	4 horas
Duración	:	17 semanas
Docentes	:	

II. FUNDAMENTACIÓN

La asignatura de Lengua y Comunicación I corresponde al área de formación básica. Se imparte en el I ciclo de estudios y es de naturaleza teórico-práctica. Tiene la finalidad de potenciar las habilidades comunicativas para un adecuado desempeño social y profesional de los estudiantes. Para lograrlo, se desarrollarán y fortalecerán las habilidades de comprensión y expresión a fin de ejercer una comunicación oral y escrita de calidad. Además, se abordará la reflexión sobre la microestructura lingüística desde una perspectiva textual.

III. COMPETENCIAS

3.1. Competencia macro de la asignatura de Lengua y Comunicación I y II

Comprende y produce diversos textos, en forma oral y escrita, con claridad, precisión, objetividad y coherencia, en función de diversos propósitos y destinatarios; asumiendo una actitud reflexiva y crítica en las competencias lingüística, discursiva, pragmática y no lingüística para interactuar con eficiencia en el contexto socio cultural.

3.2. Unidad de competencia

Organiza y expresa sus ideas y opiniones en forma oral y escrita, con actitud reflexiva, considerando criterios de valoración y corrección de acuerdo con diversos contextos lingüístico-comunicativos y socioculturales que permitan desenvolverse en la sociedad de una manera competente.

3.3. Elementos de competencia

- 1) Analiza diversos textos, reconociendo elementos fónicos, morfológicos, sintácticos, semánticos y pragmáticos; asumiendo una actitud crítica y reflexiva.
- 2) Redacta párrafos y textos breves, organizando las ideas con coherencia, cohesión y corrección.

IV. CONTENIDOS (Saberes esenciales)

I UNIDAD: Lineamientos básicos de ortografía y gramática

Sem.	Saber conocer	Saber hacer	Saber ser
1	Introducción al curso. Presentación del sílabo. Lectura: análisis estructural del texto. La acentuación: clasificación vocálica. División silábica: diptongo, triptongo, hiato.	Evaluación diagnóstica. Lee e identifica la información general (tema). Gatti,C. y Wiesse, J. (2002). <i>Técnicas de lectura y redacción</i> . Pp.29-54. Lima: Universidad del Pacífico Subraya y extrae expresiones donde hay concurrencia vocálica. Identifica diptongos, triptongos, hiatos. Real Academia de la Lengua Española (2010). <i>Ortografía de la Lengua Española</i> . Madrid. Espasa Libros.	Valora el lenguaje claro y preciso como forma de expresión y organización del pensamiento.
2	Reglas generales de la acentuación. Hiato acentual. Lectura: análisis estructural del texto.	Aplica y fundamenta las normas ortográficas. Real Academia de la Lengua Española (2010). <i>Ortografía de la Lengua Española</i> . Madrid. Espasa Libros. Lee e identifica la información específica (idea principal y secundaria). Gatti,C. y Wiesse, J. (2002). <i>Técnicas de lectura y redacción</i> . Pp.29-54. Lima: Universidad del Pacífico	Vive la puntualidad y el respeto.
3-4	Acentuación diacrítica. Uso de mayúsculas. Lectura: análisis estructural del texto Control de lectura	Aplica y fundamenta las normas ortográficas de casos especiales y el uso de mayúsculas. Real Academia de la Lengua Española (2010). <i>Ortografía de la Lengua Española</i> . Madrid. Espasa Libros. Analiza, comenta y resume el texto. Gatti,C. y Wiesse, J. (2002). <i>Técnicas de lectura y redacción</i> . Pp.29-54. Lima: Universidad del Pacífico	Valora el esfuerzo personal
5 - 6	Morfología: clases de palabras y flexiones. Morfología: sustantivo, adjetivo. Morfología: pronombres y determinantes. Morfología: adverbio, preposición y conjunción.	Identifica las clases de palabras y flexiones. Gómez, L. (2007). <i>Hablar y escribir correctamente</i> . Gramática normativa del español actual. Madrid: Arco Libros. Reconoce sustantivos y adjetivos en textos diversos. Gómez, L. (2007). <i>Hablar y escribir correctamente</i> . Gramática normativa del español actual. Madrid: Arco Libros. Reconoce pronombres y determinantes en oraciones y textos. Gómez, L. (2007). <i>Hablar y escribir correctamente</i> . Gramática normativa del español actual. Madrid: Arco Libros. Análisis y ejercicios gramaticales Reconoce adverbios, preposiciones y conjunciones en oraciones y diversos textos. Real Academia de la Lengua Española (2011). <i>Nueva gramática básica de la lengua española</i> . Barcelona: Espasa Libros Análisis y ejercicios gramaticales.	Valora el lenguaje claro y preciso como forma de expresión y organización del pensamiento.
7	Morfología: el verbo, reconocimiento.	Reconoce verbos en oraciones y en diversos textos. Real Academia de la Lengua Española (2011). <i>Nueva gramática básica de la lengua española</i> . Barcelona: Espasa Libros Análisis y ejercicios gramaticales. Reconoce los elementos del sintagma nominal y verbal.	Vive la puntualidad y el respeto.
8	Repaso Evaluación parcial		Vive la puntualidad y el respeto.

II UNIDAD: Redacción de párrafos y textos breves

Sem.	Saber conocer	Saber hacer	Saber ser
9	Sintaxis: sintagma nominal y verbal. Los grupos sintácticos. Sintaxis: La concordancia gramatical. Casos.	Diferencia el sintagma nominal del verbal. Análisis y ejercicios gramaticales. Gómez, L. (2011). <i>Análisis sintáctico</i> . Madrid: Ediciones SM. Aplica la concordancia en oraciones y textos, reconociendo los errores más frecuentes. Real Academia de la Lengua Española (2011). <i>Nueva gramática básica de la lengua española</i> . Barcelona: Espasa Libros	Valora el esfuerzo personal
10-11	Sintaxis: objeto directo e indirecto y preposicional. Puntuación: el punto, la coma.	Reconoce los elementos del sintagma nominal y verbal. Gómez, L. (2011). <i>Análisis sintáctico</i> . Madrid: Ediciones SM. Reconoce la estructura del párrafo e identifica los diferentes tipos en lecturas breves. Taller de puntuación Montolío, E. (coord.). (2000). <i>Manual práctico de escritura académica</i> . Vol. I,II . Barcelona, España: Ariel	Vive la puntualidad y el respeto. Valora el esfuerzo personal
12	El párrafo: Características y tipos. Puntuación: la coma. Redacción de párrafos analizantes, sintetizantes, paralelos y encuadrados.	Redactan párrafos analizantes, sintetizantes. Montolío, E. (coord.). (2000). <i>Manual práctico de escritura académica</i> . Vol. I, II . Barcelona, España: Ariel Taller de puntuación	Valora el lenguaje claro y preciso como forma de expresión y organización del pensamiento.
13	Puntuación: los dos puntos y el punto y coma. Control de lectura Estructura oracional: diferencia entre oración simple y oración compuesta.	Taller de puntuación Gatti,C. y Wiese, J. (2002). <i>Técnicas de lectura y redacción</i> . Lima: Universidad del Pacífico. Puesta en común de un libro. Análisis y ejercicios en oraciones y textos. Montolío, E. (coord.). (2000). <i>Manual práctico de escritura académica</i> . Vol. I . Barcelona, España: Ariel.	Valora el lenguaje claro y preciso como forma de expresión y organización del pensamiento.
14	Párrafos expositivos, narrativos. La referencia: anáfora, catáfora, elipsis.	Redacta párrafos expositivos y narrativos. Montolío, E. (coord.). (2000). <i>Manual práctico de escritura académica</i> . Vol. I,II . Barcelona, España: Ariel. Utiliza referencias en los textos que escribe.	Valora el lenguaje claro y preciso como forma de expresión y organización del pensamiento.
15	Redacción de textos breves: expositivos, narrativos.	Redacta una autobiografía u otro tipo de texto que escoja el profesor. Usa un lenguaje apropiado y articula las ideas coherentemente. Taller de redacción	Valora el lenguaje claro y preciso como forma de expresión y organización del pensamiento.
16	Redacción de textos expositivos.	Redacta un texto expositivo con lenguaje apropiado y articulando coherentemente las ideas. Montolío, E. (coord.). (2000). <i>Manual práctico de escritura académica</i> . Vol. I,II . Barcelona, España: Ariel	Valora el lenguaje claro y preciso como forma de expresión y organización del pensamiento.
17	Examen Final	Desarrolla examen unidad II.	Valora el esfuerzo personal

V. METODOLOGÍA

La asignatura tiene un enfoque teórico-práctico y está basada en la integración de saberes de carácter lingüístico comunicativos. Los contenidos se desarrollan transversalmente, con base en la lectura y la redacción, a fin de lograr las habilidades propias de las áreas mencionadas.

La ortografía se trabaja de manera reflexiva, gradual y permanente con un seguimiento intenso del progreso de los alumnos, ya que esta habilidad solo se logra con la práctica continua.

La comprensión de lectura tiene dos partes: una desarrollada en clase, referida al análisis y síntesis de textos breves y de complejidad gradual, con la finalidad de que los alumnos accedan y obtengan la información del texto. Luego, realizan una integración e interpretación del mismo, relacionándolo con su entorno y experiencia. La segunda parte de este proceso es la evaluación oral o escrita de la lectura de un libro.

La redacción debe ser producto de su esfuerzo personal, por lo que se efectúa en clase. Se realiza un proceso de revisión y corrección con el fin de perfeccionarse en el proceso. Las faltas ortográficas se sancionan con -0,25.

La gramática debe trabajarse de manera reflexiva y relacionada con los diferentes contenidos del curso.

VI. EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN

Elemento de competencia: Analiza diversos textos, reconociendo elementos fónicos, morfológicos, sintácticos, semánticos y pragmáticos; asumiendo una actitud crítica y reflexiva.	
CrITERIOS DE DESEMPEÑO	EVIDENCIAS
<ul style="list-style-type: none">• Aplica las normas de ortografía y gramática en sus escritos.• Analiza, comenta y resume un texto.	Resume un texto reconociendo la información implícita y explícita que encuentre en él., aplicando las normas de ortografía y gramática.

Elemento de competencia: Redacta párrafos y textos breves, organizando las ideas con coherencia, cohesión y corrección.	
CrITERIOS DE DESEMPEÑO	EVIDENCIAS
<ul style="list-style-type: none">• Utiliza mecanismos de cohesión para organizar coherentemente la información en párrafos de diferente tipo.	Redacta párrafos expositivos y narrativos, aplicando las reglas ortográficas y de puntuación en sus escritos.

