

Universidad Santiago de Cali
Dirección General de Investigaciones
Centro de Investigaciones Pedagógicas Santiaguinas
(CIPESA)

Proyecto de investigación

*Evaluación del Programa de Comprensión y Producción Textual en la Universidad
Santiago de Cali*

NÚMERO DE RADICACIÓN D. G. I. 313-12429-001

I

Investigadores

Gladys Zamudio Tobar

Germán Giraldo Ramírez

Junio del 2015

CAPÍTULO 1

EL NACIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN, JUSTIFICACIÓN Y PROPÓSITOS

La presente investigación: Evaluación de un Programa formativo se desarrolla en cuatro fases que se nombran como la captación de necesidades formativas en lectura y escritura en el momento en que ingresan al Programa formativo. Una segunda fase en la cual se realiza una confrontación entre los profesores del Programa a partir de los resultados de la prueba inicial y los cambios que se implementan en el Programa. Una tercera fase en la que se muestran la forma como se fueron asimilando los nuevos elementos del Programa formativo a través de un dialogo con los estudiantes. Y finalmente la elaboración de una nueva prueba en la que son evaluados los desempeños de los estudiantes al elaborar un ensayo académico. La presente investigación obedece a una serie de necesidades que a continuación se detallan para que el futuro lector tenga una visión del panorama contextual en el cual se desarrolla la indagación que presentamos.

El primer capítulo de la investigación sobre Evaluación de un Programa formativo en Comprensión y Producción Textual en la Universidad Santiago de Cali cuenta la síntesis de su nacimiento, justificación y los propósitos de la investigación.

La síntesis de su nacimiento constituye un recuento de los principales elementos del contexto, ellos condicionaron la necesidad de intervención de sus actores en el escenario en el cual tuvo lugar el diseño del Programa, su correspondiente implementación y ahora su evaluación. En este apartado serán presentados los antecedentes académicos y administrativos que posibilitaron la aparición del Grupo de Ciencias del Lenguaje como un colectivo de docentes que propiciaron la configuración del proyecto, se cuentan las condiciones en las que se desarrolló la investigación y las acciones que hicieron posible su implicación en el modelo de evaluación elegido.

Las justificaciones darán cuenta de las necesidades que ameritan la evaluación de un Programa formativo para la educación superior y su valoración. El Programa ha sido implementado dentro de los marcos del ciclo de formación básica de la Universidad Santiago de Cali. Este comprende los cuatro primeros semestres en todos los planes de estudio de pregrado. Se dará cuenta de las condiciones

contextuales que determinaron la participación de los docentes en el proyecto, el modelo de evaluación elegido para el desarrollo de la investigación.

En el último apartado serán presentados los propósitos generales y específicos de la presente investigación. A partir de la definición del propósito general serán determinados los específicos que otorgan sentido a cada una de las fases de análisis en que es expuesta la presente investigación

1.1 El nacimiento de la investigación

El nacimiento del proyecto de investigación tiene su origen en la combinación de cinco determinaciones. Ellas condicionan la aparición del Proyecto así como también del Grupo de Ciencias del Lenguaje, integrado por docentes de lectura y escritura quienes participan de acuerdo con sus capacidades en la presente investigación. Veamos:

- La reglamentación de los procesos de acreditación de calidad en las Universidades colombianas.
- El proceso de reforma administrativa que tiene lugar en la Universidad Santiago de Cali al asumir el sistema de créditos académicos a partir de la vigencia académica 2007.
- El bajo nivel de competencias textuales presentado por los estudiantes que se matriculan en la Universidad Santiago de Cali en las diferentes Programas de pregrado.
- La presencia de un grupo de docentes con formación académica en lingüística, lectura y escritura en el nivel universitario, que delibera permanentemente sobre la calidad del Programa formativo
- La necesidad de consolidar el Programa formativo mediante normas legales internas como la aparición de los departamentos.

Todas estas determinaciones de la presente investigación serán explicadas a continuación evidenciando las características contextuales que originaron la investigación.

1.1.1 La reglamentación de la acreditación de calidad

La universidad colombiana es hoy en día una institución sometida a múltiples reformas con impactos de tipo administrativo, financiero y académico. El estado al asumir sus atribuciones de regular las políticas que dan cuenta del control de la educación superior la interviene y la transforma. La normatividad que la rige en los últimos años es producto de la injerencia del gobierno tratando de controlarla y de modernizarla de acuerdo a los adelantos tecnológicos y científicos. Esta normatividad ha sido condicionada por las normativas internacionales, producto de la asimilación de los procesos de globalización en las instituciones educativas.

En este contexto las economías Latinoamericanas se sienten fuertemente presionadas por organismos internacionales, ellos analizan la situación e imponen cambios a los países en vía de desarrollo, sometiéndolos a sus políticas de las que derivan los préstamos de los cuales depende su subsistencia.

"El desarrollo económico está correlacionado con el desarrollo de la educación superior: en los países miembros de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) las tasas de matrícula en la enseñanza superior alcanzan un promedio superior al 50%, frente a un 26% en los países de ingreso medio y un 6% en los países de ingreso bajo (Banco Mundial, 1998^a:36). El Banco Mundial es consciente de la importancia de la inversión en educación superior para el crecimiento económico y el desarrollo social" (Informe Banco Mundial 2012).

En los últimos años se ha perfilado una nueva visión de la función de la educación superior en las formaciones sociales latinoamericanas. El control de calidad en la educación superior asume el rol de la empresa competitiva que a partir de sus recursos de selección organiza su desarrollo en torno a sus resultados. Si bien es cierto que las universidades mantienen todavía la función de conciencia de la

sociedad, su papel ha venido adquiriendo un carácter más práctico. Las universidades ya no aspiran al conocimiento por sí mismo, sino que más bien, suministran recursos humanos calificados con conocimientos y habilidades de acuerdo con las necesidades del mercado. Este nuevo planteamiento, con su orientación económica, trae consigo una nueva cultura de responsabilidad; la educación superior es evaluada en términos de productos y de la contribución que haga al desarrollo nacional. A través de diversos parámetros como la investigación, su proyección en la sociedad y el impacto de los profesionales egresados de sus planes de estudio.

El Programa formativo en comprensión y producción textual en que se empeña el Grupo de Ciencias del Lenguaje obedece a la necesidad de generar las condiciones para la asimilación de dichas transformaciones en el interior de la universidad. El Programa es un proceso formativo que permitirá la implementación de los procedimientos de flexibilización curricular en el nuevo contexto de planeación por el sistema de créditos académicos.

1.1.2 El proceso de reforma administrativa.

Las medidas de tipo normativo que toma el estado colombiano en su misión de modernizar y controlar las universidades precipitan un proceso de reforma administrativa en el seno de la Universidad Santiago de Cali. Dicha reforma afecta a todas las universidades: su organización, el desarrollo académico, la producción intelectual, la programación académica y la forma de relacionarse con los estudiantes. En la medida en que las universidades modernizan su misión en materia de organización, el control de calidad se va haciendo más complejo. Hasta ahora, el control de calidad en las áreas de la enseñanza y la investigación se ha ejercido a través del mismo tipo de sistema de evaluación de profesionales del mismo nivel. El problema de la calidad ha sido, exclusivamente, motivo de preocupación entre los

académicos, que se han encargado de determinar si se cumplen o no los objetivos de calidad de la enseñanza y la investigación.

"Es probable que, en el futuro, la hibridación de la estructura disciplinaria siga siendo la principal modalidad de ampliación del suministro de servicios de enseñanza. Si las nuevas prácticas de investigación se difunden en forma más general en las universidades será necesario crear mecanismos de control totalmente nuevos para los sistemas de enseñanza orientados a los problemas que acompañarán dichas prácticas. Cabe prever que se establecerán nuevas metodologías de referencia y que se producirá una serie de estudios sobre este tema en todo el sector de la educación superior" (Guibbons, 1998).

Dichos estudios ayudarán a clasificar a las universidades según distintos indicadores de calidad por región, por país e incluso a nivel mundial. No sólo en lo relativo a la enseñanza y la investigación sino también a toda la gama de misiones de conocimiento. Las autoridades educativas colombianas a nivel universitario advierten y se preparan para ello. Ahora se está estudiando una variedad mucho mayor de factores en el marco de los procedimientos de control de calidad que actualmente se encuentran en gestación. Las universidades no podrán insistir en favor de criterios que reflejen únicamente sus intereses intelectuales. Estos criterios serán, en cambio, uno de entre tantos otros factores y el reto para ellas se va a lograr que sus legítimos intereses, sólo sobrevivan en el proceso de negociación con los ajustes de la economía internacional.

Como consecuencia de lo anterior se avecinaban toda la serie de cambios en todos los ámbitos de la vida universitaria. Cambios como la organización de los departamentos, la adopción del sistema de créditos, la programación curricular flexible y la planeación por competencias. Este sistema de programación, de los créditos académicos, reclama un perfil, de sus docentes, un cambio en la dinámica de trabajo, como es la preparación y adaptación de los estudiantes para ese sistema de programación académica. El crédito es la unidad que mide el tiempo de trabajo formativo del estudiante en función de sus desempeños. Los desempeños son

acciones en las que alumno debe desarrollar y demostrar para ser competitivo en su futuro ejercicio profesional (Restrepo, 2005). Este sistema es una manera de plantearse el crecimiento intelectual y esto supone una nueva cultura que afecta todas las dimensiones de la universidad, su gobierno, planificación, administración, gestión y financiación.

Al pretender contextualizar institucionalmente la propuesta de créditos se generan una serie de actos administrativos a partir de los cuales se va configurando las condiciones que van a permitir una seria renovación curricular. Ella hará posible un sistema educativo adecuadamente flexible y que va a requerir cambios radicales en toda la estructura organizativa de la institución. Dentro de la exposición de motivos las autoridades universitarias invitan a formar grupos de trabajo docente. Estos grupos facilitaran la aparición de comunidades académicas con miras a proyectarse en la construcción del currículo, en las nuevas condiciones que planteaba el sistema de créditos.

Ventajas del sistema de créditos académicos
<i>Fomentar la autonomía del estudiante para elegir actividades formativas según sus intereses, motivaciones y ritmos de aprendizaje.</i>
<i>Fomentar el acceso a diferentes tipos de experiencia y escenarios de aprendizaje</i>
<i>Facilitar diferentes rutas de acceso a la formación profesional</i>
<i>Hacer más consiente a los estudiantes en la organización de las obligaciones en cada periodo lectivo</i>
<i>Permitir ajustar el ritmo de proceso de formación a las diferencias individuales de los estudiantes en el curso de su aprendizaje.</i>
<i>Incentivar la movilidad estudiantil y el intercambio.</i>
<i>Estimular en la institución la oferta de actividades académicas nuevas y la diversificación de las modalidades pedagógicas</i>

Cuadro 1: Ventajas del sistema de créditos académicos.

La aparición del Grupo de investigación conformado por los docentes de lectura y escritura de la Universidad hace parte de esta política institucional. Más tarde se constituiría como el Grupo de Ciencias del Lenguaje que asumiría la investigación y la evaluación del Programa formativo. En él se veía la posibilidad de implementar una nueva forma de diseño curricular de acuerdo con sus nuevas necesidades. Así como también la perspectiva de contar con un Programa formativo que implicara a todos los estamentos comprometidos en los cambios que se avecinaban en la Universidad. El Grupo de Ciencias del Lenguaje estaba apropiando una serie de políticas que entre otras, irían a garantizar el éxito de la nueva estructura curricular. La reforma académica administrativa que se iniciaba en la Universidad Santiago de Cali intenta asumir todos los cambios planteados en las políticas estatales. Con ella se va a pasar de una organización basada en el control administrativo a través de los directores de los planes de estudio a otra cuya unidad básica la constituyen los departamentos.

La reforma ofrece un conjunto de oportunidades para el mejoramiento académico y la democratización del currículo, el logro de la autonomía en los estudiantes y la elevación de la calidad educativa institucional. No se trata de realizar una serie de cambios en el organigrama, lo pertinente es hacer que el contenido de las resoluciones y decretos emanados del Ministerio de Educación Nacional fueran asumidos por los docentes y estudiantes de la Universidad con todas sus consecuencias. En la flexibilidad, en la transversalidad del currículo, en la diseño y la evaluación de programas etc.

1.1.3 El bajo nivel de competencias textuales

El tercer factor que nos ayuda a configurar el contexto y el origen de la investigación, es el bajo nivel de las competencias comunicativas textuales de los estudiantes que hacen presencia en todas los Programas de pregrado. Es claro que en el sistema educativo colombiano en su estructura media y vocacional, la

formación en lectura y escritura es insuficiente para enfrentar exitosamente la comprensión y producción textual universitaria. En la universidad los alumnos no enfrentan con eficiencia académica la multitud de textos a que se tiene acceso en el mundo de hoy. Los estudiantes no saben qué hacer con toda la abrumante información recibida en la universidad (Vasco, 1996). El enfrentamiento de textos argumentativos y expositivos que circulan con regularidad dentro de las universidades es numeroso y complejo. Esta constatación hace que los estudiantes evidencien un conjunto de carencias que los marginan de la participación en comunidades académicas como interlocutores válidos.

Las consecuencias de no afrontar en todos los periodos de enseñanza los errores en lectura y escritura detectados por las autoridades educativas colombianas tienen serias consecuencias académicas. Porque estos errores repercuten de manera inmediata en la formación universitaria de futuros profesionales, afectando su calidad y su capacidad de servicio. El crecimiento académico de las universidades es empobrecido por una relación interpersonal maestro alumno basada en la memoria y la repetición. Así como la investigación y la extensión universitaria. Esos antecedentes arriba mencionados condicionan el currículo y la planificación que se haga de él en todos los programas formativos.

Las carencias en comprensión y producción textual comprometen a diversos sectores educativos. Dichas carencias son denunciadas por las autoridades educativas universitarias, los investigadores de la educación, los docentes y estudiantes universitarios. Así como las organizaciones que propician el desarrollo de la lectura y la escritura tal como nos reiteran a través de diversas publicaciones especializadas. Las pruebas "Saber" aplicadas en marzo del 2007 y 2009 evidencian deficiencias que no permiten el desarrollo del crecimiento educativo (Vasco, 1983). Los mismos estudiantes solicitan como urgente el Programa formativo para ser implementado dentro del ciclo de formación básica (Primeros cuatro semestres). El Programa de lectura y escritura en el ciclo de formación básica debe mejorar en los estudiantes, las competencias comunicativas textuales permitiéndoles comprender

y producir textos en el ámbito universitario. La eficiencia en lectura y producción de textos dotaría a los estudiantes para el ejercicio de la modalidad de créditos académicos.

1.1.4 La existencia de un grupo de docentes de lectura y escritura

El factor más determinante que concurra en los múltiples condicionamientos del contexto es la existencia de un Grupo de docentes con formación en lenguaje. Estos docentes tienen experiencia en la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación superior. Este Grupo docente tiene sus bases formativas en la Universidad: nueve docentes del Grupo de evaluación participan en el Programa de "Construcción de Pensamiento". Esta era una asignatura que constituía un pilar fundamental en la concepción estructural del antiguo Proyecto Educativo Institucional. "Construcción de pensamiento" era un Programa que se impartió durante trece años (1992 a 2005). Constituía un antecedente claro de su diseño curricular encaminado a mejorar el desarrollo intelectual de los estudiantes impartido en todos los Programas de estudio.

El Programa de "Construcción de Pensamiento" estaba basado en el conocimiento de un conjunto de teorías sobre el desarrollo de la inteligencia. Esta asignatura intentaba transformar los hábitos de pensamiento de los estudiantes procurando la instrumentación de habilidades y manejos conceptuales en busca de una mayor eficiencia académica. La discusión en el seno de esta asignatura facilitó el encuentro de los profesores que más tarde conformarían el Grupo de diseño y ahora evaluación basados en su experiencia como formadores de lectura y escritura. El colectivo de docentes que participaba en la implementación de esa asignatura no lograba consenso sobre aspectos sustanciales del Programa. Esto propicia que se genere un ambiente de incoherencia académica entre los docentes; al no haber acuerdo sobre los objetivos, contenidos a desarrollar, metodología, evaluación etc. Los reiterados debates propiciaron el conocimiento de los docentes que encontraron en la

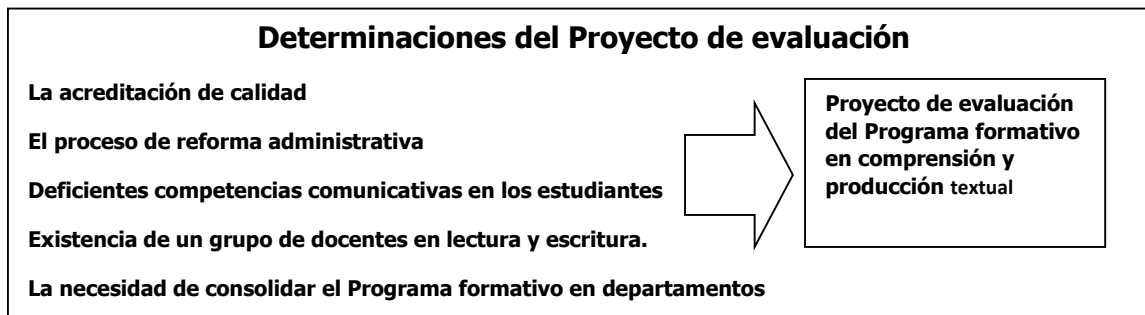
presentación del proyecto una oportunidad para organizarse en la misma afinidad académica. Este grupo de profesores convencidos de que la afinidad académica es determinante, asume el Proyecto y las implicaciones que lo fundamentan con el perfil de docentes de lenguaje, pertenecientes a la Universidad y comprobada experiencia en la enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel universitario.

1.1.5 La necesidad de consolidar el Programa formativo mediante normas legales internas como la aparición de los departamentos

El Grupo de investigación de Ciencias del lenguaje constituido por docentes de lectura y escritura encuentra en este ambiente una oportunidad para organizarse como comunidad académica. La participación en esta comunidad académica en la cual se podían hacer continuas aportaciones producto de la experiencia personal propiciaba el desarrollo su profesional. El reunirse periódicamente generaba alternativas de estudio y crecimiento académico, circunstancias que calificaban el Grupo docente como una comunidad académica. Además de hacer parte de un Programa formativo construido por los propios docentes configurado a partir de sus experiencias y formación académica. Estas hacen parte del conjunto de condicionantes contextuales que queremos comunicar al lector de los factores que resultan implicados en la configuración de la presente investigación de Evaluación de un Programa formativo en comprensión y producción textual en la Universidad Santiago de Cali.

La participación en un proyecto de evaluación facilitaba a este Grupo de docentes la posibilidad de someter sus convicciones teórico-prácticas a una confrontación académica. El desarrollo profesional a partir de la investigación con postulados de desarrollo científico y validación de instrumentos con pares académicos. La participación en la evaluación del Programa de los docentes de lenguaje constituye por tanto un argumento que evidencia su validez en la implementación y mantenimiento del Programa.

Veamos la síntesis de este apartado en el siguiente cuadro:



Cuadro 2 Determinaciones del Proyecto de evaluación de un Programa Formativo.

Pero además el Grupo de docentes de lenguaje encuentra la posibilidad de consolidarse como comunidad académica desarrollando las tres actividades que fundamentan la existencia de un futuro departamento como son la docencia, la investigación y la extensión. En primer lugar como comunidad académica brinda servicios formativos a todas los Programas de estudio de pregrado siendo generador de programas formativos que brindan servicios académicos en los distintos planes de estudio en las diferentes decanaturas. En segundo lugar la investigación, dentro de las múltiples actividades docentes existen diversas alternativas para investigar. En las que el Grupo es posible realizar hipótesis de trabajo con una comunidad de indagación dispuesta a convalidar los resultados y la relevancia del trabajo. Y tercero, la extensión en la medida en que es factible brindar una serie de servicios pedagógicos complementarios a la docencia a las comunidades universitarias como fuera de ellas. Dicha consolidación permite formular sus propios planes de desarrollo y crecimiento académico y organizativo.

En otro sentido la participación en el Proyecto aporta seguridad laboral. Es clara la estabilidad laboral otorgada por la Universidad a la organización de los docentes que ya tenía en Grupo de discusión y trabajo académico. El estar vinculado a un Programa desde su gestación, la participación en un proyecto de investigación en evaluación, brindaba seguridad laboral y la permanencia en el seno de una

comunidad académica con identidad en unos propósitos que encajan con la visión y misión estructurales de la Universidad Santiago de Cali en proceso de una reforma curricular en la que se empeña la institución.

1.2 Justificaciones de la investigación.

En este apartado tiene como objetivo mostrar al lector del presente informe de investigación los motivos por los que se asumió la investigación que a continuación presentamos. Esto equivale a poner en evidencia el conjunto de razones que tienen como consecuencia la creación de un Grupo de docentes para participar en el Proyecto. Los miembros del Grupo se organizan y se comprometen a actuar en una investigación en evaluación a partir del enero del 2009 hasta diciembre del 2011.

1. El compromiso académico de aportar mediante un Programa que contribuya a la formación de más eficientes profesionales.

El desarrollo acelerado de la ciencia y la tecnología trajo consigo la proliferación de información que se difunde a través de textos, en los que se enuncian por diferentes canales comunicativos y en diversos formatos muchos volúmenes de información. Esta investigación sobre evaluación de un Programa formativo en el modelo deliberativo realizado por los docentes de lenguaje de la Universidad Santiago de Cali espera realizar una aportación significativa en la transformación de la información en conocimientos útiles a la formación de profesionales.

- 2 La necesidad de realizar una investigación en evaluación de un Programa formativo en comprensión y producción textual.

Ante el fracaso de la educación básica para formar eficientes lectores y productores de textos la Universidad debe asumir el desarrollo de las competencias comunicativas textuales en beneficio de los estudiantes para prepararlos a fin de alcanzar las competencias mínimas para asumir la participación en la comprensión y producción de textos indispensable para su crecimiento académico.

3 La tarea de convertir a los estudiantes en eficientes lectores y productores de textos.

La presente investigación espera contribuir mediante informes académicos parciales y totales a la reflexión en todos los frentes sobre el aprendizaje. No basta con querer enseñar a leer y escribir, destacar su importancia en la sociedad del conocimiento; sino de aportar los primeros modelos encaminados a desarrollar la instrucción en torno a la lectura y la escritura en el nivel universitario. La presente investigación busca la precisión de sus problemas y de los propósitos a plantear; se pretende un diálogo abierto sobre la problemática de la comprensión y la producción textual que se encuentra en el centro de lo que es la formación educativa básica, especialmente en la educación de adultos.

4 La necesidad de ajustar a las necesidades de lectura y escritura en búsqueda de competencias comunicativas textuales en el nivel universitario.

Las competencias comunicativas en el nivel universitario están en vía de construcción y precisión. Los desempeños escolares son materia de estudio como competencias comunicativas textuales. El lenguaje es fuente de comunicación, conocimiento y de evaluación. La evaluación de competencias se realiza por y gracias al lenguaje. Si los docentes logramos una mayor racionalización del papel del lenguaje en los procesos de aprendizaje estaremos formando estudiantes con más competencia, capaces de aprender mayores conocimientos y destrezas académicas a través del intercambio textual de calidad.

5 La necesidad de desarrollar investigaciones que tengan como punto de Partida el aprendizaje a través de la lectura y la escritura.

La lectura y la escritura son instrumentos de conocimiento (Cassany, 1994). Aprendemos a partir de textos bien sean orales o escritos. Quienes son sujetos de aprendizaje en los diferentes contextos de la educación superior requieren de una revisión de las condiciones en que se aprende. El papel de estas búsquedas cognitivas en comprensión y producción textual es aun hoy insuficiente. La reunión de docentes de lenguaje en torno a un Proyecto de evaluación de un Programa

formativo deberá contribuir con aportaciones consistentes que brinden seguridad en los ajustes e implementación de programas formativos en este tópico específico.

6 La contribución al descubrimiento de las bases de la autoformación a través de la lectura y la escritura como actitud permanente de desarrollo humano. En el ejercicio de construcción de la vida humana como seres sociales se requieren aprehender numerosos conocimientos y habilidades como procesos de formación permanente. La educación escolar de hoy se reclama como una institución vinculada al trabajo que debe zanjar las distancias entre lo que se aprende y los desempeños laborales. Lo que se aprende y lo que se trabaja no deben permanecer distantes. Su articulación deberá contribuir socialmente al crecimiento de las comunidades con las que se constituye su existencia y entorno. El habitante del mundo de hoy se incluye en ellas como un interlocutor, productivo dentro de las condiciones que las formaciones sociales lo condicionan y le exigen. Como consecuencia es pertinente la comprensión y el intercambio textual que lo mantengan incluido en un mundo competitivo.

1 La obligatoriedad de evaluar un Programa de Comprensión y Producción Textual como producto del intercambio y la negociación entre los profesores de lenguaje de la Universidad.

La construcción de comunidades académicas constituye un evento de trascendencia pedagógica, administrativa y organizativa en el proceso de apropiación de la reforma curricular en que se encuentran todas las universidades en procesos de acreditación de calidad. Porque la experiencia de los diseños curriculares en la Universidad Santiago de Cali es más bien producto del esfuerzo individual sin coherencia académica ni con la Universidad, ni con los planes de estudio en la que se imparte el Programa. No se dedica tiempo y esfuerzo académico a la integración curricular practicado la imposición de programas que simplemente se deben implementar sin mecanismos de control sobre los procesos pedagógicos y sus resultados. Esta investigación busca llamar la atención, sobre la trascendencia de la comunidad

universitaria en la evaluación de Programas. Sobre cómo la reflexión pedagógica hecha por un Grupo de docentes con afinidad académica disciplinaria es útil para lograr la innovación. Para proponer un modelo de planeación y ejecución académica posible en su contexto.

- 2 La necesidad de sustentar la reforma administrativa basada en procesos de investigación.