La evaluación es permanente y distribuida de la siguiente manera:

Unidad 1

CrITERIOS	Valor ponderado
<ul style="list-style-type: none">• Prácticas calificadas: prácticas de ortografía y de redacción	0.3
<ul style="list-style-type: none">• Comprensión de la información: actividades de análisis e interpretación de textos.	0.2
<ul style="list-style-type: none">• Actitud: responsabilidad, asistencia, participación, interés, respeto y honestidad.	0.15
<ul style="list-style-type: none">• Evaluación parcial.	0.35

Para obtener el promedio de la unidad se aplicará la siguiente fórmula:

$$(P.C. \times 0.3) + (C.I. \times 0.2) + (Act. \times 0.15) + (Ev. P. 0.35) = \text{Promedio}$$

Unidad 2:

Criterios	Valor ponderado
• Prácticas calificadas: prácticas de ortografía y de redacción	0.3
• Comprensión de libro asignado y comprensión de la información.	0.2
• Actitud: responsabilidad, asistencia, puntualidad, participación, interés, respeto y honestidad.	0.15
• Evaluación final.	0.35

Para obtener el promedio de la unidad se aplicará la siguiente fórmula:

$$(P.C. \times 0.3) + (C.I. \times 0.2) + (Act. \times 0.15) + (Ev. F. 0.35) = \text{Promedio}$$

- La nota final es el promedio de ambas unidades. La asignatura se considera aprobada cuando el promedio final es igual o mayor a 14 (Catorce).
- Se debe asistir como mínimo al 70 % de clases desarrolladas en el ciclo académico.
- La asistencia, puntualidad y participación activa en las actividades (clases y asesorías) es un aspecto importante en la calidad del proceso académico.

6.1. Rúbrica

Comprensión de lectura

	Indicadores	Bajo	Medio	Alto
Obtención de la información	Localizar información de un texto.	No localiza datos informativos literales ni extrae información relevante en textos breves y sencillos, tales como resúmenes de noticias que describen hechos o acontecimientos.	Localiza algunos datos informativos literales y extrae parcialmente información relevante en textos breves y sencillos, tales como resúmenes de noticias que describen hechos o acontecimientos.	Localiza con acierto los datos informativos literales y extrae sin error información relevante en textos breves y sencillos, tales como resúmenes de noticias que describen hechos o acontecimientos.
	(2)	(0)	(1)	(2)
	Relacionar información de un texto y discriminar entre información parecida.	No relaciona información de un texto ni discrimina con información parecida.	Relaciona pero con imprecisiones la información de un texto y no reconoce la similitud en la información.	Relaciona con precisión la información de un texto y discrimina certeramente entre información parecida.
	(2)	(0)	(1)	(2)
Identificar el propósito de un texto	Identificar el propósito de un texto	No logra reconocer el propósito en un texto de mediana complejidad.	Identifica parcialmente el propósito en un texto de mediana complejidad.	Identifica cabalmente el propósito en un texto de mediana complejidad
	(2)	(0)	(1)	(2)

Integración e interpretación	Establecer jerarquía entre las ideas.	No reconoce el tema ni las ideas principales y secundarias en un texto con contenido habitual.	Establece una jerarquía parcial entre las ideas lo que le permite identificar el tema en un texto con contenido habitual; pero comete algunos errores al identificar las ideas principales y secundarias.	Reconoce el tema en textos de mayor complejidad e identifica sin error las ideas principales y secundarias.
	(2)	(0)	(1)	(2)
	Integrar distintas partes de un texto para identificar la idea general del mismo, interpretando el significado de una palabra o frase.	No identifica la idea general de un texto ni interpreta el significado de algunas palabras o frases.	Integra distintas partes de un texto para identificar la idea general e interpreta parcialmente el significado de algunas palabras o frases.	Utiliza un nivel elevado de inferencia basada en el texto para identificar la idea general en un contexto poco habitual. Además interpreta sin error el significado de una palabra o frase.
	(3)	(0)	(2)	(3)
Reflexión y valoración	Relacionar el contenido de un texto con el conocimiento y las ideas previas.	No establece relaciones con las ideas previas ni siquiera cuando se requieren inferencias sencillas.	Establece relaciones básicas que le permiten comparar, contrastar o categorizar de manera sencilla con sus ideas previas.	Maneja información en conflicto, compara, contrasta y categoriza el contenido del texto con sus ideas previas.
	(3)	(0)	(2)	(3)
Reflexión y valoración	Valorar con espíritu crítico y relaciona intertextualmente la información relevante de textos breves.	No puede opinar sobre la información relevante de textos breves, ni relacionarla.	Opina de manera imprecisa sobre la información contenida en el texto con unos conocimientos procedentes de otras fuentes.	Extrae y valora con espíritu crítico la información relevante de textos breves que traten de temas con los que está familiarizado o que sean de interés general.
	(6)	(0)	(4)	(6)

Redacción

	Indicadores	Bajo	Medio	Alto
Coherencia	Progresión temática de las ideas	No ordena secuencialmente y de forma inteligible las ideas de un texto.	Escribe textos cortos argumentando sobre aspectos concretos, pero se presentan algunas incoherencias en la progresión temática.	Escribe textos que presenten una secuencia coherente de las ideas, organizándolas de forma lógica y unitaria.
	(4)	(0)	(2)	(4)
	Relaciones semánticas	No utiliza o lo hace muy pobremente los recursos de cohesión, las convenciones ortográficas y de puntuación más elementales.	Utiliza los recursos de cohesión, las convenciones ortográficas y de puntuación pero presenta algunos errores para crear una secuencia cohesionada que resulte inteligible en toda su extensión.	Utiliza apropiadamente mecanismos de cohesión: organización y distribución adecuada de párrafos, convenciones ortográficas y de puntuación.
(4)	(0)	(2)	(4)	
Cohesión	Conocimientos de gramática	Utiliza erróneamente las estructuras gramaticales	Utiliza con razonable corrección las estructuras	Utiliza adecuadamente estructuras gramaticales

		básicas; no logra formar oraciones sencillas con conectores lógicos.	gramaticales básicas y logra formar oraciones simples unidas por conectores y mecanismos de cohesión apropiados para crear una secuencia lógica.	y oraciones complejas unidas por conectores apropiados para crear una secuencia lógica y un discurso claro y coherente.
	(4)	(0)	(2)	(4)
	Uso correcto de párrafos y textos breves	Elabora párrafos que carecen de estructura.	Elabora párrafos cuya estructura es correcta, pero desarrolla más de una idea por párrafo y le falta articularlos de forma adecuada.	Elabora párrafos bien estructurados que presentan el desarrollo de una idea central, utilizando recursos expresivos y articulándolos de forma adecuada.
	(4)	(0)	(2)	(4)
Presentación y legibilidad	Caligrafía y ortografía	Organiza la presentación de sus escritos con notoria dificultad y no utiliza el nivel de formalidad adecuado al propósito comunicativo del texto y al receptor. Su caligrafía no es legible.	Sus escritos denotan cierta unidad de sentido y de corrección ortográfica y gramatical. Su caligrafía presenta algunas dificultades que entorpecen la legibilidad del texto.	Sus escritos denotan unidad de sentido tanto en la coherencia como en la corrección ortográfica y gramatical. Su caligrafía es clara y definida.
	(4)	(0)	(2)	(4)

VII. BIBLIOGRAFÍA

- Albaladejo, T.; Beaugrande, R. (1987). *Lingüística del texto*. Madrid: Arco / libros. Código: 410/A34
- Álvarez, M. (1998): *Tipos de escrito I. Narración y descripción*. Madrid: Arco / libros. Código: 410/A45 v. 1
- Álvarez, M. (1999). *Exposición y argumentación*. Madrid: Arco/libros. Código: 410/A45 v. 2
- Basulto, H. (2005). *Curso de redacción dinámica*. México: Trillas. Código: 302.224 4/B24 C
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir*, Barcelona, Editorial Ariel.
- Cassany, D. y otros (2000). *Enseñar Lengua*. Barcelona. GRAÓ. Código: 372.6/C28
- Díaz, F (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw Hill – Interamericana. Código: 371.3/D67
- Gómez, L. (2007) “Hablar y escribir correctamente” Gramática normativa del español actual. Madrid: Arco Libros.
- Gómez, L. (2007) “Ortografía práctica del español” Madrid: Espasa Calpe. Código: 461.52 G88.
- Gómez, L. (2011). *Análisis sintáctico*. Madrid: Ediciones S.M.
- Montolío, Estrella (coord.). (2000). *Manual práctico de escritura académica*. Vol. I y II. Barcelona, España: Ariel.
- Niño, V. (2003). *Los procesos de la comunicación y del lenguaje, competencias de la comunicación*, Bogotá, Ecoe. Ediciones. Código: 401.4/N61
- Pinzas, J. (2001). *Se aprende a leer, leyendo*. Ejercicios de comprensión de lectura para los docentes y sus estudiantes. Perú: Tarea Asociación Gráfica Educativa. Código: 372.4/P59 A
- Real Academia de la Lengua Española (2010). *Ortografía de la Lengua Española*. Madrid. Espasa Libros.
- Real Academia de la Lengua Española (2011). *Nueva gramática básica de la lengua española*. Barcelona: Espasa Libros.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*. Madrid: Real Academia de la Lengua Española. Código: R/463/R31 2001
- Solé, I. (2004). *Estrategias de lectura*. Barcelona: GRAO.
- Van Dijk T. (1983): *La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario*. España: Ediciones Cátedra. Código: 410/V28 C
- Van Dijk T. (1998): *Texto y contexto: semántica y pragmática del discurso*. España, Ediciones Cátedra. Código: 410/V28 1998

Página web

Real Academia Española <http://www.rae.es/rae.html>

ANEXO 14

PROGRAMA FORMATIVO DE INNOVACIÓN DIDÁCTICA DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN I (SÍLABO)

I. SUMILLA

Lenguaje y Comunicación I es una asignatura teórico-práctica que tiene como propósito desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes del primer ciclo de la universidad. Utilizando capacidades y procedimientos de la investigación formativa, la interdisciplinariedad, la metacognición, las redes sociales y herramientas TIC básicas, el estudiante comprenderá, producirá y socializará discursos académicos, científicos y sociales, en sus dimensiones cognitivas, comunicativas y socioculturales. Para ello, se integrarán y aplicarán saberes (conceptuales, procedimentales y actitudinales) específicos del dominio lingüístico.

Esta asignatura sustenta la intervención pedagógico-didáctica en cinco pilares: 1) los principios epistemológicos posmodernos del análisis del discurso, la pragmática, la lingüística textual, la sociolingüística y las teorías del texto; 2) el modelo pedagógico por competencias, el enfoque socioformativo y el modelo comunicativo de la enseñanza de la lengua (lingüístico-cognitivo-sociocultural); 3) la investigación formativa desde el aula (investigación-acción, investigación documental y estudio de caso) como estrategia didáctica para la búsqueda, organización, sistematización y presentación de información; 4) la norma ISO 690 y un estilo internacional de redacción de discursos académicos y científicos, y las normas ortográficas y gramaticales de la Real Academia Española de la Lengua; 5) el uso didáctico de las redes sociales y recursos tics (google drive, google docs, portafolios, blogs, etc.).

II. COMPETENCIAS

2.1. Específica:

Utiliza discursos en diferentes contextos y situaciones comunicativas, adecuados a sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivos y socioculturales, para comunicarse y valorar el lenguaje como medio indispensable de interacción humana.

2.2. Genéricas:

- Resuelve problemas relacionados con el desarrollo de su competencia comunicativo-investigativa, utilizando la investigación formativa como estrategia de aprendizaje individual y colaborativo, interdisciplinario e innovador.
- Utiliza las tics para mejorar sus procesos de estudio, investigación y socialización de la información en la cultura universitaria.
- Aplica la metacognición reflexiva y crítica en la evaluación de sus competencias y procesos, para mejorar sus aprendizajes y desarrollar su proactividad, autorregulación, autonomía y ética.

III. CRITERIOS DE DESEMPEÑO (RESULTADOS DE APRENDIZAJE)

3.1. Proceso 1: Comprensión discursiva

Proceso 1	Criterios de desempeño (Resultados de aprendizaje)
Comprende discursos en diferentes contextos y situaciones comunicativas, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, utilizando la investigación formativa como estrategia de aprendizaje.	1.1. Analiza discursos en su dimensión lingüístico-textual, utilizando estrategias de lectura y de investigación documental, identificando la información explícita e implícita, sus propiedades y componentes, realizando conceptualizaciones, clasificaciones y comparaciones.
	1.2. Interpreta discursos, utilizando su conocimiento previo y organizadores visuales, realizando inferencias, resúmenes, integraciones, síntesis y generalizaciones, comparando la información con la de otros discursos y organizando a partir de ellos uno propio.
	1.3. Valora la información y las propiedades de los discursos, en su contexto sociocultural y situación comunicativa, utilizando la argumentación para expresar su punto de vista y posición crítica, enjuiciando y respetando las opiniones de los demás.

3.2. Proceso 2: Producción discursiva

Proceso 2	Criterios de desempeño (Resultados de aprendizaje)
Produce discursos en diferentes contextos y situaciones comunicativas, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, aplicando el proceso PTES.	2.1. Planifica la producción de discursos, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, a partir de la comprensión de otro(s) discurso(s).
	2.2. Textualiza discursos, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, con coherencia, cohesión e intertextualización, adecuándolos a un propósito, contexto y situación comunicativa.
	2.3. Evalúa los discursos producidos, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, y los socializa utilizando diferentes formas expresivas de su contexto y situación comunicativa.
	2.4. Socializa sus discursos producidos utilizando diferentes formas de expresión, estrategias de comunicación, las tics y redes sociales adecuados a la situación, propósito y contexto comunicativo, asumiendo una posición reflexiva y crítica frente a las opiniones de los demás y respetando sus puntos de vista.

3.3. Proceso 3: De investigación

Proceso 3	Criterios de desempeño (Resultados de aprendizaje)
<p>Resuelve problemas relacionados con el desarrollo de su competencia comunicativo-investigativa, utilizando la investigación formativa, las tics y la evaluación como estrategias de aprendizaje proactivo, autónomo, colaborativo, interdisciplinario, ético e innovador.</p>	<p>3.1. Elabora un proyecto formativo de investigación interdisciplinar, acorde con un problema teórico-disciplinar de contexto, la investigación documental y la metodología de estudio de casos.</p>
	<p>3.2. Implementa el proyecto formativo de investigación interdisciplinar, aplicando estrategias de investigación documental y de estudio de casos, utilizando las tics y abordando de forma proactiva y estratégica las dificultades que se presentan, realizando adaptaciones oportunas, acorde con los resultados esperados.</p>
	<p>3.3. Sistematiza los resultados de la investigación formativa a través de un discurso académico-científico, en coherencia con la ética y el proyecto formativo, dando cuenta de su estructura lingüístico-pragmática y sociocultural, aplicando normas internacionales de redacción científica, ortográficas y gramaticales.</p>
	<p>3.4. Participa en la evaluación colaborativa (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación) de su competencia comunicativa, en forma reflexiva, crítica, activa y permanente, identificando puntos críticos, debilidades y fortalezas, y tomando decisiones de mejora.</p>

IV. PROGRAMACIÓN DE SABERES Y ACTIVIDADES ACADÉMICAS

4.1. Saber ser:

- Valora el lenguaje como forma de interacción humana y de expresión del pensamiento.
- Participa en todas las actividades programadas en forma activa, responsable, objetiva, honesta y asertiva.
- Trabaja en forma individual y en equipo, con eficiencia, eficacia y efectividad.
- Se autorregula y toma decisiones proactivas frente a sus limitaciones y debilidades.

V. **Saber conocer y saber hacer:**

Sem	Fecha	Saber conocer	Saber hacer	Evidencias
01	16 al 21 marzo	<p>Evaluación de entrada Perfil de ingreso del estudiante (encuesta, examen diagnóstico)</p> <p>Socialización del sílabo Presentación, evaluación y socialización del sílabo.</p>	<p>Desarrolla las evidencias con objetividad, honestidad y asertividad.</p> <p>Participa en forma activa en la socialización del sílabo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Encuesta 01. Percepción de la competencia comunicativo-investigativa Cuestionario 01. Prueba de entrada Cuestionario 02. Expectativa sobre la asignatura. Encuesta 02. Evaluación del sílabo. Acta de socialización del sílabo
02	23 al 27 marzo	<p>Texto y discurso. Naturaleza, estructura.</p> <ul style="list-style-type: none"> Dimensiones del discurso: semántica, pragmática, gramatical. Propiedades lingüísticas del discurso: coherencia, cohesión, adecuación e intertextualización. 	<p>LECTURA 01. Lee en forma analítica e interpretativa, subrayando, tomando notas y elaborando organizadores gráficos (mapa mental) con recursos tics.</p>	
03	31 marzo al 3 abril	<p>Coherencia discursiva. Naturaleza</p> <ul style="list-style-type: none"> Las <i>ideas</i>: temáticas / de desarrollo; aseveración, información y garantía; implícita y explícita. La información explícita e implícita. Los <i>modos de organización del discurso</i> o tipos discursivos y las estrategias discursivas: Expositivo, descriptivo, narrativo y argumentativo. 	<p>LECTURA 02. Lee en forma analítica, interpretativa e intertextual (no menos de dos fuentes de información adicional), subrayando, tomando notas, elaborando organizadores gráficos (mapa mental) con recursos tics y valorando su redacción aplicando los instrumentos de evaluación del discurso académico.</p>	<p>Taller Formativo 01. Coherencia discursiva</p> <ul style="list-style-type: none"> Resumen intertextual con organizador gráfico (virtual e impreso) Desarrollo de práctica de coherencia discursiva Socialización y revisión en aula virtual. Instrumento 02. Escala de Likert Redacción Académica <p>Proyecto de Investigación Formativa (PIF)</p> <ul style="list-style-type: none"> Socialización y evaluación en aula virtual. Instrumento 01. Evaluación del PIF.
04	6 al 10 abril	<p>Coherencia discursiva. La macroestructura y organización de la información</p> <ul style="list-style-type: none"> El plan de redacción o sumario Las <i>lógicas de pensamiento</i> Las secuencias y párrafos. Naturaleza y tipos plan de redacción del discurso Inductiva (sintética), deductiva (analítica), inductiva-deductiva (centrada), deductiva-inductiva (encuadrada), de comparación, analógica, encuadrados y paralelos. 		

Sem	Fecha	Saber conocer	Saber hacer	Evidencias
05	13 al 17 abril	Los secuencias y párrafos argumentativos <ul style="list-style-type: none"> La hipótesis, los argumentos, contraargumentos y las estrategias de argumentación. Aseveración-información y garantía. 	LECTURA 03. Lee en forma analítica, interpretativa e intertextual (no menos de dos fuentes de información adicional), subrayando, tomando notas y elaborando organizadores gráficos (mapa mental) con recursos tics.	Taller Formativo 02. Coherencia discursiva <ul style="list-style-type: none"> Discurso académico intertextual con organizador gráfico (virtual e impreso) Desarrollo de práctica de coherencia discursiva del discurso científico y secuencias y párrafos Socialización y revisión en aula virtual Avance 01 de Investigación Formativa: Introducción. <ul style="list-style-type: none"> Socialización y revisión en aula virtual.
06	20 al 24 abril	Coherencia discursiva. Mecanismos <ul style="list-style-type: none"> Los <i>mecanismos</i> de coherencia 	LECTURA 04. Elabora un discurso académico con párrafos de diferente lógica de pensamiento, aplicando el proceso PTES (planificación, textualización, evaluación y socialización) con organizadores gráficos.	
07	27 abril al 01 mayo	La cohesión discursiva. Elementos <ul style="list-style-type: none"> La ortografía de la palabra (tildación y uso de letras) y de la oración (puntuación). 	LECTURA 05. Lee el Capítulo IV y V de Ortografía de la RAE en forma analítica e interpretativa, subrayando, tomando notas y elaborando organizadores gráficos (mapa mental) con recursos tics.	Taller Formativo 03. Cohesión discursiva <ul style="list-style-type: none"> Resumen intertextual con organizador gráfico (virtual e impreso) Desarrollo de práctica de cohesión discursiva Socialización y revisión en aula virtual Avance 02 de Investigación Documental. Introducción, medios y materiales y resultados <ul style="list-style-type: none"> Socialización y revisión en aula virtual
08	11 al 15 mayo	La cohesión discursiva. Elementos <ul style="list-style-type: none"> La oración gramatical. Tipos, Concordancia. Errores y faltas más frecuentes: sintaxis descuidada, concordancia, pronombres ambiguos, redundancia, verbosidad, longitud de oraciones y párrafos. 	LECTURA 06. Lee la gramática de la RAE subrayando, tomando notas y elaborando organizadores gráficos (mapa mental) con recursos tics.	
09	18 al 22 mayo	La cohesión discursiva. Elementos <ul style="list-style-type: none"> Los conectores discursivos. 		
10	25 al 19 mayo	La cohesión discursiva. Elementos <ul style="list-style-type: none"> Mecanismos: anáfora, catáfora, elipsis, etc. 	LECTURA 07. Lee en forma analítica, interpretativa e intertextual (no menos de dos fuentes de información adicional), subrayando, tomando notas y elaborando organizadores gráficos (mapa mental) con recursos tics.	
11	01 al 05 junio	Evaluación de proceso.	Desarrolla la prueba de proceso en forma individual.	

Sem	Fecha	Saber conocer	Saber hacer	Evidencias
12	8 al 12 junio	<p>La intertextualización discursiva. Mecanismos</p> <ul style="list-style-type: none"> • La polifonía textual. Las voces de la redacción académica. Primera o tercera persona. • Las citas y referencias bibliográficas según normas y estilos internacionales de redacción académico-científica. 	<p><i>LECTURA 08.</i> Intertextualiza y adecua la redacción de las secuencias, párrafos, citas y referencias de su discurso académico, según la norma y estilo internacional de redacción científica adoptado.</p>	<p>Taller Formativo 04. Intertextualización y adecuación discursiva</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discurso académico con citas, organizadores gráficos y diferentes tipos de párrafos • Socialización y revisión en aula virtual. Instrumento 02. Escala de Likert Redacción Académica <p>Avance 03 de Investigación Documental. Introducción, medios y materiales y resultados</p> <ul style="list-style-type: none"> • Socialización y revisión en aula virtual. Instrumento 03. Evaluación del Discurso Académico
13	15 al 19 junio	<p>La adecuación discursiva. Elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propósito comunicativo, Intencionalidad y punto de vista • Las normas ISO 690 y el estilo de redacción. 		
14	22 al 26 junio	<p>La adecuación discursiva. Elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El formato IMRaD o IMRYD en la redacción académico-científica.: Autores, título, palabras clave y titulillos, portada resumen, Introducción, Materiales y Métodos, Resultados. Tablas y figuras, Discusión y conclusión, Agradecimientos, Literatura Citada o referencias bibliográficas, Apéndice 	<p><i>LECTURA 09.</i> Redacta y corrige su discurso académico según el formato IMRaD o IMRYD y lo valora aplicando los instrumentos de evaluación del discurso académico.</p>	
15	29 de junio al 3 julio	Evaluación de salida	Desarrolla las evidencias con objetividad, honestidad y asertividad.	<p>Encuesta 02. Evaluación del sílabo</p> <p>Encuesta 03. Evaluación de la asignatura</p> <p>Cuestionario 01. Prueba de salida</p> <p>Artículo académico-científico impreso y en red.</p>
16	6 al 10 julio	Seminario de Investigación Formativa. Socialización de investigación formativa	Exposiciones de discursos expositivos	<p>Instrumento 02. Escala de Likert Redacción Académica</p> <p>Instrumento 04. Evaluación de la socialización del Discurso Académico. Diapositivas</p>

VI. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Las estrategias didácticas de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de la competencia comunicativa articulan los procesos de comprensión, producción y socialización de discursos académico-científicos con la investigación formativa desde el aula (documental y estudio de caso) y la metacognición. Como estrategia didáctica metacognitiva, se utilizará la investigación acción (diagnóstico, planificación, implementación y evaluación).