El cambio de estructura administrativa requería de la participación efectiva de los estamentos implicados en las dinámicas de cambio de la Universidad para que fuese viable en los diferentes niveles de su organización. La Universidad Santiago de Cali sumida en un proceso de reforma curricular requiere sustentar los cambios que se avecinan. La Universidad requiere mecanismos diferentes a las normativas expresadas en decretos y resoluciones emanadas del Ministerio de Educación Nacional. Una de ellas era la investigación en evaluación de un Programa formativo realizada por un Grupo de docentes de lenguaje. El establecimiento de un Grupo de docentes que produjera informes, diseñara y evaluara un Programa formativo como producto de la discusión de sus concepciones de trabajo. El Grupo docente que discutiera, realizará pruebas y rindiera informes académicos propiciara la aparición de los departamentos como unidades académicas. En los cuales se racionalice la discusión ética, científica y pedagógica como corresponde a una organización de educación superior.

- 3 La posibilidad de valorar la eficacia en un Programa formativo elaborado por los profesores.

Desde el punto de vista pedagógico existe la imperiosa necesidad de asumir una perspectiva curricular práctica elaborada por los profesores. El Grupo de Ciencias del Lenguaje quiere vincular las propuestas de diseño a la experimentación dentro del aula de clase en la evaluación de un Programa formativo. Que nazca como producto de análisis de colectivos docentes, pruebas, de recursos de evaluación mediante indicadores debidamente categorizados. Haciendo del Programa un seguimiento de las dinámicas y variables del trabajo formativo. Que esté de acuerdo

con las indicaciones de las autoridades de la Educación Superior en Colombia. Dichos análisis son pertinentes si son aplicados por las personas implicadas debidamente organizados en grupos de investigación con recursos pedagógicos y programas de capacitación interna de acuerdo con el índice de necesidades que el contexto aconseje.

- 4 La realización de una investigación a partir de una prueba diagnóstica que Identifique las necesidades formativas como punto de partida para contrastar lo ofrecido en el Programa con lo demandado por los estudiantes

La mejora del rendimiento escolar a partir de un diagnóstico precisó que asumía la evaluación como una estrategia de valoración del Programa formativo. El conocimiento del contexto formativo y la necesidad de precisarlo mediante una prueba objetiva que evidenciara los errores de los estudiantes en comprensión y producción textual constituyó un interés que motivó la formulación del proyecto. La perspectiva de mejoramiento académico asumida por el Grupo de investigación y evaluación del Programa a partir de la presentación del proyecto sostenía que la mejora debe ser ejercida a partir de determinaciones muy precisas como el conocimiento del contexto formativo y la evaluación de necesidades formativas en la fase de planeación.

- 11 El desarrollo profesional de los docentes implicados en la evaluación del Programa formativo.

La investigación educativa y el desarrollo de estrategias para el aprendizaje de la lectura y la escritura es una forma específica de desarrollo profesional de docentes. El mundo universitario de hoy incrementa en el trabajo colectivo organizado, generando eventos permanentes de capacitación en busca del mejoramiento de los diversos modelos de evaluación curricular y la participación de los mismos docentes. El mejoramiento profesional proporciona en eventos de investigación o de confrontación académica, en la profundización en las fuentes de discusión didáctica y en el desarrollo de la investigación educativa dentro del aula.

1.3 Propósito general y específico de la investigación.

Ahora vamos a detenernos en el propósito general y específicos de la presente investigación. El propósito general de un estudio cualitativo como el nuestro no tiene ni debe de ser determinado de una manera definitiva. Por el contrario, cabe esperar un propósito general y una serie de propósitos específicos que más que concreten, orienten. Éstos deben abrir las expectativas y ser coherentes a la evaluación emergente, abierta y flexible, que define a una investigación de corte cualitativo y explicativo de la participación de un Grupo de docentes en la evaluación de un Programa formativo. Es por eso que el propósito general y los específicos de nuestra investigación deben ser tenidos en cuenta con la prudencia y relatividad que reclaman. Ellos deberán ser tomados como temas que se van a ir concretando a lo largo de la investigación.

El propósito general de la investigación lo vamos a definir en los siguientes términos: Determinar la eficacia de la intervención pedagógica realizada por los docentes que imparten el Programa formativo en Comprensión y producción textual estableciendo debilidades y fortalezas

Como se evidencia en el propósito general del proyecto de investigación puede considerarse bastante amplio y deja espacios de precisión en el desarrollo del proyecto. Pero éste es el propósito desde el que comienza a desarrollarse la investigación, un propósito que se va perfilando a medida que avanzan las fases de investigación. Para dar respuesta a éste hemos concretado los siguientes propósitos específicos en cada una de las fases.

- 1 Realizar una prueba inicial de habilidades de lectura y escritura de los estudiantes en el momento se inscriben en el Programa formativo en Comprensión y producción textual

Evaluar un Programa en el paradigma práctico de evaluación elaborado por docentes pertenecientes a una misma especialidad requiere de un proceso de

maduración de condiciones. Se requiere de acuerdos que mantengan la unidad y orientación del Grupo hacia un objetivo. El proceso de configuración e implementación la prueba ocupa un lapso de tiempo que fue muy prolongado. En éste periodo de tiempo se enfrentaran todas las dificultades del trabajo, sometido al análisis y contingencias de la deliberación de sus implicados. En este objetivo se muestran aquellos elementos clave con los que se construye la plataforma deliberativa (Walker, 1989), en la que se apoya el desarrollo de la propuesta y que ayudan a comprender su sentido y finalidad. La plataforma deliberativa está constituida por el conjunto de acuerdos teóricos y prácticos que desarrollan los profesores en el paradigma práctico, es decir elaborado por ellos mismos. En esta fase se esperan reconocer las necesidades formativas de los estudiantes en el momento en que se inscriben en el Programa formativo.

- 1 Exponer y explicar los acuerdos que permiten las modificaciones al Programa a partir de la discusión interna de los docentes adscritos al programa formativo.

Un proyecto de investigación sobre evaluación de un Programa elaborado por docentes requiere puntualizar en la fase de investigación que le corresponda los elementos que han sido determinados en la prueba y la manera como se recogen en el Programa formativo. Al calor de la discusión y corresponde a la investigación explicar la forma como se desarrolla en el Grupo y cómo se estructuraron las respuestas en el Programa formativo. Explicar los problemas de la implementación del Programa formativo como estrategia de precisión de cada uno de los elementos y la eficacia del Programa en la práctica al interior del aula con la participación de los estudiantes.

- 2 Realizar la implementación practica de Programa formativa estableciendo un dialogo con los estudiantes.

Los cambios realizados en el Programa formativo en Comprensión y producción textual y su debida implementación no solo hacen parte de una discusión interna entre los docentes del Programa sino que hay necesidad de establecer la forma como

fueron recibido los cambios estableciendo un dialogo permanente con los estudiantes. Este propósito se asume con la aplicación de una entrevista semiestructurada a uno de los cursos caracterizado como muy representativo en edad, sexo y procedencia académica.

- 3 Elaborar un instrumento de evaluación del ensayo que permita valorar las competencias textuales de los estudiantes en una práctica específica cómo es la composición escrita de un ensayo académico.

El modelo deliberativo es parte de las investigaciones en diseño y evaluación curricular realizados por los propios docentes y deben evidenciar su eficacia dentro del aula de clase. Se determinan y justifican cada una de las variables a evaluar en la valoración de una práctica discursiva que tiene lugar en la configuración de ensayos académicos.

- 4 Se realiza una síntesis en la cual se precisan todas las denotaciones en las que se acierta evidenciadas en los desempeños de los estudiantes y las recomendaciones a recoger en el Programa formativo.

Una investigación en evaluación elaborada por los mismos docentes que diseñaron el Programa formativo debe procesar los datos organizándolos y complementándolos con información adicional de los estudiantes como actores de primer plano en la apropiación de las dinámicas de aprendizaje del programa formativo. La evaluación de los ensayos como trabajo interactiva de estudiantes y profesores dentro de las dinámicas del Programa formativo conduce al esclarecimiento de las fortalezas y debilidades del Programa valorado por los docentes en ejercicio de su labor de enseñanza aprendizaje dentro de las aulas de clase.

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN.

Una investigación sobre la evaluación de un Programa formativo en comprensión y producción textual en la Universidad Santiago de Cali, tiene cuatro ejes teóricos que son los desarrollados en el presente capítulo. En primer lugar, se lleva a cabo una reflexión sobre la evaluación y el currículo de programas en la universidad como una condición que lo hace pertinente en la apropiación de programas formativos en la educación superior. En segundo lugar las relaciones entre el diseño y la evaluación de programas haciendo una profundización sobre el currículo y el concepto de programa formativo como un objeto complejo del contexto universitario en la Investigación Educativa. Un tercer apartado de en la teoría de la evaluación de programas y la apropiación de los elementos de la evaluación en lectura y escritura en procura de la configuración de programas formativos. En cuarto lugar se ofrece la ilustración de los fundamentos teóricos del Programa en torno a la comprensión y producción textual.

2.1 La investigación del currículo.

Para que la sociedad aprenda de la universidad y tenga la capacidad de responderle a partir del conocimiento, el currículo debe convertirse en objeto de estudio en todas las perspectivas posibles con el fin de hacerlo pertinente y comprometido socialmente. La sociedad en su reflexión debe contar con todos los implicados y satisfacer las necesidades y requerimientos de todo orden para poder evaluarlo y valorar así sus resultados. La conceptualización sobre programas formativos, tal vez sea el tópico más complejo del proceso de evaluación del currículo, estas consultas teóricas deben ser desarrolladas de manera organizada y participativa para cumplir con el requisito según el cual los programas formativos han de ser construcciones colectivas. En la mayoría de los países latinoamericanos, no existe una continuidad de propósitos en la construcción del currículo y su evaluación, se avanza, por impulsos desordenados que tienen una vida fugaz. Los avances están condicionados

a la duración y el interés de las administraciones de turno. Aquí vale la pena hacer una pequeña digresión sobre como el diseño y evaluación curricular es producto de políticas institucionales soportadas en un profesorado cualificado y comprometido social y académicamente (Berstein, B. 1993). Tal es el caso de la evaluación realizada por los propios profesores como ejes determinantes de todos los procesos de aprendizaje. Se concibe que la acción curricular únicamente hace referencia a la formulación de objetivos, selección de contenidos, definición de actividades de alumnos y de profesores y rigidez en la evaluación (ASCUN, 2008). Pero la valoración es una actividad permanente que requiere asumir modelos de investigación que ameriten estas acciones como generadoras de conocimiento. Mientras no se asuma el desarrollo curricular como un proceso suficientemente claro y coherente, efectivamente participativo e investigativo este no puede cumplir los propósitos comentados.

La actual cultura curricular en Colombia favorece el modelo académico de colección, enciclopédico, atomizado a través de asignaturas. Se ha puesto en práctica un pensamiento sobre el currículo y su correspondiente evaluación como resultado una educación desarticulada de los procesos de aprendizaje reafirmando el proceso de fraccionamiento, que se adelanta a través de la educación. Esto impide cualquier pretensión de formación integral, toda vez que nuestra cultura cotidiana, prefiere en general los compartimentos y desconfía de las ventanas, los puentes y los vasos comunicantes (Bernstein, 1993). En nuestro contexto no existe una educación integral, ni integradora que responda a los proyectos culturales básicos (Zabalza, M. 1987). Cuando la reflexión curricular llega a este punto como resultado lógico de esta preferencia por lo individual, encontramos que nuestros procesos pedagógicos se sustentan en la autoridad incuestionable del maestro. Las clases descansan en la exposición oral tradicional, evidenciando un énfasis marcado en la enseñanza, mientras se soslaya toda la problemática inherente al aprendizaje. Dichos procesos pedagógicos siguen marginando lo cognitivo, quedando cerradas las opciones para

el abordaje de problemas mediante el pensamiento complejo (Morin, 2005). En este escenario, las expectativas y derechos de los alumnos son ignorados, porque se maneja un concepto genérico de estudiante.

Con respecto a la temática de evaluación de Programas en los sistemas educativos colombianos, es pertinente afirmar que la investigación educativa no es un elemento central. Como consecuencia de lo anterior se colocan entonces en una posición cuestionable las alusiones a la calidad y excelencia de los procesos académicos (Ordóñez, 2006). En tal sentido, en algunas universidades, se intenta proponer un modelo pedagógico, cuyos fundamentos se explican a continuación con miras a realizar cambios ajustados a los requerimientos formulados por las autoridades educativas colombianas. Se trata preguntar, reflexionar, observar, describir, analizar, planificar, actuar, evaluar, tomar decisiones, experimentar, intervenir realidades y construir comunidades que enfrenten de manera razonada los problemas del currículo y su evaluación. Se parte de la denominación, currículo deliberativo por cuanto la propuesta remite a profesores y estudiantes a la adquisición de competencias para visualizar en un nuevo contexto educativo.

En síntesis, estudiantes y profesores asumen las consecuencias de saber qué, cómo, en qué contexto evalúan y reconstruyen el currículo para mejorar su propia praxis pedagógica. “Los programas se pueden mejorar por medio de la investigación-acción y son los profesores y no otros profesionales los mejores situados para realizar esta investigación” (Mckerman, 1999:23). Esta constatación es especialmente relevante en tanto que no es necesario parar el Programa para poder evaluarlo e implementar su mejoramiento.

Aclaremos todo esto porque el modelo deliberativo exige asumir el currículo como un objeto de investigación, pero a la vez ello implica una posibilidad real de transformación de las estructuras educativas. Los profesores deben dirigirse a atender intereses, necesidades y posibilidades de aprendizaje de los alumnos, de tal

manera que la formación sea abierta y flexible. La experiencia docente no debe reducirse a finalidades puramente formales. Una investigación que estimule la capacidad de reflexión y crítica, de información, de concepción abierta y transformadora de la cultura curricular. Como el continuo formativo que constituye la esencia del ser humano no se puede desagregar o dividir en trozos los programas formativos. Es necesario acompañar las transformaciones del currículo con la formación intelectual de procesos formativos en valores humanos y democráticos. La libertad, igualdad, solidaridad, justicia, aspectos éticos, socio afectivos, estéticos, de equilibrio mental y físico y otros que necesariamente deben derivarse de la cualidad de ser social íntegra e integralmente formado. Estos son procesos didáctico- metodológicos a implementar en el acto formativo de la universidad. Corresponde aclarar el punto de partida encontrado para el desarrollo de esta reflexión.

Comencemos por aclarar que la construcción deliberativa del currículo y su evaluación, es la que hacen los profesores y que en la búsqueda de elementos teóricos aparece postulada por Walker (2002), en sus textos realizan una nueva racionalidad práctica y deliberativa. Es de esta fuente teórica de donde se ha postulado la noción de diseño y evaluación deliberativa. Una vez aclarado lo anterior conviene decir que la adopción de métodos y metodologías para abordar los objetos de estudio propios de las disciplinas científicas y de las profesiones, no solo se postulan en torno al diseño curricular sino que llegan hasta la evaluación en los llamados paradigmas prácticos. Los diseños y su correspondiente evaluación deben corresponder con la orientación de procesos hacia el aprendizaje significativo. En tal sentido, se sugiere adoptar principios de la escuela activa en la cual juega papel preponderante la participación. El aprender haciendo y la apertura de la escuela a la vida, al entorno, para leer e interpretar el contexto y no simplemente para estar en él. Importa la formulación de problemas y el planteamiento de soluciones a partir de una perspectiva sistémica de la realidad. Para ello, es necesario conocer las

estructuras mentales y las condiciones sociales y culturales de los estudiantes, que permitan adoptar y adaptar modelos comunicativos de las ciencias (Stenhouse, 1984). Si Este requisito que es de considerar fundamental en el Diseño como en la evaluación no es posible el desarrollo del currículo y la evaluación.

2.1.1 Contenidos y experiencias de aprendizaje a privilegiar en el proceso de evaluación de un Programa formativo

Los profesores evalúan los procesos educativos cuando hayan entrado en una fase de redefinición, en buena medida apuntan a entender que no es absolutamente indispensable o poco eficiente en el currículo. Este es el momento de la evaluación del programa formativo. Se quiere confiar en su capacidad para el autoaprendizaje al ejecutar y asumir el programa y de su posibilidad de ser intelectualmente autónomo. En consecuencia toda innovación del programa obedece a una evaluación, al ser implementada deberá contar con los razonamiento llevados por los profesores en las diferentes dinámicas de evaluación del programa. Muchos autores e investigadores coinciden en afirmar que la noción de currículo tiene una manifestación muy discontinua en los países latinoamericanos tal como ocurre en Colombia en donde son muy tímidas y poco estructuradas las evaluaciones de programas.

2.1.1.1 La implementación de créditos académicos

Las comunidades universitarias han asumido de manera desigual y en diferentes temporalidades el sistema de créditos. Este sistema se establece una unidad para valorar el trabajo académico de estudiantes y profesores, según la naturaleza del campo específico del conocimiento. Dicho sistema incluye dos terceras partes de labor independiente, logrando que los estudiantes sean progresivamente e

intelectualmente más autónomos. Los profesores no pueden seguir asumiendo como los expertos que dominan un campo determinado del saber científico, comunicando contenidos de manera fría y muchas veces abstracta. Los docentes deben comprender e implementar los dispositivos para comunicarse con un grupo de estudiantes, situados históricamente, con toda una carga o bagaje cultural.

Este entorno exige del maestro traducir sin distorsionar los fundamentos que dan soporte al conocimiento científico. Para que sus alumnos puedan apropiarse de las herramientas conceptuales y prácticas necesarias para intervenir fenómenos de la realidad y crear conocimiento auto gestionado (Porlan Ariza, 1998). El profesor debe constituirse, con responsabilidad y ética profesional, en el organizador de la labor académica del estudiante. El profesor ejerce su función de tutor en su proyecto de vida académica y profesional. Sin embargo, el docente no debe descuidar el desarrollo de capacidad investigativa en el campo específico de su formación, para poder orientar a los iniciados en su área de especialidad y potenciar a su vez las aptitudes que éstos poseen.

En consecuencia en el sistema de créditos el alumno deberá dejar su papel pasivo de receptor de información para entrar a cumplir con su rol de actor fundamental dentro del proceso formativo. Para ello, deberá aprovechar la flexibilidad curricular para auto diseñar su propuesta formativa, respondiendo a sus necesidades, intereses, expectativas y capacidades. Usar con juicio crítico los medios telemáticos de información, con capacidad de discernimiento y selección para aprovechar lo que efectivamente sea significativo para su proyecto de vida. En tal sentido, deberá adoptar nuevas estrategias de procesamiento de información que superen la lógica formal de la memoria, accediendo a visiones más holística de la realidad. Igualmente, deberá desarrollar capacidades y adquirir competencias para trabajar en equipo, llevar a cabo procesos de indagación científica y auscultar con sentido crítico el contexto para comprenderlo e intervenirlo (Del Moral y Villalustre, 2003).

Se requiere contextualización de la propuesta de evaluación de un programa formativo en sus características sociales, culturales, económicas y políticas.

2.1.2 El nuevo currículo universitario

La Universidad Colombiana, en cumplimiento de su función social como institución, está en la obligación de generar capacidad de respuesta a las demandas de la sociedad en la que se inscribe. El estado pone a prueba el carácter público de su misión, interpretando los problemas más apremiantes de la comunidad para darles tratamiento y alternativas de solución, se constituye en imperativo ético propio de su naturaleza formadora (Munevar, 1999). La universidad deberá salir de su enclaustramiento, para poner al servicio de la sociedad su intelectualidad a través de la detección de problemas y necesidades del medio, contribuyendo al desarrollo social, cultural, económico y político de la nación. Claro que esto no lo explica todo, las relaciones entre el contexto universitario y las condiciones en que se desarrolla el programa formativo. En esta postura práctica de diseño y evaluación del currículo, tiene que haber espacio el estudiante plantee múltiples y variadas opciones con oportunidades académico- administrativas, para que decida sobre su futuro académico y enriquezca con su desempeño la institución universitaria. Para que cada uno de sus miembros decida con objetividad, autonomía y libertad los caminos pertinentes para el cumplimiento de su proyecto de vida en su paso por la universidad (Munevar, 1999). La flexibilidad implica la adopción de actividades continuas de proyección, de investigación y de docencia, que se vuelvan más eficientes, el uso del tiempo y del espacio físico. La flexibilidad del currículo, se entiende en varios sentidos: Flexibilidad en el tiempo: El currículo está sujeto a revisión constante, y la aparición de nuevas necesidades o de nuevos adelantos científicos o tecnológicos puede determinar reajustes inmediatos. Flexibilidad en la especialización. El currículo está dividido en especialidades que son conjuntos orgánicos de cursos destinados a capacitar al estudiante para ejercer con eficacia

una rama determinada de la profesión. Las especialidades, a su vez, están agrupadas por afinidad de contenidos, en los diferentes programas de la universidad.

- 1 Flexibilidad en el acento o matiz. Las especialidades no son conjuntos rígidos que deban imponerse en bloque al estudiante, una vez elegidas.
- 2 Flexibilidad para la rectificación. En toda elección cabe la posibilidad de equivocarse. Pero cuando la equivocación afecta a todo el porvenir de la persona, es indispensable ofrecer la oportunidad de una rectificación oportuna.
- 3 Adaptabilidad a nuevos currículos. Posibilidad de tránsito de un programa a otro, previo el cumplimiento de ciertos requisitos (Díaz Barriga, 1990).

Estas condiciones de flexibilidad propician la formación interdisciplinaria al permitir un contacto directo con contenidos, experiencias, estudiantes, docentes, investigadores y profesionales de otras unidades e instituciones, enriqueciendo la formación profesional, logrando que los recursos financieros y humanos alcancen niveles óptimos. El mismo autor plantea ventajas con relación al currículo flexible, así: "Permite la participación activa del estudiante en su formación al brindarle la posibilidad de diseñar su propio plan de estudios, ya que con el apoyo de un tutor o de un asesor, selecciona los cursos o asignaturas según sus intereses, capacidades y orientación, no siendo una limitación el que se impartan en carreras o escuelas diferentes y siguiendo las normas establecidas por cada unidad académica" (Díaz Barriga, 1990:72).

Estas consideraciones fundamentan nuestra propuesta de respecto a la contextualización curricular. Si entendemos la universidad como sistema abierto, la contextualización se refiere al proceso de articular y aplicar sus actividades académicas como enriquecedoras de las necesidades del entorno propio de su influencia. Si el contexto cambia, la universidad debe cambiar e implementar estrategias de adaptación al nuevo mundo científico y tecnológico y a las nuevas

cosmovisiones y tendencias. Por tanto, surge la necesidad de ubicar el proceso curricular en los términos del contexto y perteneciente a los actores que participan en ese escenario.

2.1.2.1 Educación basada en el aprendizaje

La Conferencia Mundial sobre Educación para todos, realizada en Jomtien, 1990, establece que los procesos educativos son básicamente de aprendizaje, es decir, deben conducir a los individuos para que desarrollen aprendizajes de conocimientos, capacidades, actitudes y valores indispensables para la vida, aprendizajes significativos. La educación superior será escenario para el aprendizaje como fuente de ampliación de capacidades cognitivas y competencias básicas para el desempeño social. Como se dijo al principio de éste capítulo, la evaluación de un programa formativo, debe entenderse como un proyecto educativo globalizado a partir del cual se propicia el desarrollo personal y social del individuo en sus diferentes facetas. Esto supone una transformación en las relaciones pedagógicas ya que el estudiante trae consigo toda su historia personal matizada por la cultura. Su educación debe conectar sus conceptos culturales de forma espontánea con los nuevos conceptos, saberes, ciencias, disciplinas, que necesariamente serán desarrolladas de manera integradora y no fragmentada en asignaturas. Así, los individuos van construyendo continuamente su conocimiento al relacionar lo que ya tienen en su mapa cognitivo y su bagaje cultural, con lo que adquieren académicamente. "El alumno aprende haciendo, descubriendo, produciendo y Autoevaluándose con el fin de que su desarrollo sea integral y responda a las leyes y procesos cognitivos del aprendizaje humano" (Torres 2000). En este contexto es necesario orientar la actividad curricular de tal manera que se desarrollen capacidades para el autoaprendizaje, la autodeterminación y la autogestión del proceso de aprender, asumiendo la integralidad del conocimiento y la investigación como disciplina. Integralidad del conocimiento. Se refiere al abordaje integral del

conocimiento, entendiendo a la universidad como un escenario propicio y válido para el diálogo de saberes, los cuales deben concertar contenidos y acciones para lograrlo.

En consecuencia, el trabajo grupal e interdisciplinario debe reconocerse como estrategia para recorrer caminos hacia el conocimiento. El conocimiento debe asumirse a partir de su dimensión universal e integradora, para superar la tendencia donde el grupo no tiende a articular sus planteamientos sino que estos se dispersan. La investigación evaluativa como disciplina debe incorporarse en el que hacer universitario para generar conocimiento. La docencia y la extensión como formas de incidir sobre las personas y la sociedad utilizando y aplicando los logros investigativos y las fortalezas institucionales para desarrollar su misión. Cualquier proceso de intervención sobre la estructura académica universitaria, deberá estar mediado por el manejo de teorías, enfoques, modelos de evaluación curricular. Amplios sectores de la comunidad universitaria manifiestan desconocimiento, indiferencia y en ocasiones hasta rechazo frente a los temas curriculares, situación que se refleja en la dificultad para obtener información oportuna, completa y fidedigna. En términos generales, el currículo no constituye objeto de estudio en nuestras universidades, y sólo se considera un asunto de expertos, lo cual dificulta procesos juiciosos de intervención curricular. Las propuestas, ejecuciones y decisiones alrededor de asuntos curriculares se dan en nuestra universidad, más como producto del palpito o la intuición de algunos, que como resultado de estudios o investigaciones rigurosas. La universidad debe ser sometida regularmente a la mirada y evaluación de pares externos, con el propósito de confrontarse bajo criterios de indicadores de calidad.