Las estrategias didácticas de enseñanza ayudarán a desarrollar las 4 secuencias didácticas (coherencia, cohesión, intertextualización, adecuación) a través de tres métodos: uno, el *Taller Formativo* (con actividades en el aula); dos, el *Proyecto de Investigación Formativa* (evidencia de desempeño: planificación, textualización y socialización); y, tres, el *portafolio del estudiante* (evidencias de estudio e investigación). Los talleres formativos utilizan el *método deductivo-inductivo*, en los siguientes momentos didácticos: 1) Propósito del taller; 2) comprensión discursiva del tema (introducción); 3) planteamiento del caso o problema; 4) desarrollo de práctica con integración de saberes, trabajo colaborativo y comunicación dialógica (estudio y debate); 5) generalización o conclusiones (síntesis teórica). Además se aplicarán las estrategias específicas de cada saber: 1) *saber ser*: motivacionales y sociales; 2) *saber conocer*: selección, organización, comparación selectiva y repetición; 3) *saber hacer*: comprensión de la tarea, ensayo y error, modelamiento, elaboración y evaluación

Como estrategias de aprendizaje, se utilizarán la investigación formativa (básicamente la documental) y las metodologías activas como el estudio de caso, el trabajo colaborativo y el diálogo. En las *actividades de extensión*, el estudiante elaborará las evidencias requeridas y los socializará con sus compañeros. Para ello, deberá recurrir al uso de las tics (aula virtual, internet, wikis, drive, blogs, mindomo, edmodo, etc.) y de diferentes sistemas de información (biblioteca, base de datos) para profundizar los saberes, utilizando estrategias de estudio y de recopilación bibliográfica (fichaje, esquemas, etc.). Estos documentos se registrarán en el *Portafolio del Estudiante*, virtual e impreso.

Las *asesorías* que brindará el profesor se planifican a solicitud del estudiante y se realizarán en forma directa o a través de medios virtuales.

VII. EVALUACIÓN

7.1. Lineamientos e Instrumentos de Evaluación

La evaluación de la competencia comunicativa es integral, holística, progresiva, participativa y colaborativa. Está en función de los criterios de desempeño, los indicadores de logro y las evidencias requeridas. Es *integral y holística* porque aborda tanto la cognición como la metacognición; es *progresiva* porque se aplica en los momentos de entrada (*diagnóstica*), proceso (*formativa*) y salida (*acreditativa o sumativa*); y es *colaborativa y participativa* porque se realiza a través de la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

La *evaluación de entrada (diagnóstica)* permitirá configurar el perfil de ingreso y expectativas del estudiante a fin de reajustar el plan de acción (PFID o sílabo) a las necesidades de formación del grupo específico con el que se va a trabajar. Se realiza a través de dos instrumentos: cuestionario (prueba de entrada) y encuestas.

La *evaluación formativa* valorará el proceso y el esfuerzo que hace el estudiante para el logro de su competencia. Se realiza con instrumentos de evaluación (escala de Likert, rúbricas y/o lista de cotejo), durante el desarrollo de los talleres formativos y los avances de la investigación formativa, y el cuestionario (prueba de proceso).

La *evaluación de salida* permitirá evaluar y acreditar el logro de la competencia comunicativa del estudiante y la influencia del programa. Se realiza con tres instrumentos: cuestionario (prueba de salida), encuesta y cuestionario de grado de satisfacción con la asignatura.

Los trabajos académicos serán seguidos y asesorados desde el inicio y serán publicados en las fechas planificadas en el Aula Virtual de la asignatura: www.usat.edu.pe/campusvirtual. La puntualidad en la presentación de los trabajos tiene un valor importante en la calificación.

7.2. Evidencias de desempeño

Las evidencias de desempeño deben ser presentados en forma virtual e impresa y son:

Evidencias de Desempeño	Peso %
• Proyecto de Investigación Formativa (Discurso Expositivo o <i>Monografía</i>)	(D) : 0,3
• Pruebas escritas (entrada, proceso y salida)	(E) : 0,2
• Portafolio (Documentos / Talleres formativos / Investigación formativa / Lecturas personales / Apuntes de clase / Evaluaciones)	(P) : 0,3
• Asistencia, participaciones y actitudes en clase.	(A) : 0,2

La nota mínima aprobatoria es catorce (14). La nota final se obtiene así:

$$\text{F ó r m u l a} : D * 0,3 + E * 0,2 + P * 0,3 + A * 0,2$$

A los niveles de dominio de la competencia se le asignarán los siguientes puntajes:

Preformal	Receptivo	Resolutivo	Autónomo	Estratégico
Menos de 14	14	15-16	17-18	19-20

VIII. BIBLIOGRAFÍA

- APA. (2010). *Manual de publicaciones de la American Psychological Association*. 3ra. Edición traducida de la 6ta. del inglés por Miroslava Guerra Frías. México: El Manual Moderno.
- Arnao, M. (2010a). *El resumen. Texto y estrategia cognitiva de comprensión textual*. Chiclayo: Colección Teoría y Didáctica de la Lectura y la Escritura.
- Arnao, M. (2010b). El resumen como estrategia cognitiva para el desarrollo de habilidades comunicativo-investigativas en Educación Superior. *Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2012*. Recuperado de http://hermesoft.esap.edu.co/esap/hermesoft/portal/home_1/rec/arc_10187.pdf
- Austin, J. L. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras*. Madrid: Piados. Código: 372.6 A88
- Basulto, H. (2005). *Curso de redacción dinámica*. México: Trillas. Código: 302.224 4/B24 C
- Brinkmann, H. (2002). *Normas básicas para la preparación de un manuscrito*. Concepción. Recuperado de <http://www2.udec.cl/~hbrinkma/normas.pdf>
- Calsamiglia, H., & Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Madrid: Ariel.
- Canales, T. (2002). *Formato APA. Quinta edición*. Recuperado de http://www.cimm.ucr.ac.cr/cuadernos/documentos/Normas_APA.pdf
- Cassany, D. (2000). *Reparar la Escritura. Didáctica de la Corrección de lo Escrito*. España. Editorial Graó. 8ª Edición. Código: 461 C28 2006
- Cassany, D. (2001). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós. Código: 468 C28
- Cassany, D. (2002). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama. Código: 468 C28

- Cassany, D. (San José, 30-8-08). *Redacción académica: prácticas escritas y aprendizaje*. San José: Universidad de Costa Rica. Recuperado de http://www.upf.edu/pdi/dtf/daniel_cassany/UniSanJose08.pdf
- Correa, J., Dimate, C., & Martínez, N. (1999). *Saber y saberlo demostrar. Hacia una didáctica de la argumentación*. Santa Fe de Bogotá: Universidad Externado de Colombia, Colciencias.
- Day, R. (1996). *Cómo escribir y publicar trabajos científicos*. Washington, D.C.: Organización Panamericana de la Salud. Código: 001.4 D34
- Day, R. (2005). *Cómo escribir y publicar trabajos científicos*. Tercera edición en español. Washington, DC. Organización Panamericana de la Salud, Publicación Científica y Técnica N° 598. Recuperado de <http://www.cie.umich.mx/ciees2009/7805680-como-escribir-y-publicar-trabajos-cientificos.pdf> o http://new.paho.org/hq/dmdocuments/2010/9275315981_reduce.pdf
- Eco, U. (2005). *Cómo se hace una tesis*. 6ta. Edición Madrid: Gedisa. Código: 001.4 E15 2005
- García del Junco J, Castellanos, M. (2007). *La difusión de las investigaciones y el formato IMRYD: una pesquisa a propósito de la lectura crítica de los artículos científicos*. *Acimed*; 15(1). Recuperado de http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol15_1_07/aci04107.htm o http://gent.uab.cat/diego_prior/sites/gent.uab.cat/diego_prior/files/05_Estructura_IMRYD.pdf
- Gatti, C. (2004). *Técnicas de lectura y redacción: lenguaje científico y académico*. Lima: Universidad del Pacífico. Código: 468.2 G28 2005
- Gelfand, H. (2006). *Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association: guía de entrenamiento para el estudiante*. México: El manual moderno. Código: 001.42 G35
- González, M. & Máttar, S. (2010). Formato IMRaD o IMRYD para artículos. *Revista MVZ Córdoba*, vol. 15, núm. 1, enero-abril, pp. 1895-1896. Montería, Colombia, Universidad de Córdoba. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=69319041001>
- González, S. (2005). *Manual de investigación documental y redacción*. México: Trillas. Código: 001.42 G71 2005
- Henríquez Fierro, Elena & Zepeda Gonzalez, Maria Inés. Elaboración de un artículo científico de investigación. *I.S.S.N. 0717-2079, Ciencia y enfermería*, X (1): 17-21, 2004. Recuperado de <http://190.41.189.210/oficinas/investigaciones/Articulo%20Cientifico%20Elaboracion.pdf>
- Huamán, M. Á. (2002). *Cómo escribir un artículo científico*. Lima: Publicado en: Boletín del Consejo Superior de Investigaciones de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, N° 44, enero-marzo. Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/consejo/boletin44/art_interes1.pdf
- Ishiyama, R. (2003). *Pautas para la publicación de artículos científicos*. Lima: Universidad Cayetano Heredia. Recuperado de http://www.unsch.edu.pe/investigaciones/pautas_para_publicar_articulos_cientificos.pdf
- Mari Mutt, J. *Manual de Redacción Científica*. Puerto Rico, Mayagüez: Universidad de Puerto Rico, Departamento de Biología. Recuperado de <http://www.uco.es/servicios/informatica/windows/filemgr/download/ecolog/Cuaderno%20redaccion%20trabajo%20cc.pdf>
- Martin, G. (1999). *Curso de redacción. Teoría y práctica de la composición y del estilo*. Madrid: Paraninfo. Código: 468 M26
- Martínez, M. C. (1994). *Análisis del discurso. Cohesión, coherencia y estructura semántica de los textos expositivos*. Cali: Universidad del Valle.
- Montolío, E. (coord.). (2002). *Manual práctico de escritura académica*. Vol. I y II. Barcelona, España: Ariel. Código: 302.2244 M77
- Niño, V. (1994). *Los procesos de la comunicación y del lenguaje*. Bogotá: ECOE. Código: 401.4/N61
- Núñez, N., Vigo, O., Palacios, P. & Arnao, M. (2014). *Formación universitaria basada en competencias. Currículo, estrategias didácticas y evaluación*. Chiclayo: Formats Print E.I.R.L.
- Núñez, R. & Teso, E. (1990) *Semántica y pragmática del texto común: producción y comentario de textos*. Madrid: Cátedra. Código: 410 N94
- Ossa, M. (Compiladora). (Enero 2006). *Cartilla de citas: Pautas para citar textos y hacer listas de referencias*. Bogotá: Universidad de los Andes. Decanatura de Estudiantes y Bienestar Universitario. Recuperado de http://decanaturadeestudiantes.uniandes.edu.co/Documentos/Cartilla_de_citas.pdf
- Padilla, C. (2001). *El texto expositivo: modos de comprensión y producción escrita*. Tucumán: INSIL, UNT.
- Paul, R., & Elder, L. (2003). *Cómo escribir un párrafo. El arte de la escritura sustantiva. Cómo decir algo que vale la pena decir acerca de algo sobre lo que vale la pena decir algo*. Recuperado de www.criticalthinking.org
- Plantin, C. (2002). *La argumentación*. Barcelona: Ariel.
- Real Academia Española (1999). *Ortografía de la Lengua Española*. Vigésima Segunda Edición. Madrid: Larousse. Recuperado de [http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000015.nsf/\(voanexos\)/arch7E8694F9D6446133C12571640039A189/\\$FILE/Ortografia.pdf](http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000015.nsf/(voanexos)/arch7E8694F9D6446133C12571640039A189/$FILE/Ortografia.pdf)
- Real Academia Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Vol. I y II. Madrid: Espasa Calpe.
- Real Academia Española (2010). *Ortografía de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Real Academia Española (2012). *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*. Madrid: Real Academia de la Lengua Española. Código: R/463/R31 2001