2.1.3 La investigación del currículo

Existen diversas formas de aproximarse a la definición del currículo en tanto que es un concepto complejo. Este concepto puede ser abordado desde varias miradas que se preguntan por el aprendizaje, reflexionando en cada uno de los momentos históricos. Dichas miradas van describiendo el método empleado en el cual es posible remontarse desde los sofistas hasta nuestros días (Kemmis, 1993). Otras reflexiones citadas por el mismo autor enfocan sus referencias a partir de los contenidos del aprendizaje en diferentes momentos históricos. Diciendo que va escribir sobre lo diferentes códigos curriculares y define éstos como textos producidos para la educación que organizan diversos campos del conocimiento (Lundgren, 1884, citado por Kemmis, 1993). En la Sociedad Americana para el estudio del Currículo se trata de determinar las materias que lo constituyen complementada por dos Conferencias Internacionales celebradas en 1989 y patrocinadas por el Instituto Kiel y el instituto de investigación de Oslo (Estebaranz, 1999). Desde el punto de vista ideológico y político algunos reformadores se fundamentan en las ideas expresadas por Dewey (1989). Ellas inspiran cambios democráticos introduciendo reformas en los sistemas educativos, proponen el ejercicio, la intención política en las instancias del poder. La reflexión sistemática sobre el currículo comienza a darse después de los años 1920. Los primeros especialistas del currículo hacen estudios relacionados con la escuela, ellos desarrollan algunos planteamientos teóricos a partir de un conjunto de realidades percibidas desde las aulas escolares. El énfasis se establece en el diseño, el cambio y la eficacia de las conductas observadas. Los estudios de la historia del currículum se han centrado sobre todo en el contenido de la enseñanza que han ido tomando complejidad y se prestan a multitud de interpretaciones (Estebaranz, 1999). Es en estas circunstancias de reflexión vemos aparecer a Walker argumentando que las teorías prescriptivas del currículo no son útiles a los docentes en la escuela y dentro del aula de clase. Por ello Walker (1989) decía que el uso del término currículo lo

que expresa es "confusión" habla de "conflicto y desorientación" es considerado amorfo y evasivo. Usarlo no compromete a nada, aunque hoy el uso de la palabra es corriente entre los profesores.

En los modelos prácticos se invita a los especialistas en currículo a optar por un enfoque deliberativo como aspecto fundamental del proceso. Se propone explorar los recursos de este campo disciplinar para mejorar la calidad de la deliberación y optimizar su uso. Walker (1989) se enfrenta al modelo de Tyler (1949) alejándose de las reflexiones al margen de las prácticas sociales. Enfocando así los problemas de los profesores frente al currículo en la escuela y dentro del aula de clase. En esta posición se coloca a prudente distancia de los modelos empiristas conceptuales y las teorías humanistas del currículo.

2.1.3.1 Génesis de la investigación curricular

Existen iniciadas desarrolladas por Comenio serán reforzadas por otros investigadores quienes enfatizaron el papel de la pedagogía como institución de transmisión, fijación del conocimiento. Comenio se fundamentaba en dos razones: 1) El progreso deberá ser dirigido a valores sociales y humanistas. 2) La escolaridad es una función del estado. Recordemos que con anterioridad (Durkein, 1899) considera que dentro del terreno de los hechos sociales la pedagogía cumplía un papel determinante. La generación adulta transmite el conocimiento necesario para que la nueva generación pueda ser continuadora de la nueva vida social.

En el siglo XX (Dewey 1989) sugiere que la sociedad debe asumir los cambios de una sociedad democrática, desarrollando en los individuos la capacidad para reflexionar y pensar. La escuela es concebida como un factor dinámico dentro de las estructuras sociales, no como un mecanismo para condicionar al individuo al sistema vigente. Se habla de conciliar la libertad con la planificación (Jackson, 1991). Estas

nociones se institucionalizaron con la finalidad de promover un acceso generalizado a la escuela, la regularización de la enseñanza, asegurando el desarrollo de las capacidades que requería la producción y todas las necesidades que la sociedad concebía como pertinente a la formación de los escolares. Es de tener en cuenta que la formación de las ciudades y la concentración de grandes masas de trabajadores hacen que se piense y se investigue sobre el orden y las formas en que se aprende y se utiliza el saber dando lugar a la aparición de diferentes concepciones de enseñanza y aprendizaje.

2.1.3.2 Modelos de evaluación curricular

Existen diferentes modelos evaluación curricular que obedecen a distintas momentos y circunstancias sociales de la intervención. En ocasiones desde el estado a los programas de educación, como también de la discusión de los investigadores educativos en la confrontación de la realidad de dichos modelos, así como también de los profesores que piensan y reflexionan sobre la eficacia de dichos programas. Corresponde ahora realizar un rápido recorrido histórico que ponga en evidencia los más importantes aportaciones a la teoría general del currículo y que estén relacionadas con los modelos de evaluación curricular deliberativo.

2.1.3.3 La teoría tecnológica del currículo

El primer conflicto de fondo en torno a las concepciones del currículo aparece en la segunda década del siglo XX entre las corrientes de la nueva escuela y la llamada pedagogía industrial. El modelo propuesto por Tyler (1986) intenta integrar las vertientes conceptuales y metodológicas en una dimensión liberal invitando a los profesores a determinar cuatro cuestiones fundamentales. No pensó que había escrito un libro de texto para un curso de estudio con su obra "principios básicos del

currículo” (Tyler, 1986). Tampoco intentó describir lo que era una escuela dada tenía que hacerlo en detalle. Pero sí pretendió exponer lo que deben hacer las escuelas en general, por lo que pensó que su obra era una guía racional del currículum.

Años más tarde Tyler intentó explicar una visión racional y proporcionar una base para analizar e interpretar el currículo y el programa instructivo de una institución en sus elementos e interrelaciones (Estebaranz, 1999). Los cuatro ejes de reflexión fundamentales de este modelo son:

1. Los objetivos educativos de la escuela. Deben definirse con claridad considerando a cada alumno. La vida fuera de la escuela para los especialistas en Filosofía y en Psicología. La formulación del currículo debe realizarse en términos de contenidos y de aspectos conductuales que luego se perfeccionaría con la taxonomía de objetivos educacionales.
2. La selección de las experiencias de aprendizaje. A fin de que el alumno sea capaz de practicar el tipo de conducta requerida y sentir satisfacción al hacerlo. El tener reacciones al nivel de sus posibilidades, realizar reiteradamente experiencias concretas para obtener el mismo objetivo educativo.
3. La evaluación de las experiencias del aprendizaje. Establece la necesidad de la evaluación en tanto permiten constatar hasta donde las experiencias producen los resultados esperados.
4. Propone nociones básicas de evaluación y una descripción de los procedimientos que supone la definición de los objetivos a lograr.

En el presente contexto de discusión cabe entonces preguntarse. ¿Por qué hay que hacer caso a los especialistas? ¿Por qué se les ha estudiado durante tantos años? Existen otros elementos, por ejemplo el hecho de que Tyler (1986) es sensible al cambio como lo demuestra el proponer la organización de la experiencia. La

evaluación de programas formativos además de reconocer la complejidad de la escuela es un asunto de profesores. Con esta constatación lo que ponen de manifiesto es que saben de qué hablan y siendo profesores universitarios lo hacen y escriben en lenguaje llano. Los seguidores de esta teoría no ofrecen fundamentación epistemológica, opiniones puntos de vista, hechos y conocimientos. Estos profesores fueron persuasivos por lo que decían y cómo lo decían (Jackson, 1991). Pero nunca realizaron análisis por fuera de los que Tyler proponía y fundamentaba en sus principios.

En otro punto de vista, otra investigadora en temas de currículo afirmaba: "Los docentes necesitan aprender a tomar decisiones más eficientes y científicas" (Taba, 1974: 76). Los expertos se ocupan de la concepción y fundamentación curricular mientras que los docentes harán su parte convirtiendo en acciones, el aprendizaje (Taba 1974). El puente entre la teoría y la práctica es llevado a cabo por los profesores al trascender en los propósitos y en la observación de sus resultados y es en este sentido como encontramos las teorías prácticas de lo currículo en las que intervienen los profesores diseñando y evaluándolo.

2.1.3.4 Las teorías prácticas de la evaluación de programas

Como reacción a estas posturas antes mencionadas hace su aparición el movimiento curricular empirista fundamentado en los siguientes principios

1. Cambio de los especialistas en currículo por especialistas en diferentes disciplinas científicas como son los profesores.
2. La importancia del contenido y los métodos didácticos.
3. El incremento de la utilización de materiales diversificados en la enseñanza.
4. La generación de un número de proyectos de innovación curricular.

El movimiento empirista adelantado por los profesores considera que la crisis ha sido causada por la excesiva confianza del campo en lo teórico tecnológico (Jimeno

Sacristán Y Pérez 1989). Claro que esto no lo explica todo, consideran necesario un eclecticismo más abierto, una buena disposición para utilizar teorías en las cuales resulten adecuadas, sin afiliarse a alguna en particular, porque cada una puede tener tanto aciertos como fallas. Estos investigadores piensan también que los tipos de teorías utilizados por los planificadores del currículum han tratado de alcanzar lo que la teoría no puede abarcar. Ellos intentan englobar, en un conjunto de leyes científicas universales o de generalizaciones a todos los acontecimientos particulares de los currículos reales en escuelas y en clases reales. Las teorías no pueden esperar comprender la amplitud y la diversidad de las razones y acciones requeridas para hacer funcionar el currículum. Por esta razón propone unas exigencias a tener en cuenta por los docentes.

1. Exigiendo que las instituciones y prácticas existentes sean transformadas por partes, no desmanteladas o reemplazadas.
2. La práctica comienza a partir de los problemas y dificultades identificados en lo que tenemos, no a partir de las aspiraciones impuestas desde fuera del campo.
3. La práctica requiere de la generación previsor de alternativas.
4. La práctica requiere un compromiso con el método de deliberación práctica, una forma de pensamiento que considera problemáticos tanto los medios como los fines.
5. El arte de la práctica es el de la deliberación, al menos ese es su método. Deliberación que ampara y orienta todas las decisiones en una circunstancia específica, lo que ocurre dentro del aula de clase.

Allí están los problemas constituidos por las condiciones en que las acciones y los actos pedagógicos tienen vigencia. Los equipos de trabajo se organizan a partir de las necesidades de la escuela para que se entiendan los verdaderos problemas y tareas de revisión del currículum. Lo verdaderamente importante son los principios del

modelo práctico de configurar el programa y su evaluación que son esclarecidos por Kemmis, (1988). También es posible determinar en este modelo unos principios que a continuación se enuncian:

1. Los medios y los fines son igualmente problemáticos y en consecuencia deben ser sometidos a la deliberación.
2. Los valores de los profesores han de tomarse en cuenta pero no pueden determinar la acción porque entran en competencia valores relevantes al proceso de evaluación.
3. Se requiere una acción meditada y reflexiva, deliberativa, pero siguiendo reglas y procedimientos preestablecidos en los acuerdos.
4. La responsabilidad de las decisiones, recae en los protagonistas y ante ellos se debe dar cuenta de las consecuencias de las decisiones.

Así, con diversas contribuciones sostienen los empiristas que no es posible establecer propósitos educativos ni prescribir la enseñanza si no se consideran las condiciones que definen la práctica escolar de cada escuela.

Las nuevas perspectivas abren el currículum al debate de la práctica y la inclusión activa de los docentes en este proceso. De esta forma, se habilita un enfoque basado en el proceso del currículum, concibiendo su desarrollo como una actividad deliberativa del profesorado a partir de prácticas concretas. A partir del conocimiento y la reflexión de sus experiencias exitosas en busca de lo que realmente resulta eficiente dentro del aula de clase. Siguiendo la idea que se intenta rastrear en las diferentes dimensiones de los procesos deliberativos.

Avanzando en el tiempo, encontramos la evaluación de programas debería ser pensada con un carácter procesal, abierto y colectivo. Esta elaboración supone un análisis y una deliberación continua de lo que sucede en las escuelas y de las prácticas concretas (Schwab, 1989). La deliberación es compleja y ardua, trata tanto de los fines, como de los medios y modos de encararlos. Hay que esforzarse por

rastrear las consecuencias de cada alternativa en cada una de sus ramificaciones, sopesando costos, alternativas y eligiendo, tal vez no la correcta, pero sí la mejor de todas ellas. Efectivamente, cada alternativa puede observarse desde muchos puntos de vista diferentes, y en todos los puntos pueden rastrearse consecuencias y ramificaciones.

2.1.3.5 Las teorías re-conceptualistas

En este mismo sendero argumentativo la Sociología Crítica ha generado muchas aportaciones dentro de los cuestionamientos a los modelos mecanicistas. Estas reflexiones se agrupan dentro de la escuela re-conceptualistas, en línea con los teóricos de la Escuela de Frankfurt. Estos enfoques postulan las siguientes enunciaciones:

1. La comprensión de la totalidad en la complejidad de los fenómenos educativos, evitando el estudio fragmentando que simplifica y reduce lo que en la realidad es dinámico, complejo y significativo.
2. La ideología posee usos políticos que legitiman las relaciones de poder: el racionalismo sólo es neutral en apariencia en tanto refuerza las desigualdades sociales.
3. Los sujetos son mediadores de significados y no objetos susceptibles de administración científica.
4. Los modelos abstractos deben ser descartados: es necesaria una contextualización histórica, política y cultural.
5. Desprofesionalización: La creciente división del trabajo educativo, limita a los docentes a ser meros ejecutores de las prescripciones de los especialistas.

Pero las aportaciones de los re-conceptualistas no terminan allí, se complementa con aclaraciones reveladoras de contenido social. La escuela deja de ser concebida

como una institución igualadora, ya no es el instrumento de la movilidad social o del desarrollo de las personas, sino que tiende a perpetuar las diferencias entre clases, grupos étnicos y géneros. Porque a pesar de un plan escolar único, la práctica pone en evidencia que se desarrollan currículos diferenciales. Así, se observará que el currículum tiene por objeto el control social y que el conocimiento se distribuye de forma diferente de acuerdo a la clasificación social producida a nivel escolar.

Los programas formativos ya no son un instrumento neutro y científico sino una construcción social que a través de sus elecciones explícitas o implícitas, de acuerdo a las creencias e intereses dominantes en la sociedad (Apple, 1986). Otros autores como Bernstein, (1986) observarán de este modo las pujas por el poder para determinar qué se enseña en las escuelas. De manera que el currículum no es sólo un plan oficial que define propósitos educativos, selecciona contenidos de enseñanza y prescribe su organización (Bernstein, 1986). El Currículo regula las prácticas docentes estructurando un marco de actuación sobre qué y cómo enseñar "Y des de luego, una concepción constructivista y crítica del conocimiento curricular y la práctica compatible del programa requiere el reconocimiento de la política sus asunciones culturales sobre las relaciones entre los individuos, los grupos con la sociedad, sus instituciones y sobre los valores que dan dirección moral a la vida personal y social conciencia crítica" (Estebaranz, 1993). Resulta evidente como se mantiene un enorme distanciamiento entre la teoría del currículum y su práctica en el interior de la escuela. Aun se piensa muy poco sobre los problemas del encuentro de los docentes con los estudiantes dentro de las aulas de clase. Vemos como una constante el hecho que los postulados por la teoría, se complementan en la práctica pero no de manera precisa

La modalidad práctica se caracteriza porque sus resultados son una decisión que selecciona y guía la acción posible. Las decisiones no tienen carácter de permanencia y verdad confiable. En el enfoque deliberativo como una modalidad de construcción

y evaluación del currículo por los docentes, es caracterizada diferenciándose del teórico. No obstante conviene, advertir que es la fuente diversa en la cual se originan sus problemas; en los asuntos que tratan y sus resultados aparecen las diferencias. Una decisión puede juzgarse comparativamente con otras alternativas antes de ser llevada a la práctica. Lo que a través de sus resultados en la práctica que puede revisarse.

Los tópicos que trata la modalidad práctica son siempre objetos concretos y particulares que pueden cambiar inesperadamente. El problema surge a medida que se van buscando los datos y la búsqueda de los datos ayuda a delimitar el problema. Es por eso que define el método de la modalidad práctica como la deliberación. Se deliberan alternativas a seleccionar en función del problema que hay que resolver. Y esta deliberación implica una decisión que hay que tomar y llevar a cabo. En este mismo orden de reflexión, (Stenhouse, 1987) concebirá al currículum como un proyecto abierto y flexible que sólo puede desarrollarse a partir de la experimentación/deliberación de los profesores en las escuelas. Así, no sólo desarrolla una crítica al programa supuestamente científico, sino que plantea la necesidad de desarrollar la teoría del currículum a partir de la práctica en los contextos reales de acción. Así, afirma que todo programa formativo son verificaciones hipotéticas acerca de la naturaleza del conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje. Para él, el currículum no es un sumario, una lista de lo que ha de ser abarcado, ni una prescripción de objetivos, método y contenido es un objeto simbólico y significativo.

Los escenarios de estos procesos de producción curricular se estructuran por los docentes con los estudiantes. Ellos expresan en forma de materiales docentes y de criterios para la enseñanza, una visión del conocimiento y un concepto del proceso de la educación. Proporcionando un marco dentro del cual el profesor puede desarrollar nuevas destrezas y relacionarlas, al tiempo que tiene lugar ese desarrollo,

con conceptos del conocimiento y el aprendizaje. Pero las ideas sólo pueden ser comprobadas por los profesores bajo la forma de implementación del programa. Estos son procedimientos hipotéticos solamente comprobados en clase.

Todas las ideas educativas han de hallar expresión en el programa formativo antes de que podamos decir si constituyen ensoñaciones o aportaciones a la práctica. El movimiento curricular de los años 70 y 80 mantuvo la hipótesis de que sólo podía lograrse el perfeccionamiento del contenido del conocimiento de la educación a través del desarrollo del arte del profesor. Hacer posibles modos de aprendizaje basados en la indagación, el descubrimiento y el debate. Sugiere así Stenhouse (1987) que los profesores deben consagrarse al perfeccionamiento de la escolaridad, la cual está llamada a ser experimental no dogmática. El experimento depende del ejercicio del arte de la enseñanza y la mejora ese arte. El contenido sustantivo de las artes de la enseñanza y del aprendizaje es el currículum. Este trabajo se opone al concepto de programa como especificación para el control y la uniformidad escolar. Un programa formativo posee el rango de una sugerencia respecto de lo que puede ser valioso y posible enseñar y aprender. Para poner a prueba este currículum hipotético resultará favorecido si cuenta con la cooperación de los alumnos para evaluarlo.

De estas circunstancias nace el hecho del profesorado investigador y supone una transformación del rol del docente. Los docentes recuperan la capacidad de decisión, al igual que en los estudiantes. Los estudiantes se benefician del programa formativo no tanto porque modifican su instrucción cotidiana sino porque mejoran los profesores. Prospera aquí el movimiento de investigación implicando al profesor, comprometiéndose continuamente en el análisis de sus propias prácticas.

Los profesores dejan de convertirse en aplicadores pasivos de recetas para convertirse en miembros de equipos de trabajo curricular. Ellos disponen de plena capacidad de decisión pasando a ser creadores de nuevas prácticas, pensamiento

y cultura evaluativa. Esta tendencia reconocida por varios autores requiere que se sustente en diversos contextos incluyendo el epistemológico.

2.1.4 Fundamentación epistemológica de la evaluación deliberativa

La vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los docentes para las cuales tiene el significado subjetivo de un mundo coherente. El mundo en que vivimos es originado a través de sus pensamientos y acciones. Se trata de un mundo construido ínter subjetivamente a través del sentido común. Los actores no son sólo el objeto de estudio, si no que se constituyen en el medio de interpretación. Por esa razón, se define la necesidad de que la subjetividad se incorpore al estudio del conocimiento cotidiano (Maturana, 1995). Precisamente la cuestión en las ciencias sociales de que el hombre sea a la vez objeto y sujeto de ciencia lleva a una diferenciación con respecto a las Ciencias Naturales. Las ciencias sociales se han constituido el núcleo principal del problema del conocimiento y su comprensión. El científico social pertenece a un subsistema de la sociedad, lo que le hace compartir un conocimiento del mundo de la vida (Morin 1986). La importancia de la fenomenología para las Ciencias de la Educación tuvo una incidencia trascendente a raíz de la influencia en los métodos de las Ciencias Sociales en diversos trabajos de investigación.

Inicialmente a partir de su repercusión en la antropología que se va reconvirtiendo la pedagogía y su visión de la educación como algo más que mera transmisión de conocimientos o modelos de pensamiento. Sin embargo los efectos de esta repercusión en la conceptualización del conocimiento escolar son desarrollados por los profesores en sus prácticas educativas dentro del aula de clase. Este reconocimiento hace que se adopte un punto de vista práctico en la evaluación del currículo especialmente en los modelos deliberativo. La concepción fenomenológica es interesante en la presentación del mundo de la vida cotidiana. Ella se constituye en un marco de Inter- subjetividades orientado por las simbolizaciones socialmente

determinadas. Desde el punto de vista de la metodología presenta la diferenciación de dos tipos de conocimiento el lego y científico. Esta diferenciación sitúa al conocimiento científico como una particularidad del conocimiento cotidiano y por ello como una estructura similar. Este hecho ha permitido conectar los conocimientos experienciales del alumnado como persona lego, con los aprendizajes académicos y científicos transmitidos por el profesor, a través de un proceso de transposición didáctica.

1. Continuando la exploración emprendida, encontramos al propio Blumer (1982) sugiriendo que la naturaleza del Interaccionismo Simbólico podría quedar resumida bajo tres principios. El ser humano orienta sus cosas en función de lo que estas significan para él.
2. El significado de las cosas se deriva de la realidad de la vida cotidiana. En todo individuo se presenta como una realidad interpretada por los hombres y para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente.
3. Un detallado seguimiento de cómo alcanzamos la conciencia de Sí, o mejor, el recuerdo de Sí, revelaría las diversas capas de experiencia y las distintas estructuras de significado que intervienen en cómo interpretamos nuestra realidad.

Esto no se relaciona con una cuestión referente al ser; sino por el contrario, se interesa en algo muy concreto. Los docentes perciben el aquí y el ahora. En este mundo cabe tomar la realidad como dada, en la cual el conocimiento a priori que se tiene de la vida cotidiana nos clarifica al actuar en ella, nos orienta, sin que lleguemos a conocer esta realidad como tal. Esto implica que el mundo de la vida cotidiana se origina en los pensamientos y acciones de los miembros que sustentan y comparten ésta realidad. Como se dijo anteriormente hay dos grandes razones para sustentar ésta perspectiva. Primero la conciencia es siempre intencional en su

acto de apuntar y dirigirse a los objetos. Y segundo: la realidad por excelencia está contenida en la vida cotidiana, y su ubicación es la suprema realidad.

La fenomenología, más precisamente el Interaccionismo Simbólico, justifica la mirada o la perspectiva individual y colectiva en los modelos deliberativos. Es decir, cómo los docentes definen realidad intersubjetivamente en permanente contacto con los que conviven. Es por ello que si los docentes definen la evaluación de las actividades en clase como uno de los determinantes de una aproximación hacia lo oculto. La mirada en esta perspectiva va dirigida necesariamente al fundamento de la vida cotidiana. Entonces nos preguntamos: ¿Cómo lograr que los individuos asuman como propio el proceso de estar bien?, ¿Cuál es la estrategia para lograr la participación activa del individuo?, y ¿Cuáles son los elementos o condicionantes del contexto más relevantes que dificultan o faciliten el cambio? De estas circunstancias nace el hecho de que todo individuo aparece ante una realidad ordenada, en la cual los fenómenos que se le presentan son asumidos cotidianamente. Ellos están dispuestos de antemano en pautas que parecen independientes de la aprehensión de los mismos. Su imposición al individuo actúa mediante una realidad que se constituye por un orden de objetos que han sido designados como tales antes de la aparición del sujeto a la escena social. Y es justamente esta forma consistente y relativamente estable en el tiempo la que permite sea abordada científicamente en su magnitud.

Por otra parte, el lenguaje proporciona las objetivaciones indispensables y dispone el orden dentro del cual, éstas adquieren sentido, y dentro del cual la vida cotidiana las puede entender. El vocabulario técnico de la sociedad y cada micro-sociedad en que vive el individuo lo hace moverse dentro de la vida en su cultura y llenaría la vida de objetos significativos. No cabe duda que la pedagogía es deudora de la fenomenología. Esto se debe a que la habilidad descriptiva y hermenéutica de la fenomenología es un factor imprescindible tanto para penetrar en la vida cotidiana

como para reflexionar sobre la realidad educativa. El rigor de la fenomenología, la amplitud de sus aplicaciones y su penetrante profundización del mundo de la vida son razones suficientes para tenerla presente en cualquier programa dirigido a conocer o transformar la realidad humana, incluida obviamente la realidad educativa (Contreras y Carreño, 2002). De estas circunstancias nace el hecho de que si la educación ha de ser crítica y reflexiva, debe basarse en la filosofía. Pero no únicamente en el pragmatismo, sino también en otras tendencias como la fenomenología.

Pero no en la fenomenología esencial, de la que nos hablan los manuales, sino en una fenomenología bien entendida, cuyas posibilidades aún siguen explorándose. Nos referimos a la fenomenología que se inicia con Husserl, (1967). Ella se prolonga con la fenomenología existencial francesa y la filosofía hermenéutica y llega a nuestros días con aplicaciones concretas y cada vez más ricas a diversos problemas humanos. Optamos por ella porque hace de la existencia, la experiencia vivida y el cuerpo, el núcleo de sus planteamientos; este es nuestro punto de partida.

El mundo de la vida en el que estamos inmersos siempre; ese el mundo que Husserl, (1967) recondujo a la subjetividad, el lugar de la ínter subjetividad inmediata, el horizonte originario. La fenomenología describe las vivencias y aclara el sentido que nos envuelve en nuestra vida cotidiana, el significado del ser humano, la experiencia que somos. La fenomenología ha sido especialmente sensible a la problemática desatada en torno los problemas de quienes viven y participan de ellos con propósitos específicos en nuestro caso los docentes organizados en torno a la evaluación de un Programa formativo.

La reflexión y la crítica persiguen la transformación, para ello, habría que iniciar tempranamente a los niños en las habilidades propias de la filosofía. Tras tantos siglos de enseñanza mono lógica reflejo de la vida pública y del dominio del cientificismo, la filosofía continúa dialogando con su historia y con los filósofos,

fomentando la escucha del Otro y aprendiendo incluso a no tener razón. Pero el poder ya no dialoga con ella, sino que la reduce cada vez más haciéndola desaparecer de los currículos. El poder permite únicamente sus manifestaciones menos belicosas o integrando sus reductos en el sistema educativo. Para recuperar ese interés, la fenomenología insiste en la necesidad de practicar el diálogo y enseñar a pensar desde la deliberación. Dialogar no significa absolutizar la opinión de cada uno, porque no todo el mundo tiene opinión ya que ésta también se construye. El dialogo se justifica y modifica hasta transformarse en pensamiento colectivo. La actitud dialógica no es innata; es un proceso que requiere aprendizaje y práctica. Para no caer en el relativismo en el que todo el mundo tiene razón, el diálogo ha de ser una práctica esencial, en el aula, tan esencial como lo es para el ser humano.

De estas circunstancias nace el hecho de que la tecnificación de la educación no ha afianzado el diálogo y ha excluido de la escuela los valores desviando su transmisión a la familia. A ello se ha unido el triunfo generalizado de las decisiones ético y estéticas en la sociedad. Esto, unido a la decepción que la vida pública produce en las personas refuerza el aislamiento, la competitividad y el desinterés por los demás. Al igual que la fenomenología en los modelos deliberativos se intenta hacer frente a esta situación desarrollando en los estudiantes y los docentes la capacidad de pensar en lugar de transmitirle conocimientos. Todo concepto de educación y todo modelo educativo descansan en determinada concepción del conocimiento. Generalmente, el conocimiento se concibe estáticamente, como algo ya dado y la educación, se entiende correlativamente como transmisión de un producto acabado. Si consideramos el conocimiento, como lo ha hecho siempre la fenomenología, dinámicamente, como un proceso y nos interesamos por el contenido sustantivo del pensamiento, vamos a entender sus alcances.

La elaboración de las bases necesarias para la adquisición de todo conocimiento, se transforma nuestra concepción de la educación. Esa transformación se sustenta en el diálogo verdadero. Éste es, ante todo, búsqueda de la verdad y de la verdadera forma de vida humana. La verdad no ha de entenderse como posesión de un objeto o como adecuación del sujeto con el objeto, sino como un acontecimiento en el que ambos se implican. Entendida así hermenéuticamente, la verdad acontece en el diálogo y el alumno participa en ella tanto como el docente.

2.2 Evaluación de programas formativos universitarios.

En una investigación sobre Evaluación de un Programa formativo en Comprensión y Producción textual en el ámbito universitario requiere de una reflexión sobre el concepto de Programa formativo. La evaluación curricular se presenta en las universidades como el punto de encuentro de diversas corrientes condicionadas por el contexto en procura de la construcción de conocimientos y habilidades formativas que constituyen la esencia de la evaluación de programas formativos.

2.2.1 El concepto de Programa formativo

El concepto de programa formativo es complejo porque está sujeto a un conjunto de implicaciones determinadas por los modelos de diseño curricular, en las aparecen como telón de fondo las diferentes concepciones epistemológicas que motivan su construcción y asimilación en el proceso de evaluación. "Cualquier concurso sistemático para el logro de un objetivo (De la orden, 1990) En esta definición anterior encontramos una serie de elementos que es necesario considerar. En primer lugar se trata de un curso en el cual se determinan unos aprendizajes de naturaleza cognitiva, unas habilidades y desde luego unas actitudes. En segundo lugar el curso es sistemático, es decir, se trata de un conjunto organizado de elementos en el cual

se establecen relaciones entre ellos. Se trata de la captación de unos aprendizajes que obedecen a la intención expresa de lograr unos objetivos, mediante una metodología apropiada a dichos contenidos. Con unos recursos utilizados en una secuencia determinada por uno o varios docentes. El tercer elemento es la acción o las acciones implicadas en el desarrollo de programas formativos. El programa formativo no sólo es un documento en los que se consignan los temas y elementos del programa. Ellos están en un orden pre-establecido por un modelo de construcción que tiene como componente básico las acciones que se desarrollan en interacciones efectivas con los estudiantes dentro del aula de clase. Y finalmente los programas formativos están ligados a la consecución de unos objetivos que constituyen el fundamento del programa formativo.

Encontramos otro concepto aplicado a la reflexión de programa formativo es el ofrecido en la siguiente forma. Cualquier empresa educativa destinada a la solución de un programa educativo particular a la mejora de algún aspecto del sistema educativo para gestionar los procedimientos, materiales, instalaciones y personal implicados en el programa" (Serrano, 2008). Esta definición se muestra mucho más amplia y ésta remitida a la administración de recursos para el logro de unos beneficios. El programa se da en torno a la solución de problemas educativos específicos o la mejora del sistema. Un programa formativo opera desde luego con un presupuesto acorde con las metas y propósitos que fundamentan su operación. Esta definición no implica la esencialidad de lo que es un programa formativo universitario. No establece diferencias cualitativas y las funciones que desempeña en el marco de las tareas de los planes de estudio. No dice cuáles son sus competencias y modelos de formación pedagógica en la educación superior. Es una definición muy técnica, toma distancia de los problemas y expectativas de las incidencias dentro del aula de clase y que no asume matices de discusión en los que tenga lugar la deliberación docente.

Algunos autores preocupados por los procesos de re conceptualización del currículo nos sugieren que se denomina programa formativo. Al Proceso de cuatro segmentos secuenciados: definición, diseño, ejecución y conclusión (Municio, 1992). El concepto de programa se configura aquí como la relación dinámica de cuatro elementos secuenciales. Se trata del diseño de un documento de naturaleza hipotética, definido con anterioridad por quienes lo construyen o lo determinan. Dichas determinaciones están sujetas a intereses particulares de tipo político, académico y organizativo. Los programas formativos son mucho más que un documento escrito, es el ejercicio de la facultad de planear, de lograr acuerdos sobre lo que los ejecutores del diseño piensan sobre el objeto de estudio del programa, cómo se perciben los objetivos y el orden en que los aprendizajes deben ser dispuestos los contenidos.

La planeación implica la apropiación de recursos en aras de la ejecución de unos propósitos. Un programa formativo es también la postulación de una metodología a desarrollar dentro del aula y su permanente evaluación en busca de los términos de su eficacia. La definición tiene un elemento problemático porque en él se concentran una serie de determinaciones como la manera en que son detectados los problemas formativos o los procesos de mejora. La definición del programa formativo puede o no estar enmarcada dentro de unos objetivos institucionales coherentes con unas políticas o tendencias sujetas a diversos grados de interpretación o sumisión política.

El ejercicio de la ejecución, incluido como un elemento consustancial de la definición tiene que ver directamente con definiciones y concepciones del trabajo en el aula como son las relaciones interpersonales maestro alumno en los marcos de las teorías del aprendizaje. El manejo y la apropiación del contexto escolar y la forma como se manejan y se mantiene la motivación por los aprendizajes no cuenta. Las aportaciones de los estudiantes en la construcción del programa en la medida en

que también se construye e implementa y se concluye sobre su eficacia. Esta definición no nos da cuenta de la génesis del concepto, no nos indica la forma en que tomó distancia de conceptos similares ni de sus características intrínsecas.

Un programa formativo es un curso en el cual han sido planeadas un conjunto de acciones con carácter sistemático, es decir con un orden preconcebido con la intención de lograr unos objetivos. Los programas formativos universitarios hacen parte de los planes de estudio de formación profesional en cualquiera de los ciclos de formación universitaria son diferentes de los programas de extensión e investigación de la universidad. "Cualquier propuesta estructurada para producir cambios en las personas que se exponen a ellos" (Gairín, 1998). Esta generalización permite consolidar un poco más una cualidad esencialmente significativa de los programas formativos en el contexto universitario. Se trata de un conjunto de acciones cuyos elementos han sido organizados para generar cambios en las personas que participan en el proceso determinado en el programa formativo. Finalmente queremos asumir la definición. "Un documento, intencional y técnicamente elaborado, consistente en un plan de actuación al servicio de metas pedagógicamente valiosas" (Pérez Juste, 2006).

En esta definición se establece que un programa es un documento en el que se organizan de manera coherente los elementos implicados en su constitución en procura de unas acciones motivadas por metas pedagógicas que se consideran relevantes dentro de un sistema educativo. En nuestro caso el universitario. Creemos que esta definición es la que mejor recoge el desarrollo de la discusión actual en el diseño de programas formativos.

2.2.2 Los programas formativos universitarios

La sociedad actual para muchas personas lleva el significativo nombre de sociedad de la información (Castells, 1997). La sociedad informacional que también implica la

necesidad de ser capaz de procesar los flujos de información que circulan a ritmo acelerado. La formación por ciclos puede considerarse una respuesta a la necesidad de adaptar los sistemas educativos a los permanentes cambios en el mercado de trabajo. La estructura ocupacional y la demandas sociales por mayores oportunidades de acceso a la educación (Díaz, 2006). Se tiende a unificar para la evaluación los conceptos y acuerdos internacionales que determinan el diseño como la evaluación de programas formativos. Veamos algunas referencias de dichas Conferencias Internacionales

La declaración de la Sorbona (1998) fue concebida como un primer paso de un proceso político de cambio a largo plazo de la enseñanza superior en Europa. Con ella se inició un importante proceso de evaluación de la racionalidad y la conveniencia de los pre-grados largos vigentes en la Unión Europea. Se hizo énfasis en la necesidad de hacer compatibles y armonizar los diversos sistemas de educación superior muy diferentes entre si, en su duración, tipos de formación ofrecida, títulos y diplomas. Con estos encuentros y acuerdos se facilitaban las metas de integración cultural educativa y laboral de la Unión Europea (Díaz, 2006).

Más específicamente la conferencia internacional de Boloña, reunida en febrero del año 1999, sienta las bases para la construcción de un Espacio Europeo de enseñanza superior en la cual se formulan los parámetros para el diseño de planes de estudio aplicados a las carreras en cada uno de los ciclos formativos. Puede decirse que la re conceptualización de la educación por ciclos se fundamenta en los siguientes principios:

1. La intensión por proveer a los países de una educación más equitativa al proporcionar un sistema de graduación y cualificación centrado en los estudios cortos que incrementen el acceso y permanencia en la educación superior. El desarrollo de una educación equitativa permanente y democrática, la dinamización de las potencialidades productivas de los

distintos grupos poblacionales, el acceso a niveles más complejos de competitividad laboral y profesional. La generación de nuevas oportunidades de trabajo se somete al incremento de la diversificación de ofertas de formación, su flexibilidad y permanencia en la educación superior.

2. La necesidad de formarse y actualizarse de acuerdo con los adelantos tecnológicos, lo que se produce es una profunda transformación de las competencias como de los contextos de práctica profesional y ocupacional. Esto implica transformaciones en los tiempos, formas y contenidos de la formación.
3. La educación está orientada hacia el desarrollo de competencias laborales, en la dinámica de aprender en nuevos contextos, implementando estrategias pedagógicas para el aprendizaje profesional permanente.
4. La rápida expansión y democratización de las formas y contextos de aprendizaje afectando la base institucional de un sistema creado para eliminar la diferenciación social entre la denominada educación vocacional y la hegemónica educación formal.
5. La necesidad de los países de adoptar para la formación un marco de referencia común y flexible de grados y cualificaciones que tenga consecuencias en el sistema de transferencias y valoración de estudios para la movilidad educativa y laboral de quienes acceden al sistema de educación superior (Díaz, 2005).

En dicha conferencia se establece que todos los procesos de planeación universitaria se realizan de acuerdo con los proyectos educativos de las instituciones a partir del cual se contextualiza el programa y se estructuran equipos docentes.

El diseño de programas formativos y su correspondiente evaluación identifica las competencias correspondientes a los planes de estudios como un acercamiento de la universidad a la sociedad del conocimiento. A partir de allí se van realizando aportaciones en la formación universitaria y sugiriéndolas expresamente en los contenidos previstos en el programa haciendo el complejo resultado de la

integración, movilización y adecuación de las capacidades y habilidades (cognitivas, afectivas, psicomotoras o sociales) y de conocimientos utilizados eficazmente en situaciones similares (Lasnier, 2000). La conferencia de Boloña conforme a principios de calidad movilidad, diversidad, competitividad y orientación establece la definición de Crédito académico. “Unidad de medida de carácter académico que representa la cantidad de Trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios. En esta unidad de medida se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, como otras actividades académicas con inclusión de las dedicadas al estudio y el trabajo que el estudiante debe realizar” (R. D Conferencia de Boloña, 1999. Citado por Lasnier, 2000).

La definición del sistema europeo de los ECTS determina unas consecuencias pedagógicas y organizativas.

1. Los créditos son una unidad de valoración académica.
2. El modelo de aprendizaje deberá estar centrado en el estudiante.
3. Se basa en la carga de trabajo del estudiante, necesarios para la consecución de los objetivos de un programa.
4. Integra teoría práctica y otras actividades dirigidas. Los objetivos se especifican en términos de resultados del aprendizaje y de las competencias que se han de adquirir.

Como ya se ha hecho evidente en esta concepción el trabajo del docente cambia sustancialmente: el docente se convierte en un planificador y organizador de las actividades de aprendizaje de los estudiantes. El docente asume la planificación y el desarrollo curricular por créditos académicos a partir de la identificación de las competencias académicas. El profesor participa de las acciones presenciales realizando seminarios y talleres, actividades de socialización del conocimiento a partir de lecturas y trabajos de campo, así como la acción tutorial. Esta acción individual o en equipo constituye el mejor recurso para facilitar la adaptación de los

contenidos determinados por instancias político educativas a dos coordenadas básicas del que hacer de la institución escolar; la adaptación a las necesidades sociales propias de cada entorno cultural, y la flexibilización que permita asumir desde la perspectiva personal o de grupo la planeación docente.

2.2.3 El proceso de programación universitaria

El acuerdo según el cual los planes de estudio a largo plazo tienen cada vez menos sentido en las vidas de quienes las realizan es acogido. Estos planes de estudio a largo plazo resultan inadecuadas para el mundo del trabajo que las nuevas tecnologías han generado. Estas consideraciones implican pensar nuevos enfoques de formación flexibles en el tiempo, en el espacio y en los contenidos. Las maneras de formación permitirán a los futuros profesionales responder al ritmo, escala y profundidad de los cambios en las bases colectivas de la sociedad.

La necesidad de articular los resultados del aprendizaje con las competencias y perfiles profesionales es desarrollada en el proyecto Turing, realizado en el año 2000. Allí hacen presencia todas las orientaciones; todos los procesos educativos centrados en el estudiante. De tal manera que favorezca la flexibilidad de su formación y que conduzca al desarrollo de competencias genéricas. Según los niveles que permitan mejorar las posibilidades de desempeño laboral en correspondencia con los logros de cada ciclo o nivel.

En Colombia en el marco de la Ley 30 fueron formulados diez objetivos de la educación superior que han implicado un fuerte compromiso con la calidad. La consolidación de comunidades académicas, la articulación al sistema, a otros de nivel internacional y fundamentalmente un compromiso con el desarrollo científico, cultural, económico, política y ético del país y sus regiones. Como parte del compromiso con la calidad las autoridades educativas de la educación superior en

Colombia produjeron los estándares de calidad para la creación y funcionamiento de programas universitarios de pregrado.

Los estándares como proyecto académico para la educación superior en Colombia son una expresión de las funciones de regulación y suprema vigilancia del Estado sobre la educación superior. Se ha entendido como una herramienta intelectual para debatir la naturaleza de las estructuras de la educación en Colombia. Los estándares de calidad ofrecen una plataforma para el debate de las estructuras curriculares existentes en diferentes instituciones.

La necesidad de concebir la educación en la era de la globalización como un proceso continuo y permanente ejercicio de evaluación transformación curricular, que se deriva de factores demográficos y políticos; hacen parte del contexto que exige una re- conceptualización de toda la estructura universitaria en Colombia. La población está sometida a cambios de la naturaleza del trabajo y del conocimiento de la sociedad moderna, ha tenido como consecuencia el planteamiento de ciclos propedéuticos. Como consecuencia de un aumento de los rangos de edad de la población estudiantil y la mayor participación activa en la actividad laboral. “Si la educación debe darse durante toda la vida y ella debe servir no solo para el trabajo sino para permitir que el hombre desarrolle todas las potencialidades para hacer constante su perfeccionamiento y realización. Entonces la educación debiera ser pensada, como un continuo, como un proceso en espiral ascendente y cada vez más calificado, como una cadena de formación donde cada eslabón o ciclo recoge elementos del anterior y anticipa el siguiente porque el progreso y la superación del hombre no tiene límites” (Amaya, y Buitrago 1997)

En consecuencia se proponen dos ciclos en la estructura curricular.

1. Ciclo de fundamentación o básico
2. Ciclo profesional

El ciclo de fundamentación o básico se entiende como aquel periodo de los planes de estudio que proporciona, el dominio de los conceptos, métodos y operaciones en uno o diversos campos del saber. Estos conocimientos y habilidades propician las condiciones para el desarrollo de la sensibilidad, en lo estético, las artes, las humanidades. En este ciclo se desarrolla lo tecnológico, lo científico, lo matemático, lo social, de tal modo que se garantice la formación académica básica integral propia de quienes aspiran a ejercer con solvencia científica y humana una profesión universitaria. En el ciclo profesional se brinda la información actualizada, la formación en las competencias genéricas propias del ámbito de estudio disciplinar que sustenta el plan de estudios.

2.2.3 Las visiones de los profesores

Las prácticas de lectura y escritura dependen de las distintas relaciones que se establecen, tanto con la palabra oral, leída o escrita, como con la conceptualización que se tenga del aprendizaje y las diferentes condiciones de trabajo en las que se presenten dichas producciones discursivas. El análisis de las concepciones educativas de profesorado universitario es fundamental para establecer los nexos adecuados entre el conocimiento y la acción, pues estas guían la mayoría de las decisiones y prácticas docentes. Comprender el aprendizaje en general y desarrollar adecuadas innovaciones en programas de formación del profesorado constituyen un ejercicio que se puede recoger en la evaluación de un programa formativo. Si existen diferentes teorías implícitas sobre la enseñanza, ellas generan diversas actuaciones en el aula, esclarecerlas será un filtro que determinará qué el profesor, sea más o menos permeable a determinadas propuestas estratégicas.

Las teorías implícitas también filtran el currículum, transformándolo a su imagen, al llevarlo a la práctica. Las diferentes visiones y concepciones teóricas, prácticas didácticas y creencias determinan la naturaleza del currículum y su implementación

(Marcelo, 1994). La enseñanza de la comprensión y la producción textual en el ámbito de la universidad se pueden agrupar en cuatro sentidos contados a partir de lo que se piensa, se cree, se ha experimentado y se han visto resultados (Cassany, 1998). En el curso de esta búsqueda observar las posturas epistemológicas, los principios en que se basan los profesores. Analizar las didácticas que se emplean en el aula de clase, sus procedimientos y las propuestas que presentan a la configuración de un programa es el propósito de las líneas que a continuación se presentan. Las visiones constituyen puntos de vista, un conjunto ordenado de ideas sobre lo que sería un programa formativo de lectura y escritura. Es una manera de ver y asumir el problema, de pensar sobre él y de proponer un conjunto de acciones pedagógicas que contribuyan a resolverlo, mediante la puesta en marcha de un programa formativo. Este conjunto de visiones y creencias desarrolladas e implementadas por los docentes en el ejercicio de su labor profesional son reconocidas por el colectivo docente en cuatro tendencias que son nombradas así:

1. Tradicional basado en Gramática.
2. Enfoque comunicativo del texto
3. Enfoque basado en el proceso
4. Enfoque basado en el contenido

Cada una de estos enfoques muestra unos lineamientos, ellos dan fundamento a las prácticas, que dan origen teórico y práctico en el que fundamentan sus principios y razonamientos. A partir de allí se argumentan sus postulados y procedimientos así como la garantía de sus resultados en el ejercicio de su quehacer dentro del aula de clase.

2.2.3.1 Enfoque tradicional basado en la gramática

Este enfoque constituye el método más antiguo en las prácticas pedagógicas docentes de la enseñanza de la lengua y especialmente de la lectura y la escritura. Su manera particular de asumir la enseñanza de la lectura y la escritura obedece a

la consideración según la cual, los textos son una suerte que tiene la lengua en la búsqueda de sentido. La lectura y la escritura deben reflejar su perfección gramatical, su sintaxis. Este enfoque construido por los principios de toda la tradición gramatical en el la que se estudian las regularidades de la lengua; la antigua retórica de los griegos y latinos, sus descripciones gramaticales normativas, los criterios de uso del lenguaje. En este enfoque curricular vemos los fundamentos más antiguos y contribuciones investigativas en la gramática griega y latina, así como las aportaciones en el idioma castellano en los modos, las adecuaciones textuales en el acto de leer y con mayor precisión en la escritura, en la lingüística comparada y en los tiempos de la modernidad, la Gramática generativa transformacional y la lingüística textual. La lengua se presenta como el modelo a imitar. En ella están consignadas en general, las normas de uso; presentadas de una forma homogénea y prescriptiva. No importan las variaciones dialectales y las interferencias de los grupos de poder en intervenciones dinámicas sobre la cadena de hablantes en cada enunciado.

Se ofrece un sólo modelo lingüístico al alumno, que suele corresponder el estándar neutro y formal de la lengua. En muy pocas ocasiones se ofrecen ejemplos usados en contextos informales, dialectales y, si se hace, recibe un tratamiento muy erudito excluyente y poco práctico. Se presentan como particularidades de la lengua y no como formas lingüísticas válidas en determinadas situaciones. Por otra parte, el modelo lingüístico también es sancionatorio, y no descriptivo o predictivo. Los alumnos aprenden de los manuales y diccionarios normativos aquello que debe decirse, lo que dicen los libros de gramática: la normativa. El oficio del docente es mostrar a los alumnos sus incorrecciones, lo importante es que sepan distinguir lo que es correcto y lo que es incorrecto.

Se trata en esta concepción de entender que la oración es la unidad celular de la lengua. Si sus coordinaciones internas funcionan perfectamente, el buen sentido se

hace notar, la coherencia es explicada a nivel micro lingüístico. Este modelo centrado en la oración, máxima entidad de la que se ocupa la lingüística (Chomsky, 2004). Se suele acudir a los ejercicios, a ejemplos sacados con frecuencia de la literatura, de autores reconocidos en los que la lengua corre una de sus mejores suertes. Los profesores son seguidores de manuales en los cuales se consignan formulas, normas y ejercicios de practica y aplicación. De esta forma vinculan la enseñanza de la lengua, a la lectura y la escritura, al conocimiento de la literatura ofreciendo a los sujetos de este modelo de aprendizaje abundante información sobre autores y obras importantes de la literatura.

Algunos docentes de este modelo han criticado esta tendencia señalando que la lengua, además de tener vigencia en la literatura, es una adquisición cultural y en algunos manuales escolares se ocupan de las lenguas cotidianas y coloquiales. En cambio, los docentes partidarios en el modelo de la lingüística textual, no parten de la oración, los contenidos abarcan el texto o el discurso completo: se enseña a construir párrafos, a estructurar lógicamente la información del texto, a escribir una introducción a desarrollarlo textualmente y a terminar con una conclusión, etc. A pesar de lo moderno de sus concepciones existen unos modelos que no tienen discusión alguna, porque están fundamentados en la misma lengua, independientemente de la voluntad de los hablantes tiene sus formas para interpretar los textos y realizar sus producciones a partir de ellos.

Las ideas de este enfoque gramatical con respecto a la evaluación del currículo se fundamentan en la enseñanza y conocimiento de todos los niveles del lenguaje. El fonético y el fonológico, la morfología, los accidentes de las categorías léxicas, los lexemas, la oración y los niveles de pertinencia semántica; la ortografía. Enfoques más modernos basados en la lingüística textual, se reconoce la noción de texto, la búsqueda de conceptos para evidenciar unidades de contenido que permitan la construcción de las significaciones internas del escrito, la forma como se estructura

el mensaje y el lenguaje utilizado para captarlo. Se estudian aspectos de adecuación textual, niveles de coherencia, la presentación del texto, la cohesión (elipsis, pronominalización, puntuación) la coherencia, interna y externa del texto. La forma como el texto organiza lo que quiere comunicar; es decir, considera la construcción textual una gramática que simplemente hay que desarrollar de acuerdo con una normativa.

Cuando enfrentan la corrección de un texto, reconocen su vocabulario, consideran que la primera labor es en beneficio de la construcción del significado. En el proceso de lectura es la decodificación del texto, a través de sus lexemas, extraer sus ideas, en unidades buscando oraciones principales y secundarias. Evidencian la utilización de sistemas inductivos o deductivos en la construcción de párrafos pasando a unidades de contenido más amplias y generalizadoras. Las propuestas tradicionales suelen ser más analíticas y se asemejan a la forma que presenta los contenidos un libro de gramática. Separan los diversos niveles de análisis de la lengua y proceden ordenadamente, tratando primero la ortografía, después la morfología, la sintaxis y el léxico.

En cambio las propuestas más modernas suelen ser holística y no se preocupan tanto por una ordenación lógica, como por facilitar al alumno un aprendizaje global de la lengua. De este modo, interrelacionan los contenidos de niveles de análisis distintos entre ellos en cada unidad o lección. Esta visión del programa y el currículo se traslada al aula de clase siguiendo con muy pocas variaciones el siguiente esquema de clase. Se desarrollan un conjunto de prácticas mecánicas:

1. Se lee un texto correspondiente a la unidad en que se desarrolla el programa; se hace la lectura en silencio o mentalmente según el nivel en que se encuentren los alumnos; como paso seguido se realiza un cuestionario de comprensión de lectura.

2. Empieza por el conocimiento del vocabulario y posterior a ello se realizan otras preguntas dependiendo de la tipología textual elegida. Se realizan prácticas abiertas. Los alumnos contestan individual o en grupo el cuestionario de interpretación ejercitan la discusión sobre lo leído y como producto de sus acuerdos o comprensiones se responden las preguntas.
3. Se realiza una discusión general del curso a partir de las respuestas de los alumnos. El profesor corrige los ejercicios de los alumnos haciendo aclaraciones y profundizaciones que él considera pertinente. Los alumnos harán una composición escrita sobre lo leído y discutido en clase.
4. Finalmente, la corrección es otro aspecto más que caracteriza cada enfoque. En este caso, el profesor corrige básicamente los errores gramaticales que han cometido los alumnos. Le interesa que los textos que escriban éstos sean correctos según la norma establecida. En cambio, no tiene en cuenta otros parámetros como la originalidad, el lenguaje utilizado en la composición, la claridad de las ideas, la investigación que precede al tratamiento del tema la estructura, la comunicación que establece con el lector. El grado de desarrollo del texto, etc. (Cassany 1999).