- Real Academia Española. (2008). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe. Recuperado de <http://asale.org/ASALE/pdf/folletonvagramatica.pdf>
- Reyes, G. (1995). *Los procedimientos de cita: citas encubiertas y ecos*. Madrid: Arco / libros.
- Rodríguez, V. M. (2003). Guía breve para la preparación de un trabajo de investigación según el Manual de Estilo de Publicaciones de la American Psychological Association (A.P.A.)
- Sánchez M., E. (1998). *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: Edebé.
- Santín, L. *Manual de redacción: teoría y práctica*. México, D.F.: Trillas. Código: 302.2244 S21
- Serafini, M. T. (1985). *Cómo redactar un tema: Didáctica de la escritura*. Barcelona: Paidós. Código: 468 S42C
- Serafini, M. T. (1994). *Cómo se escribe*. Barcelona: Paidós. Código: 468 S42
- Slafer, G. A. (2009). ¿Cómo escribir un artículo científico? Universidad de Lleida, *Revista de Investigación en Educación*, nº 6, 124-132. Recuperado de <http://webs.uvigo.es/reined/ojs/index.php/reined/article/viewFile/59/53> o dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=3216443
- Solé, I. (2004). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Grao.
- Van Dijk, T. A. (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós. Código: 410 V28C
- Van Dijk, T. A. (1998a). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra. Código: 410 V28 1998
- Van Dijk, T. A. (1998b). *Estructuras y funciones del discurso: una introducción interdisciplinaria a la Lingüística del Texto y a los estudios del discurso*. México: Siglo XXI. Código: 808.5 V28
- Van Dijk, Teun A. (2000). *El discurso como estructura y proceso: estudios del discurso: introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa. Código: 808.51 V28
- Weiss, D. (1991). *Cómo redactar fácil y efectivamente*. México: Aguilar.

IX. RECURSOS TICS:

- PREZI. <https://prezi.com/your/>
- SPICYNODES. <http://www.spicynodes.org/>
- MINDOMO. <https://www.mindomo.com/es/>
- EDMODO. <https://www.edmodo.com/>
- CMAP TOOLS O CMAP. <http://cmap.ihmc.us/>
- GOOGLE DRIVE

Algunas Evidencias

ANEXO 15

LISTA OFICIAL Y PROMEDIOS FINALES REPORTADOS EN EL AULA VIRTUAL AL FINALIZAR EL CICLO 2013-I

DERECHO

Nº	Escuela Profesional	Código	Apellidos y Nombres	Nota final	Condición	Acción
1	DER.	131CV44004	BARDALES ROSAS ANY PAOLA	10	Desaprobado	
2	DER.	131TD41379	BUENO ARIAS JOEL RICARDO	16	Aprobado	
3	DER.	131CV43430	CASTRO ROMERO KARLA LORENA	6	Desaprobado	
4	DER.	131CV43428	CORDOVA PASCO BRIAN ALBERTO	15	Aprobado	
5	DER.	131CV43661	CRUZ FLORES GRETING GRACE	10	Desaprobado	
6	DER.	131CV42797	CUETO PAREDES MAYRA ALEJANDRA	12	Desaprobado	
7	DER.	131CV42118	DE LA CRUZ CARRANZA OSANA MILAGROS	14	Aprobado	
8	DER.	131AD43941	FARFAN RIOSAS ANYELA YOHANY	14	Aprobado	
9	DER.	122TD37223	FARRO ZAPATA YAJAHIRA ESTEFANNY		Retirado	
10	DER.	131TD43597	GALOC LOZADA JERSON MANUEL	5	Desaprobado	
11	DER.	131CV42794	GARCIA LESGUA CELSO NICOLAS	17	Aprobado	
12	DER.	131TD42991	GONZALES MEDINA NADIA LISBETH	18	Aprobado	
13	DER.	092IA17628	GONZALES RECO DENIS KATERINE	5	Desaprobado	
14	C.COMUNIC.	121EF42556	HOYOS PEREDA ANABELN	14	Aprobado	
15	DER.	131AD44496	HUAMAN VELA EMANUEL ENGELWER	9	Desaprobado	
16	DER.	131EP42467	JIMENEZ GUERRERO JUAN DANIEL	15	Aprobado	
17	DER.	131TD35314	LLAMO YZQUIERDO LULI GH	15	Aprobado	

18	DER.	131CV43427	MACEDO GONZALES SANDY NATHALY	18	Aprobado	
19	DER.	131EP43535	MEJIA LA TORRE JAIR GERSON	6	Desaprobado	
20	DER.	131EP42335	MILIAN PERICIAL SHARFYN ROMAIN	11	Desaprobado	
21	DER.	131EP42323	MOLINA BENAVIDES LEIDY DIANA		Retirado	
22	DER.	131TD43613	MONTENEGRO BECERRA JUNIOR ULISES	8	Desaprobado	
23	DER.	131TD43615	MONTENEGRO BECERRA PAOLO ULISES	5	Desaprobado	
24	DER.	131TD43648	MORA ZUTA GLACIS VERONICA	10	Desaprobado	
25	DER.	131EP42827	MORAYTA MIYAKAWA YOHETI	10	Desaprobado	
26	DER.	131TD40796	MURO RUIZ RAUL FERNANDO	17	Aprobado	
27	DER.	112TD30076	NICOLETTI GARNIQUE JUAN CARLOS	15	Aprobado	
28	DER.	131CV44220	NIZAMA BALLENA CARLOS GABRIEL	17	Aprobado	
29	DER.	131EP42024	NOLASCO BECERRA YOVANA ELVIRA	16	Aprobado	
30	DER.	131CV43017	NUÑEZ MUÑOZ JUAN JOSÉ ALONSO	17	Aprobado	
31	DER.	131TD42290	OLIVARES GONZALES LEYLA JASHIN	15	Aprobado	
32	DER.	131EP42367	ORTIZ GUEVARA ANTONOR BRIAN	15	Aprobado	
33	DER.	122TD37245	PEÑA BERRASPI ANTONIO	16	Aprobado	
34	DER.	131TD41709	PURIZACA GUTIERREZ MARJA CAROLINA	15	Aprobado	
35	DER.	131CV43415	RAHIREZ GONZALES CRYSTEL ORLIANNA	12	Desaprobado	
36	DER.	131CV42131	REVERO BURDOOS ROSSI HASLID	17	Aprobado	
37	DER.	131CV43001	RODRIGUEZ VALLEDOS JOSE LUIS	10	Desaprobado	
38	DER.	131AD44583	RUIZ DIAZ DHANIEL MARCELO	10	Desaprobado	
39	DER.	131TD43382	SALAZAR CHAROÑAN BENIGNO ALEJANDRO	16	Aprobado	

Firefox - Universidad Católica Santo Toribio de... Campus Virtual USAT: AULA VIRTUAL x

intranet.usat.edu.pe/campusvirtual/personal/index.asp?opcion=menu.asp

Inicio sesión Base de Datos Universidades MusicVideo Bancos Google juegos Redes Sociales Diccionarios Programas educativos

Usuario: ARNAO VASQUEZ, MARCOS OSWALDO Ir a Menú Principal [Cerrar sesión X]

Aula Virtual

Aula Virtual Tesis Consultas

Notas Finales

Registrar

29	DER.	131EP42024 NOLASCO BECERRA YOVANA ELVIRA	16	Aprobado	
30	DER.	131CV43017 NUÑEZ MUÑOZ JUAN JOSÉ ALONSO	17	Aprobado	
31	DER.	131TD42298 OLIVARES GONZALES LEYLA JASMIN	15	Aprobado	
32	DER.	131EP42367 ORTIZ GUEVARA ANTONIO BAJAM	15	Aprobado	
33	DER.	122TD37245 PEÑA BERROSPÍ ANTONIO	16	Aprobado	
34	DER.	131TD41709 PURIZACA GUTIERREZ MARIA CAROLINA	15	Aprobado	
35	DER.	131CV43415 RAMIREZ GONZALES CRYSTEL ORIANNA	12	Desaprobado	
26	DER.	131CV42131 RIVERO BURGOS ROSSI JHABLID	17	Aprobado	
37	DER.	131CV43001 RODRIGUEZ VALLEJOS JOSE LUIS	10	Desaprobado	
38	DER.	131AD44583 RUIZ DIAZ DHANIEL MARCELO	10	Desaprobado	
39	DER.	131TD43382 SALAZAR CHAPOGÁN BENIGNO ALEJANDRO	16	Aprobado	
40	DER.	131TS42684 SALAZAR TORRES DIEGO SEBASTIAN	8	Desaprobado	
41	DER.	131EP42446 SEGUNDO PARRAGUEZ ANA LUCIA		Retirado	
42	DER.	131CV44202 SUAREZ VASQUEZ WALTER EULER	6	Desaprobado	
43	DER.	131TD41647 TAPIA LÓPEZ BRENDA ELOISA	16	Aprobado	
44	DER.	131TD41840 TELLO BUSTAMANTE GERALDO JHONATAN	16	Aprobado	
45	DER.	112EP27966 TEQUEY DIAZ JESÚS ALONSO	15	Aprobado	
46	DER.	131AD44366 TORRES TRIGOSO CARLOS ROBERT	14	Aprobado	
47	DER.	131TD42264 URTEAGA BARBARAN JUAN STEFFANO NESTOR DHAR	14	Aprobado	
48	DER.	131EP40032 VELA PISPIL EMELY MARYORT	18	Aprobado	
49	DER.	131TD43572 ZAMORA VENTURA NELLY STEPHANNY		Retirado	