2.2.3.2 El enfoque comunicativo del texto

Este enfoque es una reacción frente a los métodos y concepciones del modelo tradicional basado en la gramática. Nace en el contexto de la enseñanza de la lengua, de la lectura y la escritura y, en concreto, en el seno de una metodología: la comunicativa. Sigue la discusión en el seno de la filosofía del lenguaje de métodos nociónal-funcionales, desarrollados en Europa durante los años sesenta. En ellos lo más importante es enseñar una lengua para usarla. Es la enseñanza de la lengua en el paradigma comunicativo. Este tipo de métodos tiene su origen en la filosofía del lenguaje (Wittgenstein, 1975), y en la concepción funcionalista de la lengua que

desarrolló ésta. También recibe influencias de la sociolingüística, de los primeros trabajos sobre lingüística del texto y, en el campo de la didáctica, de los movimientos de renovación pedagógica y de enseñanza activa.

En esta concepción de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y las habilidades de lectura y la escritura, el lenguaje no se presenta como un modelo. La lengua es una herramienta mediante la cual se significa el mundo. Como hablantes nos corresponden diversas situaciones de comunicación en abundantes contextos intercomunicativos. Saber utilizar los recursos de manera adecuada es el objeto de la enseñanza del lenguaje y en él la lectura y la escritura. Los hablantes participamos en múltiples actos del habla en búsqueda de nuestras necesidades cotidianas, laborales, afectivas, intelectuales etc.

En este enfoque curricular se olvidan totalmente de la gramática, de sus reglas y normatividad. La clase es muy práctica, en el contenido aplicado en el aula, se realizan los mismos usos de la lengua, tal como se producen en la cotidianidad de hablantes (y no la gramática abstracta que la subyace). Se diseñan actividades para que los alumnos estén constantemente activos en el aula. Ellos escuchan, leen, hablan con los compañeros, practican inmediatamente lo que explican sus maestros, etc. Por ejemplo, los alumnos escuchan realizaciones de una función determinada, las comprenden, las repiten y empiezan a practicarlas, de manera que subconscientemente aprenden el léxico y la gramática que aparecen en ellas.

La gramática no se aprende, se internaliza con el uso, en las múltiples transacciones de sentido, en las constantes operaciones de intercambio lingüístico. No importa lo que leas y cómo lo hagas. La literatura es el mejor ejemplo en la medida en que fundamenta el enfoque comunicativo, como una manera de significar la realidad, de enunciarla. La lectura es un evento en él que se recrea el sentido, generando imágenes en busca de significaciones que dependen de la espontaneidad comunicativa de quien lee un texto. Las lecturas literarias dentro del aula de clase

demuestran lo que ocurre en la lengua y son un pretexto para que el alumno intervenga en clase, de rienda suelta a su imaginación y relacione sus experiencias con las anotaciones textuales.

Cuando se realiza un escrito lo más importante es a quién va dirigido. Todas las adecuaciones textuales están encaminadas a lograr la intención comunicativa, si ésta se logra, el lenguaje pasa a un segundo plano. Ellas operan en multitud de contextos con interlocutores que tienen la habilidad para interpretar además del texto otras señales como los gestos, el tono, los escenarios en los cuales se da la comunicación. Otra cosa es la construcción textual en el cual el auditorio argumentativo es universal (Gómez 2002). El concepto de tipo de texto es mucho más operativo en la lengua escrita. Por ejemplo, la lengua dispone de muchas palabras para referirse a tipos de texto escrito (carta, nota, aviso, comentario, informe, examen, diligencia, artículo) que no tienen correspondencia en la lengua oral. La lectura y la escritura en el enfoque comunicativo logra ser más dinámica y participativa, hace que los niños y las niñas lean y escriban sobre lo que les interesa. La observación simultánea de ambos enfoques en el ejercicio práctico de la lectura y la escritura nos hace constatar las diferencias en la construcción de competencias en el interior del aula de clases.

Cuando comparamos el enfoque comunicativo con el enfoque anterior vemos que hay otras consecuencias que se pueden esclarecer. Al proponer unas motivaciones genuinas para los estudiantes, al determinar propósitos válidos en la medida que se contextualizan en los intereses de los estudiantes e inquietudes de crecimiento. La lectura adquiere sentido y la escritura parece posible y necesaria. El alumno tiene que buscar el registro adecuado, estructurar el texto según las convenciones establecidas y decidir qué es lo más importante que puede escribir y cómo.

2.2.3.3 El enfoque basado en el proceso

Durante la década de los años sesenta, un grupo de profesores muy preocupados por los resultados de su ejercicio docente, a pesar del gran esfuerzo, ven que los resultados están lejos de ser los deseados. Se reúnen entonces con un grupo de psicólogos a observar que hacían los alumnos antes, en el momento, y después de escribir el texto. Utilizando diferentes metodologías como la observación, la grabación con video, el análisis de los borradores, entrevistas, test y pos test de destreza en composición escrita etc.

Los resultados de estas observaciones demostraron que los alumnos que presentaban un mejor rendimiento en las competencias lectoras y escritoras eran aquellos que realizaban un conjunto de estrategias y habilidades cognitivas que les permitían evidenciarse como los más eficientes. Este hallazgo significó el reconocimiento que para leer y que para escribir satisfactoriamente no es suficiente con tener buenos conocimientos de gramática o con dominar el uso de la lengua, sino que también es necesario dominar el proceso de composición de textos. Saber generar ideas, hacer esquemas, revisar un borrador, corregir, reformular un texto, etc. Los textos se planifican, están sujetos a unos propósitos de desarrollo textual, están sujetos a un conjunto de reflexiones sobre quiénes serán sus futuros lectores, a saber que recursos lingüísticos van a ser utilizados. Saber qué tipo de texto vamos a utilizar; cómo voy a desarrollar sus ideas, qué voy a demostrar, en qué fuentes me voy a documentar.

La observación de este conjunto de estrategias permitió establecer una comparación entre lo que es un lector escritor competente a uno que no lo es. Éste es el que tiene en cuenta el lector, escribe borradores, desarrolla sus ideas, las revisa, reelabora el esquema del texto, busca un lenguaje compartido con el lector para expresarse. Se cuestiona de este enfoque que el seguimiento investigativo no lo realizan maestros sino psicólogos cognitivos. Por otra parte, en lo que se refiere a

la didáctica, también se nota cierta influencia de la pedagogía humanista o de los enfoques que destacan la dimensión humana y global del alumno. De este análisis se deduce que si se quiere tener como resultado la eficiencia en lectura y escritura, es menester intervenir en el proceso de construcción de significados. En este orden de ideas va a ser revisado el proceso, no el producto final acabado. Lo importante no es enseñar sólo cómo debe ser la versión final de un escrito, sino mostrar y aprender todos los pasos intermedios. Las estrategias que deben utilizarse durante el proceso de creación y redacción, se va hacer una descripción muy detallada de los procesos de lectura y escritura.

El alumno muchas veces piensa que escribir consiste en rellenar con letras una hoja en blanco. Nadie le ha enseñado que los textos escritos que él lee, han tenido antes un borrador, han sido producto de un proceso sinuoso de preparación y que su autor ha tenido que trabajar duro para conseguirlo. Que ha hecho listas de ideas, han elaborado un esquema, un primer borrador, que lo ha corregido y que, al final, lo ha pasado en limpio. Lo más importante que debe enseñarse es este conjunto de actitudes hacia la lectura, el escrito y las habilidades correspondientes para saber trabajar con las ideas y las palabras. No existe un único proceso correcto de composición de textos. Cada escritor ha desarrollado sus propias estrategias de acuerdo con sus habilidades, carácter y personalidad. De esta forma, no se pueden enseñar recetas únicas de escritura, ni podemos esperar que las mismas técnicas sean válidas y útiles para todos. Cada alumno tiene que desarrollar su propio ritmo y estilo de composición a partir de sus capacidades. Ellos tienen que superar los problemas que lo afectan, seleccionar los procedimientos más productivos integrarlos y adaptarlos a su forma de trabajar, rentabilizar el tiempo de composición, etc.

Los profesores estimulan el ritmo y estilo de composición a partir de las capacidades del que escribe, ayudan a sus alumnos analizando su forma de escribir tomando

conciencia con ellos de sus defectos y potencialidades. Los profesores van sugiriendo técnicas adecuadas para cada uno, corrigiendo su forma de trabajar, etc. En síntesis, se trata de una intervención muy individualizada con el sujeto de la escritura (y no con el objeto: el texto), que se asemeja bastante a la relación entre psicólogo y paciente.

En el análisis de las tareas, en esta concepción del trabajo de lectura y escritura también van a poner énfasis sobre el proceso. Los profesores deben preguntarse que se pensó inicialmente, la conclusión inicial fue esta, pero se cambia cuando no se corrige el producto sino el proceso de redacción (Cassany, 1989). No interesa tanto erradicar las faltas de gramática del escrito, como que el alumno mejore sus hábitos de composición. Se parte de donde se sacan las ideas y como se las expresa que el alumno supere los bloqueos, gane en agilidad, rentabilice su tiempo, etc. La manera como se evalúa la lectura y la escritura no asume ninguno de los principios de la evaluación sumativa sino que el profesor logra acuerdos con el estudiante en la evaluación del proceso. No se acumulan valoraciones sino que se desarrollan en el texto. La comprensión y producción textual es una estrategia en la que se planifica su construcción, se asumen los problemas hasta superarlos en una actitud permanente de corrección en el ejercicio de la teatralización hasta obtener el texto final. Y este procedimiento hace más eficientes los lectores y escritores.

2.2.3.4 El enfoque basado en el contenido del texto

Las necesidades de expresión escrita de estos alumnos son básicamente académicas: exámenes, apuntes, trabajos, ensayos... Este tipo de textos presenta unas características muy específicas (investigaciones citadas por Shih, 1986). ¿Cuáles son las necesidades textuales de los estudiantes universitarios?

En lectura y escritura:

- Identificar los conceptos que se encuentran en los escritos
- Extraer ideas y convertirlas en proposiciones
- Construir argumentos redactarlos de manera coherente y consistente
- Examinar argumentos y calificarlos como completos y validos
- Distinguir argumentos y sus sustentaciones
- Construir procesos hipotéticos de significación
- Saber hacerle preguntas al texto
- Responderlas desde sus coordenadas subyacentes
- Relacionar lo leído con otros textos, comparar textos
- Organizar lo leído en una síntesis
- Hacer reseñas
- Saber elaborar crónicas, exposiciones, descripciones, textos argumentativos
- Saber comparar textos y establecer diferencias
- Reorganizar los enunciados de acuerdo con el auditorio previsto en la tipología textual prevista
- Hacer las adecuaciones textuales al pasar del lenguaje oral al escrito
- Saber identificar los conceptos y desarrollarlos en la haciendo nuevos textos

La observación detenida de las producciones textuales expuestas anteriormente evidencia que las necesidades de los estudiantes universitarios son diferentes. El contexto académico tiene exigencias específicas, en la búsqueda de conocimientos, en el dominio de habilidades, la formación de valores, el procesamiento de la

información. De acuerdo con el establecimiento de las necesidades textuales de los estudiantes universitarios en el dominio de la comprensión y la producción textual de textos académicos. Se requieren estrategias de naturaleza cognitiva totalmente distintas, a las reclamadas en otros contextos sociales. Sólo pueden tener respuesta en un programa de naturaleza formativa en el nivel universitario que desarrolle una actitud innovadora en la asignación de competencias y desempeños para el fortalecimiento académico. La necesidad de tener dominio en el conjunto de competencias, que la universidad reclama de sus estudiantes, que quieren formarse como profesionales. A los estudiantes universitarios como adultos que son, no les interesa leer y escribir sobre cualquier tema que al profesor se le ocurra, si no sobre lo que a ellos les resulta significativo y que está relacionado con sus intereses académicos y cognitivos.

La motivación por la lectura y la escritura en la universidad no puede venir sino de un ámbito muy legítimo, las necesidades textuales que los estudiantes eligieron. Ellos buscan conocimientos que les permitan convertirse en interlocutores válidos en discusiones orales y escritas. Los estudiantes requieren saber seleccionar la información captada en la red Internet y organizarla para que les sea útil. Ser un hábil ejecutor de resúmenes, esquematizar textos etc. Las clases deberán brindar estrategias para las conquista de nuevos dominios cognitivos que se convertirán en importantes proyectos de formación profesional. El potencial creativo que posee el proceso de composición escrita en un programa formativo de comprensión y producción textual debe mostrar la escritura como un instrumento de conocimiento. Como una vía que aporta ideas, facilita la adquisición de saberes, el dominio y la ejercitación de conceptos. Se trata de que los alumnos escriban sobre temas de sociales; matemáticas o física, en la asignatura correspondiente, para que aprendan sobre estos temas, además de practicar y mejorar su expresión. De esta forma, la enseñanza de la expresión escrita rompe los límites de la asignatura de lengua y

pasa a cubrir todo el currículum (tomado de *Writing across the currículum*, Griffin 1982).

Las características principales del enfoque son las siguientes: Se pone el énfasis en lo que dice el texto, en el contenido, y no en cómo se dice, en la forma (Shih, 1986). Interesan cuestiones como si las ideas son claras, si están ordenadas, si son originales, si se relacionan con argumentos sólidos, si son creativas, etc. Los aspectos formales de la expresión y del texto (estructura, presentación, gramática, etc.) no se incluyen en la programación del curso y sólo se tratan si el alumno presenta necesidades de este tipo. No se escribe sobre la experiencia personal de cada uno, sino sobre algún tema académico. Las fuentes de la escritura son, pues, básicamente bibliográficas: libros, conferencias, apuntes, artículos, etc. De esta forma, el aula de expresión escrita se relaciona muy estrechamente con las disciplinas de contenido de la carrera. La habilidad de la lectura y la expresión escrita se integra con las otras habilidades lingüísticas (escuchar, leer y hablar) en el contexto del trabajo académico. Se entiende que el desarrollo de una habilidad no se realiza aisladamente del aprendizaje global de las destrezas lingüísticas. Además, el tipo de actividades de estudio que tienen que realizar los alumnos en su carrera integra y entremezcla todas las habilidades.

En consecuencia, en el aula los alumnos no sólo escriben, sino que practican todo tipo de ejercicios verbales. En los ejercicios de clase, se distinguen dos secuencias muy claras y separadas. Una primera fase de estudio y comprensión de un tema precede siempre la fase final de elaboración de ideas y producción de un texto escrito. En una primera etapa, el alumno se sumerge en el tema: lee artículos, escucha exposiciones sobre éste, comenta y discute el contenido con sus compañeros y su profesor, etc. En la etapa final, empieza a recoger información y a preparar sus ideas para un texto escrito. Se trata de realizar la programación del curso siendo muy conscientes de sus objetivos. Los estudiantes se vincularán al

estudio de los contenidos del currículo del programa con varias materias. Puede tratarse de un programa muy completo y estructurado a partir de un tema o una disciplina. También podemos encontrar programaciones más flexibles que consisten en un simple listado de temas de interés de los alumnos. En este último caso, nos encontraríamos muy cerca de un planteamiento tan conocido como los famosos centros de interés del alumno.

Cuando se ponen en práctica detrás de este simple listado de temas, atractivo y ameno, los profesores han organizado un conjunto muy variado de actividades (tareas, cuestionarios de comprensión de lectura, proyectos, trabajos, ejercicios, etc.) que responden a una variada gama de objetivos. Los estudiantes practican todo tipo de habilidades lingüísticas, desarrollan estrategias cognitivas varias. (Análisis, comprensión, síntesis, valoración, etc). Ellos utilizan tipos de texto muy distintos (orales, escritos, argumentativos, informativos, etc.), obligan a trabajar de maneras diversas (en clase, en casa, en grupo, solo, en la biblioteca, etc.). Y no cabe duda que ésta es la verdadera programación del curso. Un conjunto extraordinariamente variado de ejercicios que requieren todo tipo de esfuerzos por parte del alumno. (Shih y Griffin 1989. citado por Cassany, 1989) Estos ejercicios ofrecen varias clasificaciones de habilidades o destrezas académicas que pueden ser la base de programas de expresión escrita.

Los profesores que asumen el enfoque basado en el contenido parten de textos completos y no de pequeñas citas o fragmentos textuales, se trabaja con documentos reales, a partir de fuentes originales. Los materiales que se han preparado para la enseñanza como fotografías, entrevistas, informes de laboratorio o de campo, esquemas, notas de agenda y los textos que van a producir son reales, artículos ensayos o ponencias. En este sentido con respecto a la corrección, destacan dos instrucciones fundamentales, atención primordial al contenido del texto y asesoramiento individual para responder a las necesidades de cada alumno

y, también, para tratar de los aspectos formales. El ejemplo que nos sirve de contraste se convierte aquí en una auténtica tarea o trabajo que ocuparía muchas sesiones de trabajo:

1. El docente propone un tema de clase y genera la motivación suficiente que le permite enviar a los alumnos en busca de información y documentación, hacer una visita de campo, realizar varias entrevistas con miembros de la comunidad, conocer la opinión de las autoridades.
2. Se lee e interpreta los informes traídos en grupos de trabajo, se realizan plenarias en las cuales se debaten los informes y conclusiones de los grupos, se hacen gráficos en los que se sintetiza la información y las distintas posturas sobre el problema a investigar.
3. Se invita a un conferencista especializado en el tema; los estudiantes indagan al invitado con cuestionarios previamente preparados, toman apuntes, algunos graban sus palabras.
4. Se escribe un artículo sobre el tema elegido siguiendo los pasos de planificación del texto, textualización y corrección sucesiva y presentación final.
5. Los estudiantes reciben una asesoría individual.
6. El docente revisa los escritos de los estudiantes, elabora un informe que se discute con los estudiantes.

En la evaluación de un Programa formativo en el modelo deliberativo implica por parte de los profesores comprometidos, el conocimiento de sus visiones, encuadrarlas dentro de un paradigma lo más universal posible. Enunciar su origen; establecer cómo se configura el modelo; lo que busca como programa formativo. Explicar su metodología, la manera como se enfrenta a una clase y los resultados que ofrece. Todo esto se hace con el objetivo de observar el pensamiento de los profesores y su mirada sobre las necesidades de los estudiantes. La mayor parte de

lo que se enseña en las universidades es transmitido mediante la presentación oral de los contenidos curriculares por parte de los maestros o bien a través de textos y obras de referencia. Las valoraciones de los logros académicos se hacen generalmente mediante preguntas y respuestas orales y escritas o la elaboración de trabajos escritos. Aprender es básicamente una tarea social, aprendemos de otras personas. De acuerdo con Smith (1986) las personas más significativas de cada alumno son sus maestros. Los maestros formales del aula y los informales, padres, hermanos, amigos que son los maestros del mundo informal a la escuela. Los escritores con sus palabras nos enseñan cómo escribir lo que nosotros queríamos escribir. Ellos son nuestros colaboradores en nuestro propio aprendizaje de la escritura (Smith, 1986). El aprendizaje de la lectura y la escritura se realiza a través de asociaciones en las que se destacan las siguientes características.

1. Es significativo porque se relaciona con todo lo que se está haciendo o tratando de entender, se presta atención a los signos de puntuación porque tienen sentido.
2. Es útil, se lee y se escribe con una finalidad o intención; es continuo cada encuentro con la letra impresa es una oportunidad para añadir algo propio al repertorio de conocimientos.
3. Es cooperativo en la medida que otras personas nos ayudan a comprender lo que queremos entender o a expresar lo que queremos escribir.
4. El eje de las distintas actividades se centra en que las respuestas a distintos tipos de preguntas, requieren de diferentes formas de pensar y que la lectura puede proporcionar una amplia información.

Muchas de las actividades de aprendizaje se concretan en actividades que giran en torno a la lectura y la escritura. Las teorías implícitas de los profesores son el conjunto de creencias, conocimientos o intuiciones que actúan en forma inconsciente en el maestro. Son esquemas que le permiten comprender, de acuerdo con sus propias ideas los problemas de la enseñanza. En ellas los docentes

fundamentan su hacer con respecto a la interacción en clase, sus decisiones en el proceso de enseñanza aprendizaje, sus planteamientos sobre educación y sobre todo el currículo. Las teorías implícitas se entienden como conjuntos más o menos organizados de ideas relativas a la enseñanza; hacen presencia en el currículo y su aplicación. Estas teorías influyen no solamente en la concepción, si no en las propias prácticas de la enseñanza (decisiones y acciones) de los profesores de modo que organizan y estructuran su mundo profesional y contribuyen a reducir las necesidades de procesamiento de información que tienen que desarrollar una clase (Marcelo, 1994). Se asume que los profesores enfrentan la complejidad de la enseñanza interpretándola y reconstruyéndola. Para ello, sintetizan una serie de experiencias cargadas de conocimientos relativos a episodios de situaciones de interacción, docente alumno. Los cuales pasan a formar parte del conjunto de creencias, pensamientos, conocimiento asumido e integrado; que las personas emplean para interpretar y transformar el mundo.

Las personas constituyen representaciones de la realidad y emplean sus procesos cognitivos para interpretar situaciones, predecir y comprender el comportamiento de otras personas y planificar el propio. Lo que se cree y se piensa adquiere significado en una interacción social, en presencia de otras mentes. No es una propiedad que se pueda aplicar, sino que sólo se puede aplicar a una materia organizada socialmente como es la evaluación de un programa formativo. Las personas no sólo necesitan creer, es decir adoptan unos puntos de vista sobre el mundo, sino conocer otros puntos de vista alternativos. Cuando se requiere interpretar la realidad para tomar decisiones el nivel de creencias es el más apropiado. Sin embargo, para negociar la realidad con la de otros es necesario cierto nivel de conocimiento. Es cierto que consumimos gran parte de la interacción social, haciéndonos entender o intentando entender a los demás, y aun así, no siempre lo logramos, pues en ocasiones predominan las falsas interpretaciones, el dogmatismo o las intolerancias por mencionar sólo algunos problemas en la comunicación.

Las teorías actúan como verdaderos reguladores de los intercambios sociales, con el fin de lograr un mantenimiento eficaz de nuestra interacción con los otros. Las posiciones pedagógicas frente a los problemas relacionados con la enseñanza y con los contenidos específicos, no son independientes de la mentalidad de la cultura general y de las actitudes del docente. Cómo se concibe el alumno, los contenidos, la secuencia en que se van a impartir, qué papel se le da a la experiencia y los conocimientos previos del que aprende, cuál es la importancia del aprendizaje programado. Cómo se relaciona con la cotidianidad de los alumnos, cómo se evalúa, son aspectos esenciales que hay que plantearse en la práctica del aprendizaje (Pérez Gómez 1998). La reflexión cotidiana de qué enseñar y cómo hacerlo, supone no solamente la reproducción, sino la interpretación y generación de conocimientos por parte de quienes ejercen ese trabajo. En docencia, más que en otros trabajos, se utilizan e integran los diversos conocimientos sociales y culturales que el maestro posee como persona más allá de su formación como profesor. El maestro es el mediador entre el alumno y la cultura a través de su propio nivel cultural, por la significación que asigna al currículo en general y al conocimiento que trasmite en particular y por las actitudes que asume hacia el conocimiento (Gimeno Sacristán, 1991). El profesor posee significados adquiridos explícitamente durante su formación, y también otras que son el resultado de las experiencias cotidianas y difusas sobre los más variados aspectos que podemos distinguir en un currículo, contenido, destrezas, enfoques teóricos metodológicos, lineamientos de evaluación entre otros.

Después de realizar la interacción entre significados y usos prácticos del profesor, las condiciones en que ejerce la docencia configuran los ejes de la acción pedagógica. Pero el docente tiene poca oportunidad para tratar estas y otras dimensiones epistemológicas relacionadas con el que hacer en el aula. Sin una clara comprensión de la gramática no es posible construir los significados con que se asimila un texto o se origina un escrito. Son claros las aportaciones centradas en el

enfoque de las funciones comunicativas del texto. La forma como va apareciendo a través de múltiples actividades implicadas en el proceso de producción textual y la importancia la experiencia de la escritura como instrumento de conocimiento. Un modelo deliberativo de evaluación de un programa formativo no puede excluir aportaciones desde distintos vértices de un mismo propósito formativo para hacer de los jóvenes universitarios mejores lectores y productores de textos.

2.3 Fundamentos de la evaluación de Programas.

Uno de los tópicos más estudiados en la investigación educativa es el de la evaluación. El mundo de la escuela es el de la evaluación del conocimiento, de las habilidades y los valores que se aprenden en la vida escolar. La evaluación ha contribuido con notables aportaciones al desarrollo educativo y al crecimiento de la investigación en educación. La evaluación se constituye como una práctica esencial de crecimiento de las organizaciones, los programas, los profesores, los procesos administrativos y centros escolares. Las organizaciones crean sus propios órganos de evaluación, porque en la sociedad moderna no es fácil que todos compartan las creencias sobre lo bueno o lo mejor. Por lo que es difícil legitimar una política concreta y una forma de hacerlo es apelar a estudios de evaluación formal que presumiblemente se fundamentan en técnicas científicas.

En el curso de esta búsqueda la evaluación es un proceso de recogida, análisis e interpretación de datos para medir o describir una realidad educativa con el objetivo de emitir un juicio de valoración o comparación, con un criterio para tomar decisiones (De la Orden, 1997). Otros investigadores connotan otras significaciones. La evaluación acumula evidencias para determinar el valor de las acciones educativas, buscar soluciones a problemas concretos y mejorar las estrategias de acción (Alvira, 1991). Así la evaluación es una actividad más ligada a la investigación

y por tanto de ser realizada con el propósito de mejorar la calidad del sistema educativo.

La discusión sobre los alcances y competencias de la evaluación educativa dentro de los paradigmas de la investigación educativa es reciente. La evaluación no puede referirse solamente a los resultados de un programa o currículo, sino que tratará de valorar la calidad de los objetivos propuestos y otros elementos del contexto que participan del proceso del programa (Scriven 1967). La presencia de la investigación acción va a tener como una de sus herramientas básicas la auto evaluación y la evaluación de procesos dentro del aula de clase (Stake, 1995). Cuando se parte de dos postulados básicos de la investigación acción propuestos Ejercen la actividad y quieren investigar sobre ella.

La evaluación produce conocimiento que permite mejorar la práctica. Y no es un problema investigar en la práctica, sino de producir conocimiento y utilizarlo facilitando sus hallazgos al trabajo de los docentes en el aula, que tiene con fundamento la mejora. • La evaluación genera vivencias capaces de mejorar la práctica. En este sentido los estudios de caso como investigación naturalista son muy útiles. Al presentar retratos de procesos de enseñanza aprendizaje, en los términos usados por la gente implicada (Stake, citado por Mayor, 1998) A estas alturas del desarrollo de las investigaciones en evaluación los modelos de desarrollo práctico del currículo nos llevan a aproximarnos a la aceptación de afirmaciones tales como: "hay más posibilidades de que la evaluación sea educativa sino se trata de una evaluación realizada por agentes externos, es decir si se realiza en el seno de una comunidad de aprendizaje que ala ves que responde por el programa , y la investigación evaluativa llegue a ser educativa " (Estebaranz, 1994)

El término evaluación se puede definir en términos complejos al intentar definir un proceso que como tal se encuentra en movimiento y está sujeto a múltiples determinaciones del contexto educativo. Esencialmente y a partir de una perspectiva

amplia, la evaluación es el descubrimiento de la naturaleza y el valor de algo, a partir de este enunciado es posible mostrar la relevancia de algunas características de la evaluación:

1. Supone conocer el fenómeno a evaluar, y determinar su valor. Hay que conocer lo que se va evaluar para poder valorarlo de acuerdo con unos criterios coherentes al contexto de evaluación
2. Se realiza en un contexto de acción. La evaluación es la expresión dinámica del que hacer educativo, no sólo da cuenta de los resultados sino de las contingencias de los procesos que presiden su producto.
3. Las evaluaciones se realizan para tomar decisiones y se toman para determinados fines, en base al proceso de evaluación.
4. Toda evaluación es un proceso de aprendizaje, porque se aprende lo que antes no se sabía, se descubre la naturaleza y el valor de algo, y además, gracias a ella, se aprenden y descubren aspectos desconocidos sobre sí mismos.

2.3.1 La evaluación como estrategia de valoración de programas formativos

La evaluación es un instrumento que se constituye en una herramienta potente para la valoración y la configuración de programas a medida que estos se desarrollan e implementan. La evaluación se convierte en una estrategia muy consistente con el contexto en que se desarrolla el programa. Esta concepción de la investigación educativa permite el desarrollo de los programas formativos en diferentes eventos de su implementación. Por ejemplo la valoración del contexto en el cual se origina el programa. La necesidad de aprender y ordenar una acciones de aprendizaje; no aparece de manera aislada sino que está condicionada por un contexto. Con determinaciones en lo organizativo, cultural, académico, profesional, institucional

entre otros. Estas requieren del concurso de los recursos de las investigación educativa en materia de evaluación con la finalidad de precisar un conjunto de elementos que van a resultar trascendentes en la estructuración un programa. La valoración de antecedentes académicos o conceptos previos es una indagación que se presenta como pertinente a la evaluación de programas formativos. En la medida en que todo programa formativo reclama como requisito básico unos conocimientos y habilidades mínimas que requieren quienes van a participar en él. En las mismas circunstancias todo programa que aspira a ser desarrollado con la participación de docentes y estudiantes requiere del conocimiento de las necesidades formativas de los beneficiarios del programa. La evaluación es un instrumento valioso para el seguimiento en la implementación de programas.

En la perspectiva práctica del trabajo docente el desarrollo de programas formativos requiere de instrumentos hábiles que le brinden seguridad en el desempeño productivo del programa. Se requieren instrumentos que suministren indicadores de seguimiento que permitan correcciones a tiempo. La evaluación analiza los elementos que configuran el programa señalando cual es el eslabón más débil del engranaje. Para programar medidas que faciliten corregir e intervenir de manera pertinente en el desarrollo de un programa. La evaluación es útil para valorar los resultados de un programa, para los docentes y estudiantes que participan de él. Así como para la institución en la cual tuvo lugar el programa, por eso requiere de instrumentos técnicos que evidencien los resultados, mediante valoraciones que permitan establecer diversos niveles de eficiencia y debilidad.

La evaluación se realiza con la finalidad de realizar los ajustes que planteen el mejoramiento del programa. El desarrollo de nuevas expectativas y alcances evidenciados por el análisis otorgado por la evaluación generando estrategias que faciliten el mejoramiento de la calidad de un programa. “ La evaluación es un proceso que parte de la descripción de una realidad, más o menos concreta un

centro, un programa o un profesorado; que contrasta la información recogida y que reflexionan do sobre ella, es capaz de interpretarla, analizarla y valorarla; que la contextualiza y la difunde a los interesados , proporcionando argumentos para tomar decisiones de mejora” (Mayor, 1998). En este contexto de reflexión es posible pasar a denotar un aspecto del contenido de la evaluación y es su naturaleza en su planeación puesta en práctica y su impacto en los procesos de valoración.

2.3.2 La evaluación formativa en el aprendizaje de la lectura y la escritura

El concepto de evaluación aplicado a los aprendizajes de los alumnos ha evolucionado a lo largo de los últimos cincuenta años siguiendo dos ejes conductores. El primero de ellos responde a la búsqueda de una forma para valorar los aprendizajes con objetividad y validez. Este objetivo ha dado pie a los trabajos del área de la psicometría, a la creación de test de evaluación del lenguaje y también a los planteamientos que cuestionan dicha objetividad. El segundo eje responde a la adecuación de la evaluación a las necesidades y valores sociales de cada momento. Estas adecuaciones pueden ir desde la selección de los mejores alumnos hasta la necesidad de dar oportunidades para todos. Aunque en el desempeño de este proceso, cada modelo de evaluación o paradigma ha priorizado unos aspectos determinados, ha definido a partir de unos elementos distintos y se ha fijado unos objetivos específicos.

De estas circunstancias nace el hecho de considerar la evaluación como una actividad consustancial a las personas y que afecta a todos los ámbitos de nuestro comportamiento. En efecto, la valoración de la realidad que nos rodea a partir de unos indicios previamente seleccionados para luego emitir un juicio. En muchas ocasiones, produce cambios en nuestro pensamiento o en nuestra acción. Esto es un hecho cotidiano en las personas, desde que hay enseñanza formal, existe la necesidad de dar cuenta de los resultados que se obtienen. De una forma

generalizada, podemos afirmar que el verdadero nacimiento de la evaluación en el ámbito educativo tiene lugar a finales del siglo XIX. La evaluación está asociada a la emergencia de las clases medias y a la creación de la escuela pública y obligatoria, para dar respuesta a la necesidad de que los alumnos demuestren lo que saben. Las clases burguesas necesitan conquistar cuotas de poder y optan por un sistema competitivo que se pueda evaluar (Oliver Vera 2007).

Tanto en América del Norte como en Europa, la evaluación aparece por primera vez como preocupación para la investigación a principios del siglo XX. Influenciada por el paradigma de las ciencias experimentales, dominante en el mundo científico de entonces, evaluación se confunde con medida, con cuantificación. Con el desarrollo de la psicometría la evaluación se erige como un instrumento imprescindible para la investigación educativa, que va a permitir verificar "con objetividad" el nivel alcanzado por los alumnos. En los años cincuenta nos hallamos ante la culminación de este movimiento en Estados Unidos.

La industria del test se impone para dar satisfacción a las demandas de rendir cuentas de lo público. Se utilizan así instrumentos externos, normalmente test de opción múltiple, técnicamente validados como fiables. Ellos emiten una respuesta, gracias a la informática, a las demandas de una escuela masificada. Este tipo de evaluación corresponde a un modelo en el cual la pedagogía está centrada en los contenidos y la escuela es una estructura jerarquizada, basada en la transmisión y en la instrucción (Tyler 1949). Los representantes de un nuevo planteamiento de la evaluación que, dos décadas más tarde, recoge los resultados de investigaciones llevadas a cabo desde los años veinte-treinta en los Estados Unidos en el terreno de la evaluación. Dichos trabajos de los pioneros investigadores educativos reaccionaban contra el modelo psicométrico dominante y se cuestionaban la fiabilidad de las notas (Rivas, 1996).

El modelo tyleriano no se centra únicamente en el alumno, sino que también tiene en cuenta los programas en los cuales se infiere el aprendizaje de este alumno. Se trata de una evaluación cuyos referentes no se hallan en la media de todos los resultados sino en los objetivos que persigue el programa. La evaluación se guiará, en este modelo, por el establecimiento de los objetivos educativos. Y el análisis de los efectos del programa a partir de estos mismos objetivos. Cuando nos hallamos ante un planteamiento más global, la medida del rendimiento del alumno, no constituye una valoración en sí misma. Está al servicio de una mejora de los programas y del éxito de los alumnos. Se introduce la noción de retroalimentación a través de la repetición, que permite a los responsables de un programa reformular sus objetivos en la medida en que los resultados de la Evaluación indica la necesidad de ajustes.

Esta constatación da pie a los planteamientos que integran la evaluación en el proceso de aprendizaje contiene, por lo tanto, una orientación formativa. Durante los años cincuenta y sesenta este enfoque de evaluación formativa va tomando fuerza, especialmente en Estados Unidos, ante la necesidad política de mejorar el sistema educativo (Stufflebeam y Shinkfield, 1987). Los modelos de evaluación que surgen a partir de este momento ponen el acento en el análisis de distintos elementos del contexto educativo del alumno. Esta postura permite hacer posible un cambio cualitativo positivo en los resultados de la enseñanza. Así, varios autores e investigadores contemporáneos a Stufflebeam y Shinkfield insisten en la importancia de considerar los aspectos metodológicos del programa. Años más tarde se va conformando un modelo que concibe la evaluación como un proceso dinámico de toma de decisiones de muy diversos tipos. Dentro de este marco, Scriven (1967) introduce, por primera vez, la distinción entre evaluación formativa y sumativa aplicada a los programas educativos. La evaluación formativa, según este autor, está constituida por aquellos procedimientos que permitan reajustes sucesivos en el desarrollo de un programa, es decir, que se aplica sobre los procesos de

aprendizaje en curso. La sumativa, por su parte, establece un balance del nivel alcanzado al final de una etapa de aprendizaje.

Aunque Scriven (1967) es el creador de este concepto, será otro autor, (Bloom B 1971), quien pondrá las bases para un modelo muy extendido de evaluación formativa desarrollado a partir de los planteamientos de Scriven y que parte del dominio que tienen los alumnos de los aprendizajes. La noción de evaluación formativa de Scriven es aplicada a los alumnos con dos finalidades principales.

1. Adaptar los procedimientos utilizados por el profesorado a las necesidades de los alumnos de una manera individualizada.
2. Conseguir que un número máximo de alumnos alcance los objetivos fijados al inicio del proceso de aprendizaje.

Estos datos objetivos, en forma de realizaciones de lo que es capaz el alumno, se contrastan con los objetivos pedagógicos formulados en términos de comportamientos observables. Los instrumentos utilizados buscan la eliminación de la subjetividad por medio de medidas cuantitativas y del desarrollo de técnicas estadísticas. A estos instrumentos se les calcula su capacidad de medir lo que quieren medir (validez) y la concordancia de sus puntuaciones en momentos distintos y en situaciones diversas (fiabilidad). La interpretación de los datos recogidos se hace con una perspectiva de referencia de criterio. Se comparan los comportamientos observados con una escala de criterios de realización preestablecida. El término de evaluaciones criterioales sirve para referirse a los test que determinan el nivel de dominio de conductas específicas por parte de un sujeto examinado (Atienza 1992). En estos instrumentos se ha determinado con detalle qué comportamientos son los que expresan una realización satisfactoria. La evaluación dentro del enfoque conductista mide, pues, el nivel del alumno de acuerdo con unos objetivos específicos. Los criterios en los cuales se basan los test

de referencia criterial tienen carácter absoluto, están formalizados y estandarizados. Esto quiere decir, que son independientes de las realizaciones de los otros sujetos.

Este modelo, si bien ha desarrollado un abanico amplio de instrumentos interesantes, que pueden ser utilizados por los estudiantes en clase. Pero el modelo presenta, a su vez, problemas en relación a la selección de los objetivos. Por un lado, en ocasiones éstos carecen de cierto consenso y parecen fruto de una postura más bien subjetiva. Por otro lado, esta selección de objetivos puede restringirse tan sólo a los objetivos de rendimiento, que son los más fáciles de especificar y cuantificar, y deja de lado actividades importantes pero difíciles de definir operacionalmente, como el juicio o la reflexión (Stufflebeam y Shinkfield, 1993). Los resultados de la evaluación ofrecen una apreciación del logro alcanzado para cada objetivo. Dentro de una óptica formativa se pretende que el sujeto pueda constatar su progreso e identificar los aspectos que debe mejorar. "Para estos aspectos se propone una recuperación individualizada desde diversificadas para cada objetivo de aprendizaje, ofreciendo así una ayuda posterior complementaria al alumno que tienen dificultades" (Rosales, 2000). La secuencia formada por: aprendizaje, evaluación formativa, enseñanza correctiva, que se propone en este enfoque, es el marco de referencia sobre el cual se ha basado de forma muy extendida el discurso sobre la evaluación formativa.

En otro modelo, las posiciones que parten de paradigmas cognitivos, demostraron que para comprender la evolución del concepto de la evaluación formativa había que conocer su génesis. En los últimos veinticinco años, dicha modalidad de evaluación se desarrolló, sobre todo, a través de trabajos concebidos según los principios del neo conductismo aplicados a la pedagogía (Poso, 1998). Más adelante, con los aportes de la psicología cognitiva en el mundo educativo, este concepto se reformula bajo unos nuevos postulados. La evaluación formativa asegura la articulación entre las características de los alumnos y las características del sistema de formación. Ya

que lo que se pretende es comprender el funcionamiento mental del alumno ante la tarea a través del conocimiento de sus representaciones y de las estrategias que utiliza. En el modelo conductista tenían mucha importancia los datos objetivos recogidos a partir de los comportamientos de los alumnos. A través de instrumentos psicométricos que proporcionaran medidas cuantitativas.

Por el contrario, en la aproximación cognitiva, los datos recogidos son cualitativos, la ayuda suplementaria para recuperar el nivel deseado, que en los anteriores planteamientos constituía una etapa posterior al proceso de aprendizaje, es puesta en duda por las pedagogías llamadas de situación (Bravo, Villazon y Orellana 1996). Ellas no se guían por una lista detallada y jerarquizada de objetivos, sino que tienen como punto de entrada una tarea compleja. El objetivo principal dentro de este planteamiento orientado hacia el proceso es descubrir los aspectos pertinentes de la tarea. Se trata de introducir modificaciones en su planteamiento y desarrollo de forma que se pueda construir una estrategia de enseñanza más adecuada e integrada en el dispositivo de aprendizaje. A finales de los setenta, principios de los ochenta, en Estados Unidos se abandona ya el concepto de evaluación formativa para hablar de Authentic Assessment. Se trata de un movimiento surgido en gran medida de los estudiantes en activo. Este se enmarca en una superación del paradigma conductista en educación que se desarrolla asociado al movimiento del Whole Language (Goodman, 1990). Su propósito es intentar medir de una forma más satisfactoria el proceso de la educación, y rechaza los sistemas anteriores de evaluación por no valorar lo que realmente se proponen y por no ofrecer unos resultados fiables en el contexto en que se inscriben. El pragmatismo de los investigadores educativos americanos intenta niveles de eficiencia y regularidad en el aprendizaje. Queremos advertir que tan solo damos referencias de un desarrollo que ha sido muy poco divulgado en los investigadores educativos de lengua castellana

2.3.3.1 El modelo sistémico y el sociológico

En el Coloquio de Ginebra (1978) se amplía el campo de las aproximaciones a la evaluación en el ámbito de la investigación de los países francófonos, y se dibujan dos modelos contrapuestos, aunque no excluyentes. EL sistémico y el sociológico (De Ketele, 1986). El modelo sistémico propone que la evaluación debe formar parte del sistema de enseñanza y aprendizaje y ponerse al servicio de los objetivos educativos para lograr que dicho sistema funcione eficazmente. La evaluación de la situación educativa se interroga sobre los procesos de estructuración de los comportamientos observables en función de las condiciones en que éstos tienen lugar y de la información obtenida del análisis de los resultados (Pereda, 2003). Las ideas fundamentales de este modelo son las que se exponen a continuación.

La evaluación cumple siempre una función de regulación para asegurar la articulación entre las personas en formación y el sistema de formación (De Ketele, 1993). Existen tres grandes modalidades de evaluación, adaptadas según la función, el momento y el tipo de decisiones a las que conduce. Estas son: la evaluación pronóstico, la formativa y la sumativa. La evaluación del pronóstico se orienta a la toma de decisiones, con una fase previa de informaciones pertinentes y de interpretación de dichas informaciones. Las informaciones que se recojan deben referirse al progreso y a las dificultades de aprendizaje, y su posterior interpretación es de tipo criterial. Existen tres formas de evaluación formativa que corresponden a los distintos tipos de regulación que pueda darse:

1. La evaluación puntual, que desencadena una regulación retroactiva.
2. La evaluación continua, con una regulación interactiva entre los profesores y los alumnos implicados en el programa formativo
3. La evaluación mixta, combinación de las dos anteriores.

En el llamado modelo sistémico la evaluación sumativa recoge las informaciones en un balance final del proceso de enseñanza aprendizaje El segundo modelo es el

sociológico, que, a diferencia del anterior, se propone describir y explicar las prácticas evaluativo selectivas, sin proponer un modelo estructurado de intervención. Las principales ideas de este modelo son las que siguen:

1. La evaluación constituye un juicio de conformidad o inconformidad a partir de una norma de excelencia escolar socialmente establecida. Ella se halla influenciada por los valores y representaciones del profesorado y al servicio de la ideología dominante de la institución.
2. La evaluación participa del proceso generador de desigualdad, ya que no todos los individuos poseen el mismo origen social ni la misma formación. La evaluación tiende a acrecentar estas diferencias.
3. El mecanismo de orientación selección que lleva a cabo la evaluación es el responsable de la exclusión de algunos alumnos de ciertos campos de la formación. • A través del comportamiento del profesorado, que está influenciado por la evaluación, cada alumno recibe la imagen del valor escolar que se le asigna. Así, el tratamiento pedagógico de los alumnos está también impregnado de desigualdad.
4. Los alumnos de distinto origen social son desiguales delante de la evaluación porque no disponen en el mismo grado de las estrategias y los recursos para enfrentarse a ella (Pantoja, y Campoy 1995).

Estos modelos brevemente expuestos facilitan la reflexión de la evaluación haciendo aportaciones que serán recogidas y experimentadas durante varios periodos de tiempo favoreciendo el desarrollo de la evaluación y la investigación en torno a la evaluación formativa.

2.3.3.2 La orientación comunicativa

Este modelo de evaluación, se configura partiendo de la psicología cognitiva, el modelo sobre la construcción del conocimiento que dentro de la literatura especializada recibe el nombre de "psicosocial" (Hernández, Morales y García, 2011). Ella ha aportado nuevas propuestas basadas en la influencia del entorno social sobre el aprendizaje. En esta concepción se evidencia cómo el entorno social influenciado por los estadios lógicos establecidos por Piaget (1972). Cómo no existe un nivel absoluto de conocimientos: es la interacción del niño con su mediador lo que culmina con la manifestación de un comportamiento. Las concepciones tradicionales de la evaluación son puestas en crisis con la afirmación de que no es posible encontrar un valor verdadero de la competencia, sino que la evaluación debe adaptarse a cada situación. El interés de la evaluación dentro de esta orientación está centrado principalmente en dos aspectos:

1. Las interacciones que se dan entre los individuos en grupo.
2. Las interacciones que se dan entre los grupos y su contexto social.

Según el enfoque psicosocial concibe las interacciones sociales como facilitadoras del desarrollo del aprendizaje, se asigna al grupo un papel clave en la construcción de dicho conocimiento. La colaboración y los conflictos que tienen lugar en el proceso de interacción social son fuente de progreso y de aprendizaje. Según estos investigadores, la evaluación formativa contribuye al planteamiento de conflictos, al desarrollo del trabajo colaborativo y a la reconstrucción del conocimiento. Las regulaciones necesarias para llevar a término este proceso no son una cuestión meramente individual. El alumno accederá a la autorregulación a través de la socialización en el proceso de aprendizaje. En donde se combina su motivación con la experiencia meta- cognitiva. Por otro lado, de la realidad educativa se destaca su carácter complejo y subjetivo; hace que los objetos observados sean múltiples en función de cómo son percibidos por los distintos sujetos. De ahí que la evaluación

no puede pensarse como la aplicación de un dispositivo rígido previsto de antemano, sino como un proceso que tenga en cuenta las distintas facetas de esta realidad tan compleja. Dicho modelo representa un salto cualitativo importante por cuanto acepta que la evaluación no puede ser nunca objetiva Perrnoud. P (1998). La evaluación es una interpretación cambiante hecha por sujetos que cambian permanentemente. Desde este enfoque, el objetivo principal de la evaluación es promover y facilitar la comunicación entre los sujetos. Se propugna su carácter dinámico que permitirá analizar y comprender mejor los aspectos cambiantes de la situación de aprendizaje.

Los objetivos pedagógicos evolucionan y sufren distintas reformulaciones a lo largo de las sesiones de clase. Por eso, hay que pensar también en un dispositivo de evaluación flexible, que pueda adaptarse a cada situación concreta. Una consecuencia lógica de dicho planteamiento es la consideración del papel del alumno. Tomarán fuerza las propuestas donde se ubique a éste en el centro de la evaluación. El alumno progresa cuando sabe qué espera el maestro de él; de ahí se infiere que debe repensarse toda la pedagogía desde la óptica de la auto evaluación como una manera entender que lo evaluado es un marco de reflexión en busca del asumir la formación, los conocimientos y los valores previstos en el programa.

Nos hallamos ante un nuevo modelo tanto de lectura y construcción de textos como de la evaluación. Es un modelo de comunicación donde las partes se informan mutuamente sobre la eficacia del programa y el logro de lo pactado entre los profesores creadores del programa formativo. Hasta ahora se formula de manera hipotética que puede ser revolucionario si se desarrolla hasta sus últimas consecuencias. La evaluación formativa, dentro de este modelo, constituye el circuito de información que permite regular las situaciones de enseñanza y de aprendizaje. Nos corresponde ahora preguntarnos por los proceso de regulación en la evaluación como un conjunto de habilidades que el sujeto de aprendizaje

mantiene y utiliza de acuerdo con sus tareas prácticas como operaciones constante en el ejercicio del aprendizaje

2.3.4 La evaluación como proceso de regulación

En todos los objetos de evaluación se requiere de un proceso de auto evaluación en el cual la regulación es el concepto central de la recolección de elementos de valoración y su comunicación de los resultados. La evaluación como proceso de regulación, constituye un conjunto de conceptos adoptado actualmente por muchos investigadores, podría establecer un marco que integrara distintos enfoques sobre la evaluación. El énfasis está puesto en los procesos de regulación y autorregulación que aparecen en las situaciones de aprendizaje. La consideración de este aspecto como un componente clave de la evaluación formativa ha llevado a algunos autores a identificar ambos procesos: el de evaluación y el de regulación. Dichas regulaciones se sitúan en tres ámbitos distintos.

1. Las regulaciones que están provocadas por el estudiante en el conjunto de la clase, a partir de su actuación, de los materiales que aporta, de la situación que crea, etc.
2. Las regulaciones que se dan entre profesor y alumno o entre dos alumnos de una forma individualizada, a partir de la iniciativa de uno de los dos.
3. Las autorregulaciones del propio alumno, que son las que le llevan al aprendizaje.

Directamente relacionada con las ideas anteriormente expuestas, una de las formas de evaluación más elaboradas es la llamada evaluación formadora. Este término que se utiliza para designar una concepción de la evaluación se hace conciencia de lo que podría ser mejor. Dicho enfoque se centra en la regulación asegurada por el mismo alumno y tiene como objetivo proporcionar a cada alumno y en cada momento los instrumentos necesarios para que sea capaz de alcanzar la autonomía

en su aprendizaje (Neus Sanmartí, 1990)). Dicha modalidad de evaluación es concebida como una vía metodológica, por cuanto propone un repertorio amplio de actividades e instrumentos que pretenden articular las distintas fases del aprendizaje. La finalidad de estos instrumentos es implicar al alumno en la apropiación de los criterios de evaluación y de los objetivos de aprendizaje. Algunos de los problemas que se han apuntado respecto al modelo de evaluación formadora coinciden con las críticas a los desarrollos de la evaluación formativa dentro de un marco conductista. El principal problema es su excesiva rigidez, esta reforzada por un amplio repertorio instrumental, que priva a los alumnos de seguir vías alternativas a la que se han prefijado y que deja en segundo plano la dimensión individual del aprendizaje. Hay que reconocer, sin embargo, el hecho de que sea un modelo desarrollado y experimentado; proporciona una serie de materiales útiles para el aula. Estos materiales han sido y son un punto de partida interesante y útil para todos los estudiantes que se plantean llevar a la práctica una nueva concepción de la evaluación. Que hasta ahora está muy generalizada en los discursos pedagógicos y en las mentes de los que reflexionan sobre la educación, pero poco presente todavía en los centros educativos.

2.3.5 Elementos del proceso de la evaluación formativa

Una de las características de la evaluación formativa como consecuencia de la finalidad que se plantea, es la ampliación de su objeto de análisis y la determinación de varios elementos implicados que conviene hacer claridad en la forma en que se fueron transformados en el transcurrir de las investigaciones. Si de una manera general la evaluación tradicionalmente se había dirigido a los resultados de la enseñanza como producto terminado. La evaluación formativa adopta una nueva perspectiva al introducir la noción de proceso entre los objetos a tener en cuenta.

Sin esta nueva noción no es posible explicar cómo son las cosas, ni menos aún qué puede hacerse para mejorarlas.

Hace falta conocer qué ha sucedido para que sean así. Cuando la evaluación educativa se plantea no sólo conocer sino también comprender los resultados del aprendizaje, necesita ampliar su campo de análisis y tener en cuenta el proceso de aprendizaje. En el caso que nos ocupa, como ya hemos visto, el proceso de aprendizaje incluye otro proceso que el alumno realiza simultáneamente: el de composición escrita. Es así como el objeto de la evaluación formativa, cuando nos referimos a la enseñanza y aprendizaje de la lectura y de la composición escrita, es triple.