NOTA MÍNIMA para el Ciclo Académico [2013-1]: 13.5 | Aprobados: 27 | Desaprobados: 18 | Retirados: 4

ES 13:57 30/06/2013

PSICOLOGÍA

Firefox - Universidad Católica Santo Toribio de... Campus Virtual USAT: AULA VIRTUAL x

intranet.usat.edu.pe/campusvirtual/personal/index.asp?opcion=menu.asp

Inicio sesión Base de Datos Universidades MusicVideo Bancos Google juegos Redes Sociales Diccionarios Programas educativos

Usuario: ARNAO VASQUEZ, MARCOS OSWALDO Ir a Menú Principal [Cerrar sesión X]

Aula Virtual

ESTADO: 0 Guardar Regresar

Ocultar estudiantes retirados

Docente : ARNAO VASQUEZ, MARCOS OSWALDO

Asignatura : COMUNICACIÓN HUMANA(Grupo A)

Nº	Escuela Profesional	Código	Apellidos y Nombres	Nota final	Condición	Acción
1	PSICOLOG.	121TD33570	AGUIRRE ADRIANZÉN CECILIA NAYHIT	17	Aprobado	
2	PSICOLOG.	131CV43465	ABENCIO MARTINEZ ESTRELLA DE JESUS	17	Aprobado	
3	PSICOLOG.	131AD44119	BACA ALVAREZ LUIS ALEXIS	15	Aprobado	
4	PSICOLOG.	131GT43485	BECERRA TERANONES CONYIA LISSETH	17	Aprobado	
5	PSICOLOG.	131TD41346	BRACO PUSE LUIS EDGAR	14	Aprobado	
6	PSICOLOG.	131TD41346	BRACO PUSE LUIS EDGAR		Retirado	
7	PSICOLOG.	121TD33334	CACERES TIQUILLAHUANCA GRACIELA DEL ROSARIO	13	Desaprobado	
8	PSICOLOG.	102IA22835	CALLE VILLENA ANA LUCIA	16	Aprobado	
9	PSICOLOG.	131TD43781	CAMPOS RAMIREZ ELSA EDITA	15	Aprobado	
10	PSICOLOG.	131CV42148	CARRASCO OBLITAS MARIA DEL CARMEN	16	Aprobado	
11	PSICOLOG.	131TD43205	CASTRO BELLODAS JOSE LUIS	14	Aprobado	
12	PSICOLOG.	131TD41386	CESPEDES LIANOS CARLOS ENRIQUE	14	Aprobado	
13	PSICOLOG.	121EP33948	CORNEJO DOMINGUEZ MARIA BELEN	16	Aprobado	
14	PSICOLOG.	131EP42465	CORONADO TARRILLO CÉSAR ADBEL	9	Desaprobado	
15	PSICOLOG.	121AD35736	CORTEZ SILVA DAISY MILY	16	Aprobado	
16	PSICOLOG.	131CV43047	CRUZ ACEDO MARCELO	15	Aprobado	
17	PSICOLOG.	131Q536513	CUBA SALDARRIAGA WILMER ALEXIS	15	Aprobado	

Registrar

ES 13:38 30/06/2013

Id	Asignatura	Nombre y Apellido	Nota	Estado
18	PSICOLOG.	131TD43749 DE LOS RIOS SEGURA FRANCO STEPHAN	10	Desaprobado
19	PSICOLOG.	131CV44421 DELGADO TINBO MERIAN LISBETH	17	Aprobado
20	PSICOLOG.	131TD41341 OJAZ MONTERO CAMELA ALESSANDRA	18	Aprobado
21	PSICOLOG.	131AD44322 FLDRES OJEDA KATHERINY ESTEPHANY	17	Aprobado
22	PSICOLOG.	131CV42749 GÁRATE SALAZAR EDUARDO SEBASTIAN	16	Aprobado
23	PSICOLOG.	131EP43536 GONZALES LLERENA MARIA LUCINDA	15	Aprobado
24	PSICOLOG.	121TD33724 100 SECLER INGRID KAROLINA DEL PILAR	16	Aprobado
26	PSICOLOG.	131EP42445 LA TORRE QUINCHO TERESA CARMELINDA	13	Desaprobado
28	PSICOLOG.	131EP42283 LOPEZ CAPUÑAY ERIKA DEL ROCIO	16	Aprobado
27	PSICOLOG.	131EP39822 LOPEZ PEBE WOLMER EDUARDO	12	Desaprobado
28	PSICOLOG.	131EP42399 LUNA GALLARDO JUAN ANDRES	16	Aprobado
29	PSICOLOG.	131AD44369 MALPARTIDA ITURREGUI VICTOR DIEGO	Retrado	
30	PSICOLOG.	111EP23977 MENDOZA MORALES KARLA CIBELLY	14	Aprobado
31	PSICOLOG.	131GT44480 MENESES RAMIREZ LUZ EDUVINA	Retrado	
32	PSICOLOG.	131CV43429 MID PUYEN MARTHA ESTEFANY	14	Aprobado
33	PSICOLOG.	131EP42585 MOROCHO RIVERA SHORDY LUIS	15	Aprobado
34	PSICOLOG.	121Q53246 NAVARRETE ACOSTA MARTHA COANIS	5	Desaprobado
35	PSICOLOG.	131CV44071 ÑIQUEY CHUNG DIANA PAOLA	18	Aprobado
36	PSICOLOG.	131EP42246 OLIVOS HURTADO JENNIFER ROCIO DE FATIMA	14	Aprobado
37	PSICOLOG.	131TD41381 PEREZ PAIVA CLAUDIA MERCEDES YOMIRA	13	Desaprobado
38	PSICOLOG.	121CV34954 PISCOYA BURGA MAYRA MELISA	17	Aprobado
39	PSICOLOG.	131TD43411 PLENGE SALAZAR LEYLA GISSEL	16	Aprobado
40	PSICOLOG.	121AD35572 PRADO CRUZ SANDRA SAMIRA	14	Aprobado

Id	Asignatura	Nombre y Apellido	Nota	Estado
34	PSICOLOG.	121Q53246 NAVARRETE ACOSTA MARTHA COANIS	5	Desaprobado
35	PSICOLOG.	131CV44071 ÑIQUEY CHUNG DIANA PAOLA	18	Aprobado
36	PSICOLOG.	131EP42246 OLIVOS HURTADO JENNIFER ROCIO DE FATIMA	14	Aprobado
37	PSICOLOG.	131TD41381 PEREZ PAIVA CLAUDIA MERCEDES YOMIRA	13	Desaprobado
38	PSICOLOG.	121CV34954 PISCOYA BURGA MAYRA MELISA	17	Aprobado
39	PSICOLOG.	131TD43411 PLENGE SALAZAR LEYLA GISSEL	16	Aprobado
40	PSICOLOG.	121AD35572 PRADO CRUZ SANDRA SAMIRA	14	Aprobado
41	PSICOLOG.	131CV43715 QUICIO PISCOYA RONALD JESUS	15	Aprobado
42	PSICOLOG.	131CV43071 RAMIREZ CABRERA MARÍA DEL PILAR GUADALUPE	19	Aprobado
43	PSICOLOG.	131EP42336 RAMIREZ PEREZ ODALIS MEGADI	17	Aprobado
44	PSICOLOG.	131GT43895 SAVARIMUTHU ELIZABETH RANI	19	Aprobado
45	PSICOLOG.	131EP42608 TARRILLO BUSTAMANTE ELEN MARLEE	16	Aprobado
46	PSICOLOG.	121EP31767 TIMOTEO SAAVEDRA FIORELLA SILVANA	16	Aprobado
47	PSICOLOG.	131EP42100 TORRES LARZOS HEDALY SHONKIRA	16	Aprobado
48	PSICOLOG.	131TD42990 UBILLUS SICARPATI ANAPAUOLA ROSA	14	Aprobado
49	PSICOLOG.	091AC15952 VALDIVIA ALFARO ALEXSSANDRA PRISSELLA	5	Desaprobado
50	PSICOLOG.	121AD35664 VALDIVIEZO SIR BRIAN GUSTAVO	16	Aprobado
51	PSICOLOG.	131TD43636 VASQUEZ CHOROQUE MELISA	17	Aprobado
52	PSICOLOG.	131EP42230 ZULORTA CHERO CRISBY ESTHER	12	Desaprobado

NOTA MÍNIMA para el Ciclo Académico [2013-I]: 13.5 | Aprobados: 40 | Desaprobados: 9 | Retrados: 3

ANEXO 16

EVIDENCIAS DE LA PRUEBA DE ENTRADA Y SALIDA

PRUEBA DE ENTRADA 1

PRUEBA DE SALIDA 1

3. Mapa conceptual:



4 comentario:

Buena, me pareció que el líder, tiene que formarce todas las cualidades que debe tener, realmente se forma, fuera de algunos que deben ser propios de un líder como persona.
 El liderazgo, forma al líder, se centra en él, es por eso que esa es su visión, contrasta solo en el líder.
 Esto nos ayuda a poder mejorar tanto como personas, como enser alguien con un buen papel, no rendirse, ser tenaz, tener estabilidad emocional para que así las demás personas tengan una percepción de un buen líder.

2pts

0pts

2

Derecho Positivo y Derecho Natural

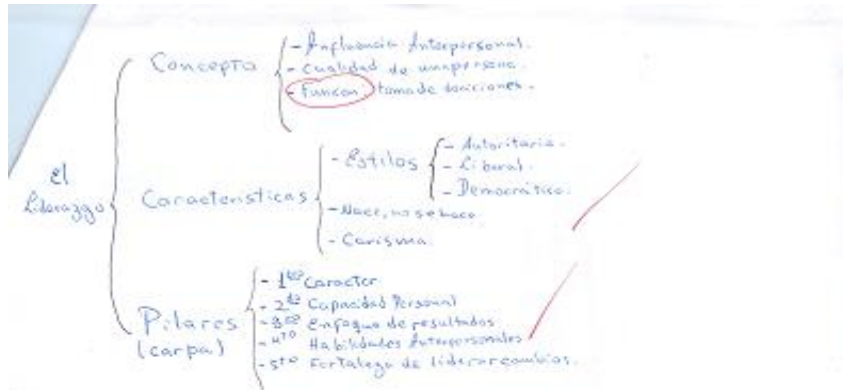
Desde la antigüedad se encuentran ya testimonios de una tradicional división del derecho: el derecho es en parte natural y en parte positivo. El positivo, es decir, el formulado por los hombres que rige efectivamente en la sociedad y el natural es un derecho superior, constituido por los principios de Justicia. El primero era el vigente, variable, que regulaba las relaciones sociales, el segundo era el ideal, alcanzado por el razonamiento de los hombres.

El derecho Positivo se puede definir como el conjunto de normas jurídicas obligatorias en un lugar y en un momento de tiempo determinados. El derecho positivo está constituido por todas las leyes, seces reglamentos, ordenanzas, decretos, etc. que existen en nuestro país. Por derecho positivo se entiende todo derecho cuyo título y cuya medida deban someterse a la voluntad humana, bien sea la ley, bien sea la costumbre, bien sea el contrato. Es el formulado por los hombres.

Por derecho natural entendemos todo derecho cuyo título no es la voluntad del hombre, sino la naturaleza humana, cuya medida es la naturaleza del hombre o la naturaleza de las cosas. Muchos autores piensan que el derecho natural se compone de un conjunto de principios fijos e inmutables a través de las épocas y de los lugares, lo que es justamente su principal distinción del derecho positivo. Hay autores que sostienen que se trata del ideal de justicia, que sería la guía permanente del derecho positivo también. El derecho natural tiene por fundamento y título la naturaleza humana, o sea no es indiferente y, como todos los hombres son personas, la naturaleza es la misma en todos.

Las relaciones entre el derecho natural y el derecho positivo son un punto central de la ciencia del derecho. Limitarse solo al derecho positivo conduce necesariamente a la injusticia. Y ya que existe el derecho positivo, es evidente que el hombre es naturalmente sujeto de derecho.

PRUEBA DE ENTRADA 2



b-

El Liderazgo.

El liderazgo es por lo menos una cualidad o como dice Chiavenato, es un tipo de habilidad que se aplica a la función general de la administración. El liderazgo es influencia interpersonal ejercida en una situación orientada a la consecución de uno o diversos objetivos específicos mediante el proceso de comunicación humana. Además según Weber, (1904) el liderazgo social es el poder que emana de la personalidad humana. "Los líderes nacen, no se hacen, pero cuando existe una necesidad de ellos, se forman en la vida".

Según Chiavenato "La teoría de los Estilos del Liderazgo (L) hace referencia a tres estilos de liderazgo: autoritario, liberal y democrático." Además una de las características más importantes para un líder es el carisma, como Stawicki y Tardes (1981) "El líder es el que inspira a los demás a hacer lo que él quiere que hagan". "El carisma (L) es el poder que emana de la personalidad humana, un elemento congnitivo del liderazgo".

Los Pilares de un líder según Zenger y Folkman (2005) el primer pilar es el carácter. El segundo pilar es la capacidad personal. El tercer pilar se refiere al enfoque en resultados. El cuarto pilar son las habilidades de comunicación. El último pilar es la fortaleza de liderar los cambios. De esta manera el autor nos muestra una analogía entre el líder y los pilares de una carpa, mostrando si lo encarecemos a un líder.

PRUEBA DE SALIDA 2

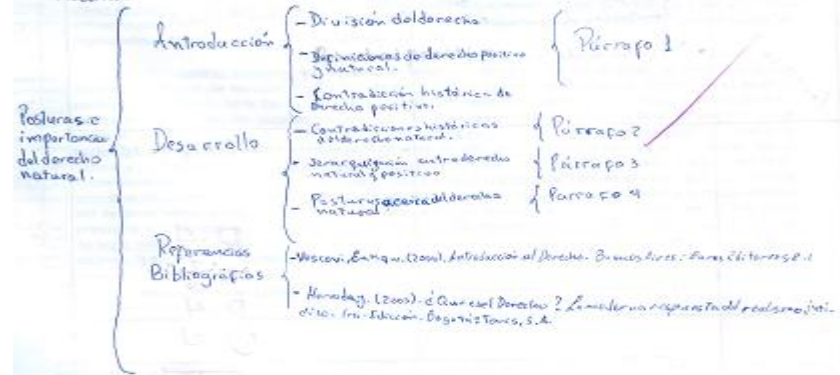
Posturas e importancia del derecho natural

Existen dos de la antigüedad (at 0 los) de una diferenciación del derecho. Se debe a que existen cosas que son formuladas por el hombre y otras inscritas en su propia naturaleza. Con esto me refiero a la clasificación del derecho positivo y natural respectivamente. Aunque en la historia existen controversias que el derecho positivo no necesariamente fue llamado de esta forma; como nos dice Hervada (2005) "En realidad, el adjetivo "positivo" no se usó hasta la Edad Media, pero con anterioridad se utilizaban en su lugar otros adjetivos como legal (-)".

Como lo comentado anteriormente, existieron contradicciones una de ellas acordado el derecho natural. Puesto que en la antigüedad no se usaba el término antes descrito se llega a pensar que este concepto del positivo (o legal) y hasta incluso que no existía. Hervada (2005) dijo "El derecho natural, más que derecho sería como los valores relativos o estructuras lógicas o la naturaleza de las cosas (etc.), o simplemente no existiera".

Existen una jerarquía entre estas clasificaciones del derecho. El derecho natural es superior e indispensable para la existencia del positivo. Esta jerarquía se fundamenta en que todo derecho no se agota en el positivo, sino que existe un conjunto de principios suprajurídicos que sirven de patrón. Como Vesconi (2006) argumenta: "A través de todas las épocas han existido principios que inspiran al legislador cuando hace el derecho positivo y sirven de medida al hombre cuando juzga las leyes humanas (L)".

A pesar de lo descrito anteriormente, algunos autores tienden a tomar posturas distintas. Según Abou (2008) existen tres posturas, las que creen que el derecho natural es fijo, otras que varían con la historia y la situación social y una que es la más acertada, incluye a las demás que van cambiando con el tiempo, pero siempre constante constituyendo el derecho natural moderno.



PRUEBA DE ENTRADA 3

4) COMENTARIO

El liderazgo es muy importante en todas las organizaciones, ya que cuando es demostrado por un individuo no sólo depende de sus características propias, sino también del entorno donde se encuentra.
Es cierto cuando se dice que los líderes nacen, no se hacen, porque para ser líder una persona aparte de poseer estabilidad emocional, capacidad personal, más que en resultados, habilidades interpersonales; también debe tener y resaltar su carisma.

4pts

PRUEBA DE SALIDA 3

Varios siglos antes de la era cristiana se encuentran ya testimonios de una dualidad de poderes: derecho natural y derecho positivo. A partir de entonces, se extendió el positivismo jurídico, conjunto de teorías para las que cabe propiamente derecho el positivo. Derecho natural, más que derecho serio o valores relativos, etc., o simplemente no existía.

Entendemos por derecho natural, un derecho superior, instituido por los principios de justicia. Se afirma la existencia del derecho natural, como algo distinto al vigente. Hay autores que sostienen que se trata del ideal de justicia, sino la guía permanente del derecho positivo. Este tiende a realizar el valor ético como el arte de usar belleza. Se trata de principios que han existido a través de todas las épocas que inspiran al legislador cuando hace el derecho positivo y que sirve de medida al hombre.

El derecho natural se compone de un conjunto de principios fijos e inmutables a través de épocas y los lugares, esto es lo que lo hace distinto al derecho positivo. Podemos decir que el derecho natural es todo aquello que fluye no es la voluntad del hombre sino la naturaleza humana, cuyo medida es la naturaleza del hombre y la naturaleza de las cosas. Tiene por fundamento y fin la naturaleza humana, por lo tanto no es indiferente.

Por otro lado podemos definir el derecho positivo como el conjunto de normas jurídicas obligatorias por un lugar y en un momento. Es el derecho formulado por el hombre. Por derecho positivo se entiende todo derecho cuyo contenido deben su origen a la voluntad humana bien sea la ley, bien sea la costumbre bien sea el contrato. Positivo significa puesto, no dado al hombre, sino instituido puesto - por el hombre.

Las relaciones entre derecho natural y derecho positivo son un punto central la ciencia del derecho. Sin embargo cabe resaltar que el derecho positivo es posible sin el derecho natural; porque sin el derecho natural el derecho positivo no tiene el presupuesto necesario de existencia. Pues si hay de derecho natural (positivo), tiene que partir necesariamente de algo jurídico natural. Si existe el derecho positivo, es evidente que el hombre es un sujeto de derecho.

6pts

PRUEBA DE ENTRADA

Texto:

"El liderazgo es la influencia interpersonal ejercida en una situación, orientada a la consecución de una o diversas objetivos específicos mediante el proceso de comunicación humana."

Sabemos que los descubrimientos adelantados de las ciencias biológicas con sus descubrimientos acerca del genoma humano y la identificación de los cromosomas, están poniendo de nuevo en el tapete la discusión de cuánto heredamos como carga genética y cuánto adquirimos en los procesos de socialización. Los líderes nacen, no se hacen y surge cuando existe una necesidad de ellos. Esta idea del gran hombre predominó en los estudios iniciales del liderazgo y es relacionada estrechamente con el concepto de carisma.

PRUEBA DE SALIDA

A Desde la Antigüedad se distinguieron los derechos, el positivo, es decir, el formulado por el hombre, que surge efectivamente en la sociedad y el natural, un derecho superior constituido por los propios de Dios. El Derecho positivo es vigente, el derecho natural es el ideal alcanzado por el razonamiento. Por derecho positivo se entiende todo derecho cuyo título y cuya medida dejen su origen a la voluntad humana. La existencia de Derecho positivo significa que hay cosas repartidas por el hombre mismo. O de otro modo que las cosas que existen en la naturaleza humana (Hobbes, 2005) por (Weskov, 2006) se puede definir el Derecho positivo como el conjunto de normas jurídicas elaboradas en un lugar y momento determinados.

A La investigación histórica no afirma la existencia de un derecho natural, como algo vigente. El derecho natural se compone de un conjunto de principios fijos e inmutables a través de los tiempos y de los lugares. Para (Hobbes, 2005) entendemos por derecho natural lo de derecho cuyo título no es la voluntad del hombre, sino la naturaleza humana. Para (Weskov, 2006) conjunto de principios suprageneracionales.

Las relaciones entre derecho natural y positivo son un punto central de la teoría del derecho. El naturalismo se refiere al derecho positivo cuando necesariamente a la ingeniería. Y dice al punto o mita de camino de la ley y el poder. Varios siglos antes de la era cristiana se encontraron ya testimonios de una tradición al principio del derecho: el derecho es en parte natural y en parte positivo. En realidad el adjetivo positivo no se usó hasta la edad media, pero con anterioridad se utilizó como adjetivo como legal o natural. A partir del s. XIV, se extendió el positivismo jurídico. El derecho natural, más que derecho es la moral o valores relativos.

La mentalidad positivista extendida en ciertos ambientes, fue creada en algunos, el hecho de ser con naturaleza el derecho positivo sin su esencial referencia al derecho natural. No parece normal que se hable de derecho positivo y que se aplique sin establecer conexión con el derecho natural.

PRUEBA DE ENTRADA

El liderazgo

Para comenzar a hablar de liderazgo y sus influencias en la sociedad y en nuestra vida cotidiana debemos tener en claro qué es el liderazgo. Chavarría en su libro "Introducción a la teoría general de la administración" nos dice que, «es la influencia interpersonal ejercida en una situación mediante el proceso de comunicación humana», concepto con el cual estamos de acuerdo en la medida que podemos observar este hecho como una cualidad personal, como una función de autoridad. Cabe resaltar que se señala también tres estilos de liderazgo: autoritario, liberal y democrático, quienes, respectivamente, centralizan decisiones, delegan decisiones y conducen al grupo.

Pero, ¿cómo es que una persona adquiere esta cualidad? Hemos escuchado una famosa frase que nos dice «los roles hacen, no se hacen», frase que concuerda con Lewicki, quien en su libro "El go. del liderazgo" nos habla sobre ello, mostrándonos la posibilidad de haber adquirido esta característica dentro de nuestro código genético.