1. En primer lugar, el texto que el alumno ha producido, normalmente acompañado de sus versiones anteriores o borradores.
2. En segundo lugar, el proceso de lectura y composición escrita. Como un conjunto de operaciones y de conocimientos que se actualizan en el momento de desarrollar dicho proceso.
3. En tercer lugar, el proceso de aprendizaje, que convierte este proceso de composición escrita en una actividad de construcción de conocimientos procedimentales y conceptuales sobre la escritura desarrollando las habilidades meta- cognitivas.

Los tres objetos de evaluación: texto, proceso de composición escrita y proceso de aprendizaje forman una realidad única y compleja. Esta puede ser analizada a partir de esta triple óptica, pero que no debe concebirse como una suma de mecanismos que funcionan independientemente. La evaluación formativa tendrá en cuenta estos tres objetos. Tomará conciencia explícitamente de los tres, elaborará criterios referidos a ellos, analizará indicios que permitan explicarlos, considerará esta información a partir de los criterios establecidos y tomará decisiones que implicarán

a los tres ámbitos. Para su análisis es posible, sin embargo, considerarlos separadamente. Esto es lo que hacemos a continuación.

1. La evaluación del texto ha constituido tradicionalmente la única preocupación de la evaluación en el campo del aprendizaje de la escritura.
2. El profesor corregía y puntuaba el texto o redacción que el alumno había escrito, normalmente fuera de la escuela y de forma individual y silenciosa.
3. Los criterios explícitos con que se valoraba este texto pertenecían a sus aspectos más superficiales: ortografía, morfología y sintaxis de la frase. Se utilizaban, además, otros criterios referentes a la coherencia global del texto, a la estructura y al contenido, pero normalmente estos últimos eran implícitos. El alumno no los conocía y el profesor sólo se refería a ellos de una forma aproximada.

En estos momentos, las diversas aproximaciones correspondientes a las distintas ciencias del lenguaje y a sus diferentes enfoques nos permiten una observación del texto a distintos niveles. Cabe destacar que tradicionalmente la escuela ha puesto el énfasis en los aspectos que socialmente son menos valorados. En cambio, ha olvidado casi por completo los que en el mundo exterior a la escuela toman más relevancia. Uno de los objetivos de los trabajos actuales sobre evaluación de la lectura y la escritura consiste en ofrecer una visión integrada de estos niveles (Serrano y Torno, 2000). Ellos permiten establecer unos criterios generales de evaluación del texto en interrelación entre ellos.

1. El primero de estos niveles es la imagen exterior del texto, su presentación gráfica, determinada por una norma social que es adquirida por todos los lectores-consumidores de textos.
2. El segundo nivel de valoración de un texto es el contenido o la información que transmite, la cual está estrechamente relacionada con la intención del lector o la función del texto.

3. El tercer nivel, al que la escuela dedica muchos esfuerzos, es la cohesión y corrección de los aspectos formales: gramaticales, ortográficos, tipográficos y de estructura textual.

Como (Calsamiglia H y Tuson, A 1999) ha señalado muy bien, la escuela ha reforzado, y refuerza todavía, el trabajo y la evaluación de los aspectos formales. Tratando de una forma mucho más esporádica y poco sistemática los dos ámbitos restantes. Los aspectos más controlados desde la escuela son los más visibles y generalizables porque tienen una escala de referencia explícita: la norma. Sin embargo, las cuestiones que afectan a la globalidad del texto, tanto referidas al contenido como a la función discursiva, varían en cada texto y dependen de la composición escrita.

Esta realidad escolar puede explicarse, en parte, porque el conocimiento y la divulgación de estos aspectos más globales son relativamente recientes y tan sólo está empezando a introducirse entre los estudiantes. Como ejemplo de concreción de un instrumento general de evaluación para los textos. En ellos combina aquellos aspectos más formales y sistemáticos con los textuales y discursivos. Por esto nos parece interesante considerar la propuesta del Grupo EVA (Camp y Ribas 1998). Estas investigadoras proponen un instrumento que recoge los distintos niveles de aproximación al texto y los relaciona y jerarquiza.

En el instrumento podemos disponer de un repertorio completo y organizado de criterios de valoración del texto. Asimismo, este instrumento permite también guiar el proceso de aprendizaje de la composición escrita y formular los objetivos. La ventaja de poseer un instrumento de evaluación explícito, como el que se ha descrito, es que permite establecer unos criterios para juzgar los borradores y los textos. Los criterios que son compartidos y conocidos por profesores y alumnos. A pesar de los limitantes de todo esquema, su apreciable interés deriva de la posibilidad de conjugar los distintos niveles de aproximación al texto en un mismo

marco y de la posibilidad de establecer relaciones entre ellos. Como dijimos antes el proceso de comprensión y producción textual constituye el siguiente objeto de observación y análisis.

Hemos visto que la evaluación formativa del texto busca criterios para poder observar y emitir juicios sobre las producciones escritas con el objetivo de mejorar esas producciones y mejorar también el proceso de aprendizaje. El texto, dentro de este marco, es visto como un producto estrechamente relacionado con el proceso que conduce hasta él. Los distintos niveles de observación del texto permiten, en algunos casos, emitir hipótesis o bien comprender cuál ha sido el camino que se ha seguido para llegar hasta él. Y comprender, por tanto, dónde se sitúan los problemas del que lee como del que escribe. Existen dos formas de acceder al proceso de composición escrita. El texto, como indicador de las operaciones que se han seguido para producirlo. Y el comportamiento del escritor mientras lleva a cabo la tarea de escritura. La evaluación del proceso de composición escrita se complementa así con la evaluación del texto.

Claro que esto no lo explica todo, el texto final así como sus versiones en borrador, forman también parte de este proceso de composición e interaccionan con él. El objetivo de la evaluación del proceso de composición escrita será, por consiguiente, doble.

1. Se trata de desvelar dicho proceso, tomar conciencia de él, conocerlo y describirlo.
2. La evaluación puede proporcionar instrumentos para guiarlo, mejorarlo y adecuarlo a los resultados esperados.

Muchos de los problemas que los alumnos tienen en la redacción se deben a una falta de apropiación de los conocimientos procedimentales. Ahora es necesario realizar investigaciones que nos permitan comprender en qué medida un trabajo sistemático dirigido a este tipo de conocimientos puede mejorar los textos

resultantes. Otro asunto es la actitud de los alumnos respecto a la tarea de lectura y escritura. Para incidir en este proceso de lectura y composición textual, la evaluación formativa desarrolla un amplio repertorio de instrumentos que pretenden ayudar a alumnos y profesores en la toma de conciencia de dicho proceso. La generación de pautas de observación del comportamiento de los alumnos mientras lee y escriben. Cuestionarios para reflexionar sobre las acciones efectuadas, listas de pasos a seguir para leer y escribir un texto.

La hipótesis con que trabajamos es que estos instrumentos pueden colaborar en el desarrollo de las operaciones de planificación, textualización y corrección del texto, así como de la capacidad de control sobre todas ellas. La evaluación del proceso de aprendizaje es el objetivo de toda evaluación formativa. La finalidad de dicha modalidad de evaluación consiste en optimizar el aprendizaje de los alumnos. Con ese objetivo, el profesor se dota de medios para recolectar información fiel sobre el proceso que sigue cada uno de sus alumnos. Dicha información le permite planificar las actividades de aprendizaje, del gran grupo y de los alumnos individualmente. Se requiere secuenciar las informaciones y prever además el espacio para la evaluación formativa, que asegura a los estudiantes ser sujetos activos en este proceso. Con la evaluación formativa del proceso de aprendizaje se pretende que no solamente se tengan en cuenta los resultados terminales, sino que éstos puedan ser explicados y comprendidos, tanto por profesores como por alumnos.

El sujeto de la evaluación formativa se caracteriza por un rasgo que lo diferencia totalmente de la evaluación por objetivos. Es un sujeto plural, constituido por aquellas personas directamente implicadas en la tarea del aprendizaje. Aunque cada uno con una función diferenciada, los implicados de una forma más directa son los alumnos y el profesor. En un segundo plano, la institución escolar y las familias de los alumnos también participan de esta evaluación. La autoevaluación de los alumnos es el objetivo a largo plazo de toda evaluación formativa. La disminución

progresiva de las distintas formas de heteroevaluación, aseguradas y gestionadas por el profesor, debe dar lugar a la implantación de un campo también diverso de formas de auto evaluación. En las cuales el alumno protagoniza un conjunto de conductas autor reguladoras directamente relacionadas con la situación didáctica. La producción de un texto y el aprendizaje de unos contenidos relacionados con la escritura. Los alumnos serán, pues, los principales protagonistas de dicha autoevaluación, que puede tomar distintas formas dentro de una situación didáctica. (Jurado F, 2001). Siguiendo la propuesta anterior podemos distinguir entre tres modalidades de auto evaluación.

1. La que llamamos evaluación mutua si se trata de evaluar el trabajo por otro alumno para poder luego intercambiar las observaciones realizadas
2. Co-evaluación, cuando es el alumno quien la realiza individualmente para posteriormente ser comentada con el profesor.
3. Auto evaluación propiamente dicha, donde el alumno es el evaluador de su propio aprendizaje.

Si el sujeto es el profesor, cabe una evaluación global sobre el grupo de alumnos o bien una evaluación individualizada, que describa el proceso de cada uno de ellos. El profesor puede, asimismo, querer recoger información para reconducir la secuencia de aprendizaje, reformular los objetivos o diseñar de nuevo las actividades. Pero también cabe la posibilidad de que se proponga ayudar a los alumnos a descubrir sus propios logros y sus puntos flojos. Puede recapitular sobre el proceso seguido o decidir las actividades siguientes. En este caso estaríamos refiriéndonos de nuevo a la co-evaluación.

La evaluación que se lleva a cabo en el seno de la interactividad grupal durante el proceso de redacción del texto es una fuente de aprendizaje para el docente. En este caso, el sujeto es el pequeño grupo de alumnos en su actividad conjunta de lectura y producción de un texto escrito. La evaluación, por ser una actividad que

finaliza con la emisión de un juicio, se realiza siempre de acuerdo con unos criterios que actúan como referente o elemento de valoración: son los llamados criterios de evaluación. En la evaluación formativa, dichos criterios han tomado una especial relevancia, ya que se ha constatado que están en el origen de muchos de los problemas de aprendizaje de los alumnos.

La evaluación formativa de los aprendizajes ha tenido en su origen, en la pedagogía por objetivos, y la sigue teniendo todavía en muchos casos, una orientación de "recuperación" inmediata de los fallos detectados. La apropiación de los criterios de evaluación por parte de los alumnos y su utilización de una manera operativa constituyen uno de los focos prioritarios de las prácticas escolares y de la investigación sobre estas prácticas. Durante su actividad como escritores, los alumnos trabajan con dos tipos de criterios (Ruiz M C 2009). Los lingüístico y los de realización. Los se refieren a las características del texto como producto lingüístico y se fundamentan en las distintas ciencias del lenguaje.

A estos criterios los llamamos de buena formación o de resultados. Los de realización son los criterios que permiten gestionar de forma más consciente el proceso de comprensión y producción textual. A menudo, con los alumnos, la primera formulación explícita a propósito de un texto concreto se expresa en términos de criterios de realización. Se trata de lo que se debe realizar para leer y escribir un texto y de cómo debe hacerse. A partir de estos criterios, puede ser más sencillo llegar a entender los conceptos teóricos por los criterios de buena formación, los que se refieren a las características del texto. Lo que es más importante, ser capaces de enunciarlos con sus palabras. Los criterios de evaluación son los que los alumnos y profesores formulan a partir de los dos tipos anteriores, con una finalidad meramente valorativa.

Queremos subrayar el carácter interactivo y progresivo de dichos criterios. En el marco que presentamos, los criterios de evaluación ya no son un listado fijado por

alguna instancia lejana y desconocida, sino que son enunciados elaborados y establecidos por los mismos alumnos y profesores. No se trata de normas, ni individuales ni colectivas, sino que los criterios de evaluación son el resultado de la relación que se establece entre tres factores.

1. Las características del producto y del proceso que se va a realizar.
2. La imagen que los sujetos se construyen a partir de los conocimientos que tienen.
3. Y el nivel de conocimientos que se puede esperar ellos (Martínez Covarrubias 1995).

Es un momento, que en sí mismo el texto se constituye una importante fuente de aprendizaje. La evaluación formativa puede convertirse, como vemos, en un elemento motor del proceso de aprendizaje. Asimismo, y en coherencia con el proceso de aprendizaje, cabe destacar también su naturaleza dinámica. Los criterios de evaluación no serán sentencias fijadas de una vez para siempre, sino que son algo provisional, que se reformula para que en cada momento constituya un instrumento útil y adecuado, no sólo para el profesor sino también para el alumno. Los criterios de evaluación serán necesariamente generalizaciones construidas por un proceso de abstracción a partir de observaciones concretas. Los alumnos observan los rasgos que caracterizan las producciones e intentan explicitar unos criterios. De ahí que la formulación de criterios de evaluación podrá tener distintos niveles de abstracción en función de la edad de los alumnos, del grado de apropiación de los conocimientos o de la dificultad del objeto analizado. Se trata, pues, de formulaciones dinámicas y progresivas que se corresponden con el momento y el nivel de aprendizaje de los alumnos.

Vemos, por tanto, que para poder hablar con propiedad de evaluación formativa, debemos concebir los criterios de evaluación de una forma absolutamente distinta

que en la evaluación sumativa o certificativa. Por este motivo el papel del profesor toma otra dimensión, colaborando con los alumnos en la elaboración y aplicación de dichos criterios. Es en estos aspectos donde pone el énfasis la evaluación formativa. Consideramos instrumentos de evaluación a aquellos elementos externos que actúan de mediadores o de desencadenantes de procesos de autorregulación en las situaciones de aprendizaje. Son instrumentos en principio previstos y propiciados por el profesorado dentro del diseño de la clase, pero pueden llegar a ser utilizados por los propios alumnos de forma autónoma. Del conjunto de instrumentos posibles, podemos distinguir claramente dos grupos. Unos son los instrumentos que llamaremos ordinarios, diseñados para que los alumnos aprendan los contenidos seleccionados. Pero que en muchas ocasiones son a su vez instrumentos que propician el diálogo entre profesor y alumno o entre alumnos. Porque se convierten en actividades generadoras de mecanismos de regulación y autorregulación propias de una situación de evaluación formativa. El otro grupo está formado por los instrumentos específicos de evaluación, aquellos que están especialmente pensados para cumplir una función evaluativa. Estos instrumentos específicos constituyen un importante esfuerzo para prever las situaciones favorecedoras de los procesos de autorregulación e intervenir en ellas.

Desde un punto de vista teórico hallan su justificación en las descripciones del proceso de enseñanza y aprendizaje que resaltan la idea de que las regulaciones y la comunicación necesarias en toda situación de enseñanza no siempre se consiguen de una manera natural es conveniente trabajar de forma explícita estos aspectos para asegurarse de que el aprendizaje se produce. La toma de conciencia es un objetivo indiscutible de la evaluación formativa en el aprendizaje de la escritura. El alumno está aprendiendo a leer y a escribir, actividades que requiere el control de una serie de operaciones (Camps, 1996). Sólo es posible ejercer a partir de un determinado grado de conciencia y de unos conocimientos explícitos. Los instrumentos de evaluación específicos constituyen una ayuda externa en este

proceso de aprendizaje de una actividad tan compleja y global como es la comprensión y la producción textual.

2.4 Los fundamentos teóricos de un programa de lectura y escritura

La lectura y la escritura como objeto de estudio de un Programa formativo es apenas una reflexión natural en el proceso de diseño y aún más en el de evaluación de un programa formativo en comprensión y producción textual en la educación superior. El solo hecho de que se piense en lectura y escritura en la universidad tiene que ver con cuatro implicaciones. Primero con el volumen de los textos que en la universidad circulan permanentemente. Segundo con su complejidad de dichos textos. Tercero porque la lectura y la escritura son una fuente de conocimiento y aprendizaje y finalmente porque la universidad requiere como modo de existencia la investigación en que la lectura y escritura son el medio de intercambio de información y formación.

2.4.1 Antecedentes sociales y culturales del Programa formativo

¿Por qué la universidad debe destinar cátedras a la lectura y la escritura? Acaso la normativa actual del Gobierno, no deja claro, de cierta manera, que la lectura y la escritura como objeto de aprendizaje son lo propio de la formación primaria y básica. Estos antecedentes suponen una transformación en la perspectiva de los enfoques tradicionales, que hacen el énfasis en la normatividad de la lengua a enfoques funcionales cuya comprensión de la misma, convertida en emergencia cultural, obliga la inclusión de los contextos de uso.

La escuela, así pensada, debe alcanzar a formar sujetos con una perspectiva amplia, en la que lectura y escritura sean parte de la experiencia vital, es decir, de sus procesos de humanización. Tenemos, en consecuencia, que asumir un modelo desde

el cual proponer el trabajo con la escritura y la lectura, en el contexto de profesionalización, y necesariamente supone el establecimiento de unos límites. Pero estos cierres no implican que el trabajo de producción y comprensión textual tenga que efectuarse estrictamente sobre la base de las comprensiones mínimas que el Programa configura. Esta adopción es más una aportación metodológica, que lleva paso a paso al estudiante a crear relaciones en distintos niveles de complejidad, niveles que van desde los reconocimientos de las macro y las microestructura textual, implicando distintos niveles de inferencia, hasta llegar al análisis crítico, lo que en términos cognitivos supone la realización de distintas tareas de pensamiento. Se entiende por qué la enseñanza de la lectura y la escritura en la Universidad es pertinente cuando reclama más eficiencia en sus lectores y productores de textos. Máxime cuando en el medio circulan, con mayor emplazamiento, instrumentos culturales como la televisión, cine, música, Internet entre otros sistemas predominantemente orales. Las consecuencias de este predominio de instrumentos culturales sobre el texto impreso, han sido objeto de estudio y análisis. "Sólo una minoría que usualmente está conformada por las personas que terminaron, al menos, sus estudios secundarios, leen en forma adecuada. El resto tienen un dominio elemental de la lectura y probablemente aprendió a leer después de tener acceso a la radio y, en los años recientes, a la televisión y en vez de haber pasado de un predominio de la comunicación oral a una cultura con fuerte presencia del texto, sobre la cual se impusieron gradualmente los medios de comunicación audiovisual como fue el caso de Europa, en Colombia pasamos directamente de la voz viva a la radio y la televisión. Mientras en Europa una gran parte de la población se había acostumbrado a usar el libro para educarse informarse o divertirse, y al llegar los medios audiovisuales pudo conservar buena parte de sus hábitos de lectura, en Colombia la gente se acostumbró a informarse y a divertirse mediante la radio o el televisor, sin que se desarrollan la

infraestructura a cultural y los hábitos de uso del tiempo libre ligados al libro” (Melo, 1994).

A la universidad llegan los jóvenes con unas experiencias en los procesos de lectura y escritura muy diferentes en apropiación y dominio de las competencias textuales. Esta constatación incluye extractos económicos, intensidad horaria, hacinamiento escolar en la mayoría de los casos y toda clase de variables étnicas y culturales. En consecuencia un programa formativo tiene que hacer aperturas muy generales para que la gran mayoría se integren al proceso con diferentes grados de dificultad

Si bien es cierto, que el mundo escolar tiene intereses, sobre el conocimiento, orientado hacia los procesos de formación e inclusión cultural. En la Universidad la pretensión es generar conocimiento, al tiempo que se conocen los saberes específicos. De esta manera la lectura y la escritura son cruzadas por particularidades inherentes al contexto. Particularidades entendidas como habilidades cognitivas y de valores, que promueven las conductas propias de pensamiento creativo y autónomo. La lectura y la escritura constituyen instrumentos mediante los cuales docentes y estudiantes se toman la palabra. Las ideas que suelen circular en el ámbito escolar son, por lo general, las ideas de otros, se encuentran en otros textos y van a ser contextualizadas de nuevo y resignificadas. Estos procesos en los que tienen un efecto importante los mecanismos de circulación de la información, fragmentos de obras, fotocopias de fuente imprecisa; crítica de autores más que las fuentes mismas, baja circulación de revistas científicas y de divulgación. Bajo nivel de publicación y de circulación de la producción por parte de docentes y estudiantes.

En un marco como éste nada parece más importante que revisar las comprensiones que tenemos de ciertas realidades, los consensos a los que somos capaces de llegar como comunidades académicas. Por eso hay que apostarle a la escritura como un ejercicio de construcción de pensamiento. El ámbito universitario, más que ninguno

otro, debe promover el uso de la palabra como la mediación fundamental en los procesos de humanización. Máxime cuando de producción de conocimiento se trata. La universidad debe ser un espacio para la reflexión y la discusión de los grandes temas cuyo efecto sobre la construcción del tejido social y cultural es necesario pensar de manera propositiva y con anticipación.

El saber de la experiencia no está, como el conocimiento científico, fuera de nosotros, sino que sólo tiene sentido en el modo como configura una personalidad. Un carácter, una sensibilidad o, en definitiva, una forma humana singular que es a la vez una ética, un modo de conducirse y una estética, un estilo. Por último, tiene que ver con la vida buena entendida como la unidad de sentido de una vida humana plena. Una vida que no sólo incluye la satisfacción de la necesidad sino, sobre todo, aquellas actividades que trasciendes la futilidad de la vida mortal. El saber de experiencia enseña a vivir humanamente y a conseguir la excelencia en todos los ámbitos de la vida humana. En el intelectual, en el moral, en el político, en el estético, etc" (Bruner 1997). La enseñabilidad de los saberes y educabilidad del sujeto, cuestiones ligadas a las construcciones curriculares y a los contextos, son las tensiones generadoras de la reflexión pedagógica. Junto con los procesos de producción y comprensión, constituyen las particularidades del profesional que se forma en nuestras universidades.

2.4.2 El objeto de estudio del Programa formativo

El texto es la unidad básica de trabajo del Programa formativo. Ella lo atraviesa transversalmente, el proceso evaluación en que estamos empeñados, se asume como una herramienta de análisis, que permite interpretar y producir sentido, en todas las topologías textuales. La calidad de los textos, determina el éxito o el fracaso del aprendizaje. Los textos son un instrumento, en el momento del diagnóstico, los convierte en un punto de partida, como el de llegada. Son textos,

los materiales para su disposición didáctica; alrededor de ellos giran los procedimientos, la manera como se evidencian los objetivos es a través de textos. Las producciones de los estudiantes y las evaluaciones de los profesores son producciones textuales. Conocer su naturaleza, sus elementos constitutivos, los procesos que aseguran su configuración en eventos específicos como la lectura y la escritura es imprescindible en un proceso de evaluación.

El texto es la expresión del discurso dispuesta, en un conjunto organizado de enunciados con una organización de sentido específica como lo es en el contexto académico. La descripción del texto desde la lingüística textual (Van Dijk, 1983) y desde la corriente teórica denominada análisis del discurso ha permitido una aproximación a la caracterización del fenómeno comunicativo como objeto de enseñanza-aprendizaje. (Beaugrande y Dressler 1977). El texto no es una secuencia de frases como lo señalan las percepciones empíricas de los estudiantes. Es un evento de comunicación cuya unidad básica la constituyen los enunciados en el encuentro con el sentido. Los textos académicos son un conjunto de prácticas de naturaleza significativa que circulan dentro de las aulas de la escuela y fuera de ellas. Los textos generan múltiples intercambios de sentido con diversos formatos discursivos académicos. Tales como ensayos, artículos, tratados, crónicas, relatos, diálogos, diccionarios, enciclopedias, cartas, sentencias, compilaciones, conversaciones, comentarios etc. Las reflexiones que nos hacemos en el interior de la conciencia también son textos. Aunque nunca las comuniquemos a nadie.

El recuerdo, las imágenes que guardamos en el subconsciente son enunciados textuales, etc. A través de ellos se informa, se comentan exponen y se difunden ideas científicas, artísticas, cotidianas y culturales. Un texto es una actividad lingüística concreta, una elección lingüística frente al sistema virtual que ofrece la lengua. En los textos académicos se concitan viejas y nuevas teorías en busca de oportunidades de sentido. A partir de las cuales se fortalecen como vigentes o por

ser viejas, o presentan con más fuerza su sentido de nuevos fríos significativos (González 2000). En este contexto se da el encuentro de la palabra comprometida que militante busca adhesiones, hace apertura de nuevos frentes de discusión. Allí nacen consignas, que fortalecen coyunturas inmediatas, llena de renovadas proclamas ideológicas. Algunos textos se presentan aferrados a enunciados lingüísticos, escamoteando la necesidad de mantenerse fuera del alcance del olvido. Ellos son textos que critican y enfrentan lo ya establecido desde sus posturas, que crecen y configuran su sentido en las contra argumentaciones a lo oficial. A partir de allí ratifican su existencia en la equidad de sus criterios, sustentando el ejercicio de la diversidad.

Los textos académicos, procesan novedosas preguntas que se fundamentan en los contextos en formación. Allí se originan situaciones para la inauguración de nuevas continuidades semánticas, objeto de conocimientos recientes que se deslindan de otros, que antes se presentaban como objetos independientes. Aislados por otros ámbitos de significación que ahora pretenden atención plena e individualizada. En los textos académicos circulan verdades con certificaciones ya demostradas en las bolsas de valores de la historia (Barthes, 1986). Pero estas verdades están dispuestas a buscar desertificación de la misma, para resurgir en contextos históricos rodeados de nuevos enunciados que los acerquen más a la gente y sus desempeños en el devenir cotidiano. La lengua se configura a partir de los sonidos del lenguaje, ellos se agrupan en unidades guiadas por la composición morfológica de la lengua (Álvarez, 1978). Es a partir del morfema donde comienzan a reconocerse unidades significativas portadoras y generadoras de sentido. Ellas son captadas en el proceso de lectura a través de la palabra, unidad en la que se pueden articular sintagmas nominales o verbales, (Chonsky, 1987).