La persona líder es un agente de la transformación social, esta persona es un ejemplo a seguir y de muestra como tal. Tiene influencia en quienes lo rodean, siendo, como el ejemplo de Zenger y Folmeron una "carpa", estructurada por el carácter, la capacidad personal, el enfoque en resultados y finalmente, las habilidades interpersonales.

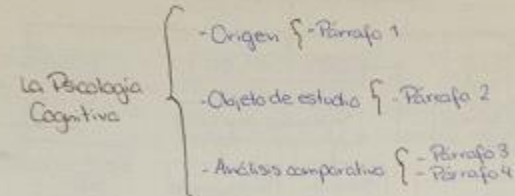
Debemos tener en cuenta que lidamos o no estamos llamados a la construcción social de manera responsable, manteniendo la participación constante de los demás personas.



MPRC1

PRUEBA DE SALIDA

2.a.



b.

La Psicología Cognitiva

La psicología cognitiva es una corriente psicológica que surge en el siglo XIX entre los años 50 y 60. Se origina como reacción al conductismo, se ve como base o raíz el primer laboratorio de psicología creado por Wundt en 1879 en Leipzig, Alemania (Abate, 2010 y Feijoo, 2011).

Este enfoque estudia principalmente los procesos mentales. Su objeto de estudio hace referencia a los sistemas cognitivos, tales como: la percepción, atención, memoria, razonamiento, entre otros. Todos estos son procesos psicológicos que permiten al sujeto establecer relaciones (Abate, 2010).

La psicología cognitiva se diferencia de otras corrientes psicológicas por diversas razones. En este caso, hacemos un análisis comparativo entre esta corriente y el conductismo. Rodríguez (2008) nos dice que en el conductismo la psicología estaría "interesada solamente en la conducta. Caso contrario ocurre con el cognitivismo, la psicología trata de convertirse en una ciencia experimental y se enfoca en los sistemas cognitivos como hemos señalado anteriormente.

La psicología cognitiva hace uso del método científico a diferencia del conductismo, enfocado solamente en el primer paso de dicho método: la observación. El conductismo reduce al hombre como un cerebro que responde al estímulo, una máquina condicionada. Mientras que el cognitivismo concibe al hombre como un procesador y constructor activo de su experiencia (Feijoo, 2011).

6pts 12

PRUEBA DE ENTRADA

El tema que se trata es "El liderazgo". Chiavenato, describe e define "El liderazgo es la influencia interpersonal ejercida en una situación, orientada a la consecución de una o diversos objetivos específicos mediante el proceso de comunicación humana". Teoría que explica el liderazgo dice que hay tres estilos de liderazgo como autoritario, liberal y democrático.

Etimológicamente, la palabra tiene origen en griego que significa "del cielo". Con adelantos en las ciencias biológicas ha cambiado esta noción al carisma que influye en la personalidad del líder. El líder es quien posee los valores, objetivos e intereses para la construcción social.

Zemher y Folkman utilizan como modelo la analogía gráfica de una "carpa" que consideran como la estructura de cada persona para describir el liderazgo. El corazón del modelo es el carácter personal, el tercer poste enfoca en los resultados y el cuarto poste en las habilidades interpersonales.

PRUEBA DE SALIDA

3)

Elizabeth Rani Savarimuthan

2) Sumario: (Plan de redacción)

1. Origen de la psicología cognitiva
2. Objeto de estudio de la psicología cognitiva
3. Origen de la psicología conductismo

En la psicología moderna se origina la psicología cognitiva, en el primer laboratorio de psicología creado por Wilhelm Wundt en 1879 en Leipzig, Alemania. Surge como reacción al conductismo como corriente psicológica en los años 50 y 60 del siglo XX. La psicología cognitiva acepta el uso del método científico y rechaza la introspección como método de válido de investigación. Plantea la existencia de estados mentales internos (tales como creencias, deseos y motivaciones) en contra de la opinión de la psicología conductista. (Feijoo, (2011) p. 117; Feijoo, (2011) dice que "este modelo dio lugar al "Constructivismo".

El conductismo presentó limitaciones y como respuesta surge la psicología cognitiva. Su objeto de estudio se refiere a los sistemas cognitivos, es decir trata de comprender los procesos psicológicos con los que los sujetos establecen sus relaciones, como por ejemplo la percepción, atención, memoria, razonamiento entre otros. (Abate, 2010) p. 47. Para Abate (2010) (p. 49) "Nuevos problemas son analizados desde esta perspectiva uno de ellos es el aprendizaje, y surgen conceptos claves como representación, creencias, perspectivas."

notes

ANEXO 17

CORREOS INSTITUCIONALES

RE: CURSO DE FORMACIÓN PARA TUTORES USAT - Mensaje (HTML)

Archivo Edición Ver Insertar Formato Herramientas Acciones ?

Responder Responder a todos Reenviar

De: Chimoy Esquives Pedro [pchimoy@usat.edu.pe] Enviado el: lunes 18/02/2013 09:23 a.m.

Para: Campos Ugaz Osmer Agustín; Chumacero Ancajima Shirley Verónica; Chunga Chinguel Gerardo; Fernandez Otoya Fiorela Anai; Flores Cubas Marlene; Laban Estela Patricia; Gálvez Arenas Carmen Lía; Llanos Cuentas Olimpia Eliana; Miñán Meléndez Augusto; Rumiche Chávarry Rocío; Sánchez Oliva Eda; Santur Robledo Elizabeth; Usquiano Kamt Zoraida; Vidaurre Nieto Carmen Mercedes; Alayo Mendez Manuel; Arnao Vásquez Marco; Bobadilla Santiago; Burstein Balmaceda Fernando Mauricio; Calopiña Avalo Milton; Chanduvi Choquiwanca Jose Alejandro; Eyzaguirre Manuel; Falla Ortiz Janet Benedicta; Fernandez Doig Maria Fabiola; Llatas Altamirano Lino; Moscol Mogollón Doris; Núñez Rojas Nemecio;

CC: Torres Rubio Miguel; Gálvez Arenas Carmen Lía; Chullen Dejo Roberto; Ruiz Coronado Willam

Asunto: RE: CURSO DE FORMACIÓN PARA TUTORES USAT

Rosario Ysabel; Terrones Juarez Oscar Omar; Vidaurre Nieto Cecilia; Villalobos Guevara Flor De Maria; Correa Gutierrez Fabiola; Vigo Vargas Olinda Luzmila

CC: Torres Rubio Miguel; Gálvez Arenas Carmen Lía; Chullen Dejo Roberto; Ruiz Coronado Willam

Asunto: RV: CURSO DE FORMACIÓN PARA TUTORES USAT

Importancia: Alta

Estimados Profesores **ADSCRITOS AL DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES**

Hago de su conocimiento lo siguiente:

Es política de la Universidad que dentro de las 40 horas que tenemos los Profesores a tiempo completo, la mayor parte de nuestro tiempo debe estar asignado a cumplir las siguientes prioridades: el dictado de horas de clase y la tutoría, este lineamiento nos debe llevar a no desaprovechar esta oportunidad que ofrece la Universidad para formarse como Tutor, al margen de que en el año 2013, podamos ser elegidos para cumplir esta labor, por esta razón los invito a inscribirse en el Curso de formación para tutores. Entiendo que pocos docentes no podrán por el dictado de horas de clase en el ciclo 2013-0 según el horario que observo, sin embargo muchos pueden a pesar de los pequeños cruces.

Según la información que dispongo, los Profesores que no han realizado la labor de tutor hasta ahora, deben participar del martes 19 al viernes 22 de febrero; para los que han realizado esta labor el curso comienza del miércoles 20 al viernes 22 de febrero.

Por otro lado expreso, que dentro del Perfil del docente que se viene elaborando existen tres características esenciales a cumplir: competencia para el dictado de horas de clase y el desarrollo de la labor de tutoría y manejo adecuado de las TICS.

Todo esto para hacerles recordar que en el campus esta el curso de Gestión del aula virtual en el cual todos debemos participar para obtener la certificación respectiva.

La Universidad esta asumiendo su responsabilidad en capacitar al docente en las exigencias del Perfil del docente

Pedro Chimoy Esquives

-----Mensaje original-----
De: Informes - USAT [mailto:informacion@usat.edu.pe]

RV: DIRECTIVA 028-2014-USAT-R - Mensaje (HTML)

Archivo Edición Ver Insertar Formato Herramientas Acciones ?

Responder Responder a todos Reenviar

Mensaje enviado con importancia Alta.

De: Chimoy Esquivos Pedro [pchimoy@usat.edu.pe] Enviado el: viernes 21/02/2014 01:51 p.m.

Para: Alayo Mendez Manuel; Arnao Vásquez Marco; Bobadilla Santiago; Burstein Balmaceda Fernando Mauricio; Calopiña Avalo Milton; Campos Ugaz Osmer Agustín; Chanduvi Choquiwanca Jose Alejandro; Chullen Dejo Roberto; Correa Gutierrez Fabiola; Eyzaguirre Manuel; Fernandez Doig Maria Fabiola; Fernandez Otoy Fiolela Anai; Flores Cubas Marlene; Gálvez Arenas Carmen Lía; Laban Estela Patricia; Llanos Cuentas Olimpia Eliana; Llatas Altamirano Lino; Miñán Meléndez Augusto; Moscol Mogollón Doris; Núñez Rojas Nemedio; Palacios Contreras Pedro; Romero Cieza Rosario Ysabel; Rumiche Chávarray Rocío; Sánchez Oliva Eda; Santur Robledo Elizabeth; Terrones Juarez Oscar Omar; Vidaurre Nieto Carmen Mercedes;

CC:

Asunto: RV: DIRECTIVA 028-2014-USAT-R

Datos adjuntos: image003.jpg (4 KB); image004.jpg (4 KB); Directiva de Elaboración de Silabos y Material de Clase 2014.pdf (471 KB); Modelo de Silabo.dot (183 KB); USAT - Diapositivas.ppt (609 KB)

CC: Espinoza Escobar Javier Hildebrando; Cervera Mirtha; Maturana Coronel Julia Gabriela; Ruiz Coronado Willam; Campos Olazabal Patricia; Valdivieso López Erika Janet; Ruidias Seminario Roberto Martin; Ross Morrey Rangel Luis Humberto; Ortiz Millones Jorge; Huarachi Chávez Jorge Alfredo; Vilchez Rivas Marlon; Chumacero Ancajima Shirley Verónica; Olivos Villasis César Luis


Asunto: DIRECTIVA 028-2014-USAT-R

Importancia: Alta

Estimados Directores de Pregrado, Postgrado y Postítulo;

Reciban mi saludo cordial, al mismo tiempo alcanzo la Directiva de elaboración de Silabo y Material de clase aprobada por Rectorado con resolución N.º 028-2014-USAT-R, este documento entra en vigencia a partir de la fecha; por lo cual, solicito compartir la información con los profesores que tendrán responsabilidad académica el próximo semestre 2014-I.

Cordialmente,



Dra. SOFÍA LAVADO HUARCAYA
 Vicerrector Académico
 Av. San Josemaría Escrivá N°855. Chiclayo - Perú
 Teléfono: (074) 606200. Anexo 1134 - 979345988
www.usat.edu.pe
<http://www.facebook>