Ellas son verdaderas estructuras consideradas unidades mayores de la oración, porque en ellas se conforma el sentido que las micro estructuras del texto dando

cohesión al escrito (Alexopoulou A 2009). En dichas unidades se propone, se fundamentan referencias, en torno a los argumentos de lo consignado en un escrito argumentativo, de acuerdo con las demostraciones del texto y la intencionalidad del autor. Los textos académicos son una organización de enunciados en la cual se evidencian los conceptos que sobresalen en las estructuras del texto (Martínez 1999). En ellas se significan conceptos complejos y elementales en los que se sustentan los enunciados. Se compilan los elementos que configuran la significación de lo que se quiere expresar haciendo uso de economías de representación en las cuales se reconocen modelos de intertextualidad (Campos y Gaspar, 2001). Los conceptos de un escrito provienen de otros textos, no es la primera vez que se mencionan pero ahora están allí, sustentando los enunciados del texto, relacionándose con otros e inaugurando sentidos no antes planteados.

En los términos que la nueva asociación ha configurado en pleno ejercicio de sentido para producir significación en un nuevo contexto. Allí es factible ubicar un origen común, pero captando elementos diferenciadores en cada uno de ellos, en los que se determinan las singulares aperturas del texto, en términos de aproximación a sus estructuras subyacentes. Los conceptos que habitan en nuestra conciencia se relacionan en cada uno de los enunciados con los que se configuran en el escrito que estamos leyendo. Pero el sentido no es completo sino se relaciona con otras unidades enunciadas que hacen próxima la significación dispuesta en una estructura enlazada por diferentes niveles de negociación de sentido (López y Arciniegas 1998) En la configuración de un texto académico universitario no se realiza un ejercicio inocente de relación de conceptos a partir de los enunciados, con los que se configura lo escrito.

Existe cierta parcialidad, en beneficio de unos conceptos que cohesionan el texto haciendo legible su sentido. En la lectura se construye la significación, más allá de la decodificación sonora de las organizaciones fonéticas con las que se constituyen

unidades sintácticas mayores. En ellas se consignan una serie de predicaciones y referencias asociadas a la construcción de significados. Es posible diferenciarlas unas de otras, aislarlas en unidades de contenido independientes, es posible denominarlas temas.

Cuando un lector desliza su mirada por los grafemas con los que se organiza un texto sin captar unidades de contenido, se está quedando en el nivel más superficial de lectura. A pesar de su esfuerzo no puede encontrarse con lo que está leyendo. Se está quedando en el umbral de la lectura, en donde capta los sonidos, pero no configura las imágenes que le permitan identificar unidades temáticas, en las que se estructura el contenido de un escrito. Cuando no es posible responder con claridad, qué conceptos evidencia la lectura del texto, el lector no puede centrarse en las unidades de contenido ofrecidos por el texto y configurar un contexto. Allí es posible la construcción de razonamientos hipotéticos. A partir de múltiples predicaciones en las que se afirman múltiples referencias con las que se construye el sentido de los textos en la mayoría de las ocasiones, pero especialmente aquellos de naturaleza expositiva y argumentativa (Martínez 2004). En todos los textos, especialmente en los que circulan en la universidad, la intencionalidad del autor es sometida a diversas pruebas. En ellas corre el peligro de ser desconocida pasando desapercibida, o lo que es peor, ser distorsionada o asumida solo parcialmente. Sin la continuidad y precisión semántica que el proceso de lectura debe establecer

El intercambio lingüístico que se establece con el texto que estamos leyendo aparece como un tráfico unilateral en el cual no hay intercambio de información y sentido. Si no se procura el intercambio conceptual de significados, que se relacionan en el proceso de lectura. Como consecuencia de lo anterior se está asumiendo un significado apenas parcial, focalizado, a aspectos que como lector le interesan. A lo que apenas le han llamado la atención. Es así como se va configurando un sentido del texto extremadamente reducido al ámbito de unos intereses parciales,

circunstanciales o momentáneos. Sin captar la intencionalidad del autor, ni establecer las relaciones conceptuales que el autor dispuso en la propuesta de lectura. La intervención de sus esquemas mentales que esperamos del encuentro entre el lector y texto en los ambientes universitarios no se realiza (López, 1998). La lectura de textos académicos universitarios implica un esfuerzo adicional del lector, la de hacer evidente la intencionalidad del autor.

Un texto es producto de un conjunto de implicaciones políticas, académicas, ideológicas, epistemológicas etc. Esta competencia textual lo compromete a desentrañar la lectura en el que subyace su postura ideológica e intereses, a partir de allí se enlaza su postura crítica frente a lo significado en lo leído. El problema no es simplemente preguntarse qué quiso decir el autor del texto. Porque además de lo que dice, su encuentro con el contexto deja consignadas cosas que ni él mismo autor sospechaba, que estaba diciendo. De allí que la intencionalidad del autor debe ser rescatada y construida en cada proceso de lectura. Los textos académicos especialmente en la universidad requieren de un lector interactivo porque para que se convierta en fuente de conocimiento. El proceso de lectura debe involucrar los conocimientos del lector realizando una confrontación crítica, no es lo que el texto informa; lo que logra transmitir sino las sugerencias que inscribe en el lector que se ha acercado a él, para aprender.

2.4.3 La lectura en la universidad

La lectura en los centros de educación superior tiene propósitos formativos investigativos e informativos. Ella requiere de un lector interactivo, un verdadero trabajador de la lectura, de su capacidad para transformarla. Porque lo que cuenta en un proceso de lectura no es lo que el texto informa, lo que logra transmitir; sino las sugerencias que inscribe en el lector, aquello que suscita en él. El conjunto de enunciados y representaciones que como lectores vamos construyendo al realizar

las comparaciones con los conceptos que ya conocemos. Es la capacidad evocadora del proceso de lectura, el texto señala cimas a conquistar, senderos imprevistos que al ser recorridos permiten elaboraciones nuevas y propias. El intercambio intertextual realizado en el acto de leer, puede llegar más allá de la obtención de conocimientos, para encontrar nuevas formas que permitan construir propuestas originales. Por esto leer es una forma de reconocernos a nosotros mismos. "En última instancia nadie puede escuchar en las cosas, incluido los libros, más de lo que ya sabe. Se carece de oídos para escuchar aquello a lo cual no se tiene acceso desde la vivencia" (Nietzsche, 1976). Cuando realizamos mediante la lectura, un movimiento de desdoblamiento intelectual sobre lo que sabemos en comparación con lo que el texto ha articulado textualmente somos lectores activos.

En un escrito nos reconocemos en lo que leemos....y prendemos luces para ver lo que para otros lectores ha pasado desapercibido (Henao, 2002). El texto hace presencia en nuestro lenguaje de lo desconocido tanto, en el lenguaje como en el pensamiento. El mundo es significado en los textos, pero es el encuentro con la capacidad de asociación del lector, lo que pondrá los dispositivos de generación de sentido elaborando los nuevos pensamientos como nuevos conocimientos.

La lectura se convierte en un proceso de aprendizaje en el cual tenemos como punto de partida unos conocimientos previos que son sometidos a múltiples reflexiones en procura de su transformación en nuevos conocimientos. Siempre que leemos y comprendemos lo leído obtenemos a diferentes niveles algún tipo de conocimiento como producto de la participación en los procesos de construcción de significación, que como lectores hemos inaugurado en el ejercicio de comprensión. Para los fines de nuestro argumento sabemos que la construcción de procesos de significación no es la misma en todos los lectores. Ella comienza cuando el lector detiene su atención, en un concepto, o la relación de dos o más de ellos. Con los que se puede configurar un argumento factible de enlazar con otros en torno al sentido que

constituye la totalidad del texto. Este ejercicio de interpretación y valoración de los enunciados dispuestos en el texto van a ocasionar juicios y valoraciones de naturaleza hipotética.

La interpretación puede ser de carácter provisional, en los que cabe ser rechazados al no ser compartidos. O también pueden ser confirmados abriendo nuevas aperturas o simplemente cerrándolas. "Cada área del conocimiento, cada ámbito de uso produce distintas formas textuales y exige el dominio de ciertos elementos lingüísticos y elementos de cohesión y de coherencia que son los que permiten organizar y presentar los contenidos de manera tal que logren expresar determinadas finalidades comunicativas a una audiencia particular" (López, 1998:22). Los procesos de construcción de significación están sujetos a una concepción de la comprensión de lectura y escritura. Según la cual, dichas construcciones son intencionales, interactivas, graduales y estratégicas.

La intencionalidad de lector se fundamenta en los propósitos que él tiene al leer. Qué se propone averiguar, cuál es la búsqueda que ha emprendido y cuáles son sus pretensiones al leer, qué quiere confirmar o conocer. La lectura es un proceso interactivo porque requiere la participación activa del lector asumiendo la construcción de procesos de significación. A partir de las aperturas cognitivas que el contexto intelectual del lector, impone desde otras lecturas y reflexiones en las cuales se construye la intertextualidad. El sujeto de la lectura inicia una confrontación de su saber, con los saberes del texto. En el cual los enunciados del texto son sometidos a diferentes referencias enunciativas, que constituyen el acervo intelectual del lector. Los nuevos conocimientos no van a aparecer desde los primeros renglones, sino que son un proceso gradual en el cual es abordado un enunciado. Se lo cuestiona, se lo hace objeto de reflexión y confrontación, hasta que se produce un salto cualitativo en el cual aparecen los nuevos conocimientos.

Finalmente la construcción de procesos de significación es de naturaleza estratégica. En tanto que el lector incursiona en el laberinto del texto buscando una salida que enriquezca sus significaciones con respecto a unos conocimientos adquiridos en un proceso de desarrollo cognitivo. Ahora viene a participar un nuevo texto y las evocaciones sugeridas por él. En los textos escritos se evidencia la continuidad semántica, en cual el intercambio lingüístico es asumido por el lector en un proceso de lectura. En el proceso de lectura se enfrentara con un conjunto de significados, posibles de relacionar.

Hay otro aspecto, entre tantos; es que la lectura de textos académicos en la universidad requiere de un conjunto de hábitos lectores. Estos rompen necesariamente con la forma de relacionarse en la modernidad con las estructuras textuales en las cuales se exige de los textos, el máximo de economía en la significación. La cual es llevada al pensamiento, a la asimilación del mensaje que se quiere comunicar sin dilaciones de ninguna naturaleza. En este tipo de estructuras se va desarrollando una aptitud consumista preocupada por satisfacerse inmediatamente. Sin el más mínimo esfuerzo, sin riesgo alguno, en las aperturas del texto. Esta pretendida interpretación rápida propicia la ilusión de una asimilación inmediata de haber leído. Cuando interpretar un texto es mucho más que el consumo de una estructura mensaje predeterminado a una recepción masiva (Nietzsche, 1982 citado por Zuleta). Frente a un texto, los procesos de lectura operan cuando el espíritu del que lee se convierte en productor es abierto constante. Cuando es poseedor de grandes ideales, es poseedor de una gran capacidad de trabajo y dedicación. Como un rumiante tiene la capacidad de deglutir, de volver a masticar lo ya comido. Sin una juiciosa, exhaustiva y atenta lectura en el que se examinen todos los elementos implicados en el texto con la totalidad. No es posible iniciar un auténtico proceso de interpretación de lectura sin esta relación. Porque luego, el lector deberá transformarse, cuando se pasa a la crítica oposición. Al contrastar el texto leído con los conocimientos y esquemas mentales, con las vivencias que operan

en el lector. Por último el espíritu del lector se debe transformar en ente activo y desarrollar toda su creatividad. La capacidad de derivar en estado de alerta, en el sentido de los hallazgos conceptuales buscados, en los cuales hace ejercicio de su ingenuidad espontaneidad para atreverse a inventar (Zuleta, 1982). El encuentro entre el lector el texto en el contexto universitario requiere de un esfuerzo total de interpretación. En el cual la plenitud de los sentidos del lector encuentre los del texto. Si existe una interpretación parcial o desfigurada de los elementos dispuestos en el texto no será penetrado el sentido porque el lector no se apropiará la lengua que el texto habla. Por eso leer es trabajar, producir sentido.

Leer es transformar los enunciados ofrecidos por el texto con el uso adecuado de unos recursos cognitivos en la búsqueda del sentido existente en el texto. De estas circunstancias nace el hecho de que los enunciados consignados en el texto son generadores de un lenguaje que puede no es compartido con el lector pero si corresponde a este la obligación de descifrarlo. El texto es un sistema de valores sustentados en los enunciados del texto y es en el proceso de lectura en el cual los valores existentes en el lector van a ser confrontados por los que el texto comporta. Cuando leemos sobre el concepto de mercancía en el Capital de Marx los conocimientos sobre el concepto estudiado se van a modificar sustancialmente debido a la profundidad del escrito. Si nos aproximamos a la lectura del texto más importante de Cervantes encontramos lo siguiente. El quijote es un hombre maduro, el hombre que ha fracasado en todo durante la vida, que no ha sido más que un fracaso. Él no se resigna a la vida cotidiana y prefiere salir, y salir quiere decir muchas cosas. Nacer, enloquecerse, des-adaptarse, aventurarse. Entonces, Cervantes construye todo el comienzo del Quijote con la imagen del hombre cotidiano, por parejas de oposición; una cosa verdaderamente extraordinaria, una estructura muy armoniosa. "Y tenía en su casa un ama que no pasaba de los cuarenta y una sobrina que no llegaba a los veinte, y se pasaba las noches de claro en claro y los días de turbio en turbio leyendo libros de caballería- todo cae en

oposiciones, -hasta que cayó en la más en la más extravagante idea que hubiese dado loco alguno y fue que pareció le conveniente y necesario, así como para el aumento de su honra como para el servicio de su república, hacerse caballero andante” (Cervantes citado por Zuleta1982).

El lector que no logra una comunicación empática con el texto que está leyendo, no ubica las situaciones que hacen del texto un tejido de significaciones contextuales. El modo de existencia del contexto es la situación, es su escenario, allí se muestran sus definiciones más relevantes en los primeros planos. La situación muestra los elementos con los que se genera sentido en el contexto, en tanto que el lector establece las relaciones haciendo que de ellas surjan enunciados con los cuales se configura el sentido (Gutiérrez, 1999). Si no se reconocen las situaciones en las cuales actúa el contexto no se captan los enunciados sugeridos por el texto de manera precisa. Se captan invadidos por premisas que independiente de su veracidad, obligan al texto a concluir indagaciones, no imaginadas por el autor del texto, dando paso a una interpretación precaria o distorsionada.

2.4.4 La escritura en la universidad

Cuando se habla de escritura de textos universitarios es preciso reconocer unas líneas de reflexión sobre aquello de lo que tratan los textos. Se suele responder con una afirmación según la cual: los textos significan la realidad. ¿Pero que es entonces la realidad? La realidad es una síntesis de múltiples determinaciones (Marx, 1976). En los textos universitarios no se transparenta lo real sino que aparece en ellos una nueva síntesis que es la que la escritura imprime en el texto escrito. Existe una compleja reelaboración semiótica en la que el sujeto recoge significaciones para verterlas en un proceso llamado escritura. “No son necesariamente reproducciones exactas. Hay que prever ciertas deformaciones debidas al carácter especial del espejo; el espejo puede ser cóncavo o convexo, brillante. Las mismas imágenes de

las ideas no son en modo alguno idénticas a las ideas mismas. Y son precisamente imágenes de las ideas y no las ideas mismas lo que constituye el objeto de la gramática" (Hjelmslev, 1976:79).

No existe transparencia entre la escritura y la realidad así como tampoco entre escritura y el pensamiento. Nuestra conciencia es una continua circulación de significaciones. En la conciencia son seleccionadas algunas y dispuestas en forma de enunciados, para estructurar un nuevo orden de significaciones; el texto escrito. Escribir es consignar los textos que significan en el interior de nuestra mente haciendo uso de lecturas anteriores. La escritura, no es, no puede ser un mero instrumento sino un proceso ordenador cohesionado de saberes. Un proceso semiótico reestructurado de la conciencia (Jurado, 1996). El texto académico universitario busca significar la realidad. Pero ella es cambiante, multiforme, discontinua. Cuando es articulada en el discurso, no logra la plenitud. Los ajustes que la singularidad de sus sentidos reclama en un acto que resulta vital para el libre ejercicio de la comunicación. El pensar y lograr acuerdos sobre el sentido de la realidad en la escritura se logra en un sinuoso proceso. Allí se encuentran un conjunto de procesos que tienen que ver con la estructura semántica y sintáctica del texto, el léxico que hace parte del repertorio lingüístico se pondrá al servicio de las estrategias que buscan las estrategias de coherencia y cohesión que le van a otorgar unidad al texto.

Los conceptos que en la micro estructura adquieren la forma de enunciados en forma de proposiciones. Ellos han sido sometidos a diversos procesos de interrelación textual. En los cuales se han relacionado con otros textos como producto de lecturas anteriores, del dialogo, la conversación o la vivencia en las relaciones interpersonales. También de las relaciones del sujeto que escribe tiene y sostiene con la realidad. La intertextualidad permite que las diferentes voces con las que se han configurado el texto se transformen. En los diversos enunciados que más tarde

producirán un texto. Las enunciaciones son tamizadas en el sentido del texto que se quiere construir. De estas y otras páginas resulta que en los enunciados se harán presentes múltiples referencias como la época, la cultura en que se ellos inscriben. En ellos se sustentan las proposiciones, citas, fechas, referencias indirectas y todas las marcas que resulten pertinentes a la producción textual. Todo esto depende del ejercicio, del desempeño enciclopédico propio del que escribe.

De la misma manera la iniciación de los procesos de escritura tiene lugar en la consulta de varios textos así se trate de vivencias, que también son textos. Un texto se puede escribir a partir de opiniones, en el cual los enunciados que se están configurando asumen el orden de las adecuaciones textuales. En el contexto universitario se determinan unas condiciones óptimas cuando se pertenece de manera legítima a las comunidades académicas. En las que se construye sentido en busca de nuevos conocimientos. El sentido en que otras organizaciones textuales han orientado su trabajo significando lo que quieren decir. Pero cuando se pertenecen a otros contextos en los cuales no se alcanza la lucidez para participar de acuerdo con la pertinencia argumentativa que la producción textual lo exige es preciso asumirla para poder participar del intercambio textual. "La comprensión textual se basa en comprensión contextual. Los componentes cognitivos morales y expresivos del acervo cultural del saber a partir del cual el autor y sus contemporáneos construyeron sus interpretaciones pueden alumbrar el sentido del texto" (Habermans, 1980:128). Allí también hacen su aparición los componentes ideológicos o políticos que hacen presencia en el contexto en que tienen lugar los múltiples actos de escritura y el uso social que se hace de los mismos

Sin embargo sólo por medio de la especulación oral no es posible el desarrollo de la academia y de la ciencia. La escritura ha de convertirse en la práctica reguladora de la comunicación en el contexto académico. Pues sólo así puede instaurarse la interlocución académica y científica y abrirse el camino hacia la instauración de

nuevos conocimientos, rebasando las formas legitimadoras de saberes ya conocidos, pero que son asumidos en los procesos de aprendizaje.

De todos modos, cuando los procesos de representación y significación semiótica se llevan a cabo por y gracias al lenguaje y en este proceso de representación evalúa sus dominios cognitivos generando conocimientos aprendidos o descubiertos por un lector integrado a los procesos de aprendizaje. "La exposición oral apoyada en la exposición escrita asegura la cohesión de los procesos cognoscitivos y dinamiza la emergencia del sujeto epistémico necesario en la academia universitaria" (Jurado, 1996). El desarrollo cognitivo, en sentido estricto, se refiere a las estructuras de pensamiento y de acción que el joven adquiere constructivamente en activo enfrentamiento con la realidad externa.

La habilidad para asumir la escritura de textos académicos universitarios está ligada al ejercicio del desarrollo cognitivo. En el sentido de quien se enfrenta a la escritura de un texto complejo requiere de herramientas que le faciliten emprender los procesos de la textualidad. La textualidad es producto del encuentro del que escribe el texto y el contexto, con el propósito de generar las significaciones que la construcción textual implica. Debe quedar bastante claro que las herramientas cognitivas y la habilidad para operar productivamente con ellas son producto del desarrollo evolutivo de la inteligencia. En los marcos de las formaciones sociales y culturales en la cual aparece el pensar, como una habilidad en la cual la inteligencia actúa sobre la experiencia con un propósito (De Bono, 1997). Dicho desarrollo de la inteligencia se potencializa en cada sujeto de manera distinta. Esto va haciendo del encuentro con el texto un evento singular en el que se obtienen beneficios diversos, asociados al manejo de los recursos cognitivos.

En contextos específicos y con desempeños diversos los sujetos que participan de múltiples intercambios textuales enfrentan diferentes problemas cognitivos que cada hablante resuelve de manera personal de acuerdo con la calidad y los recursos con

los que se maneja el proceso de composición escrita. Las herramientas cognitivas tienen su origen en el ejercicio de la comunicación en los marcos de la convivencia, ellas tienen características universales en el sentido que hacen parte del acervo lingüístico de la humanidad. Como la capacidad para producir signos y representar significativamente realidades mediante materiales que adquieren la característica de convertirse en lenguajes. Con los que se estructuran prácticas discursivas en contextos socioculturales diversos, pero con los mismos resultados consensuales (Maturana, 1994). Debemos comprender que las habilidades cognitivas son producto de procesos de mediación en la búsqueda que ejercen todos los humanos, al asumir, los procesos de socialización en diferentes ámbitos como la familia y la escuela.

Con los azares propios de cada una de las edades y estadios del desarrollo mental, en cada sujeto ocurre un conjunto de procesos en los cuales el conocimiento es construido. En una serie de actos que son leídos y almacenados en la memoria semántica, como profundamente significativos. Pero que pueden ser agotados o reconstruidos con un nuevo sentido dadas las implicaciones de los sujetos cada uno de los contextos. En ellos el significado se elabora convirtiéndose en habilidad, que con el uso se perfecciona.

En el mismo ámbito de reflexión encontramos que ningún sujeto es generador de la cultura en la que construyen sus significados. Las formaciones sociales son pre-existentes y con la ayuda de los adultos y sus pares se van instaurando las formas y los dominios que caracterizan su estructura cognitiva. La capacidad cognitiva se va poblando en los diferentes lugares en los que se apropia la cultura y el reconocimiento del sujeto en la misma (Berger y Luckman, 1968). De estas y otras páginas resulta que la socialización de la realidad se perfecciona mediante el intercambio con adultos y otros niños. La socialización aparece cuando comienza a nombrarse y a relacionarse con múltiples referentes a través de diferentes enunciados lingüísticos. Los usos lingüísticos diversos, tienen como resultado el

constituirse como herramientas del pensamiento, con las cuales se va a interpretar la realidad y a modificarla de acuerdo con unos intereses. En el intercambio se imprime un sello característico a cada una de las acciones que tienen como eje constitutivo e integrador el lenguaje. De esta forma el sujeto va construyendo su historia personal y con ella se inserta a la historial filogenético de la humanidad. "El significado de una palabra constituye un acto de pensamiento... Sabe que la lengua combina la función comunicativa con la de pensar" (Berger, y Luckman, 1968:28).

2.4.5 El texto como fuente de aprendizaje

En el proceso de evaluación de un programa formativo en comprensión y producción textual debe hacer objeto de reflexión la lectura y la escritura como fuentes de conocimiento. La lectura y producción de textos académicos universitarios es de singular peso la calidad de los mediadores en la adquisición de destrezas cognitivas. Los mediadores pueden ser docente, madre o tutor en las interacciones entre el joven y la cultura. Es claro que la calidad de los mediadores tiene una relación directa con el nivel de desarrollo cognitivo, mucho más si tenemos en cuenta que los intercambios interpersonales en la escuela son en su mayoría, de tipo lingüístico. La calidad de ellos determina los niveles de negociación e intercambio de sentido, teniendo como consecuencia una experiencia exitosa o no.

El entorno en la comprensión o producción textual en los contextos que configuran en las comunidades académicas, en el interior de las universidades se forman propiciando un ambiente en él que convergen diversos programas formativos. Este entorno académico actúa como mediador en los propósitos de asimilar conocimientos, destrezas y valores en torno a las cuales se emprenden las búsquedas por donde se encaminan los saberes. Dentro de este marco ha de considerarse que un sólido ambiente de lectura universitaria e intercambio textual

implica como mínimo ayudar a los alumnos a comprender y asumir los propósitos de cada uno de los planes de estudios.

Los profesores intervienen proporcionando los criterios que rigen y orientan las lecturas previstas en los programas formativos, facilitando el conocimiento del significado de las proposiciones más relevantes. Haciendo el seguimiento y orientación de los procesos de razonamiento, la valoración de argumentos el análisis de las situaciones en los contextos científicos y académicos. La importancia relativa de las partes y el todo y la proporción existente entre ambas partes. El libre ejercicio de opiniones y los intereses que las sustentan, así como todas sus consecuencias. Todo esto buscando aprender a pensar, tan clara y lógicamente como nos sea posible. Para mostrar la relevancia de esa manera de pensar, para hacer frente a los problemas que los textos plantean y pensar de tal forma que permitan el surgimiento de alternativas y aperturas nuevas en las cuales se enfrenten nuevas opciones.

Es interesante examinar el problema también desde la lectura de textos académicos universitarios va más allá de la simple decodificación textual, no basta con comprender un texto. La lectura implica el ejercicio de la oralidad en verdaderas comunidades de indagación en las cuales se discute lo leído y lo escrito.

En las universidades los textos circulan, siendo sometidos a diversos razonamientos, confrontados frente a las circunstancias del contexto. La presencia de otros textos, hace posible la búsqueda, la postulación de nuevos enunciados. Ellos muestran nuevas evidencias a ser examinadas por los colectivos de trabajo académico. En los textos académicos universitarios se determinan su legitimidad, al calor de la discusión generada, por las comunidades de indagación (Lipman 1998). Los textos no pueden ser sólo producto de lo que los docentes proponen y los estudiantes consignan en sus cuadernos, para contestar el día de la evaluación. Los textos académicos universitarios no son producto de la síntesis que se intenta hacer de los

mismos mostrando una cita o un conjunto de ellas en las que se exponen según el criterio de quien las expone. Las partes más representativas del saber condensado en el texto, los conocimientos que puede suscitar un texto académico universitario son producto del análisis de la totalidad de los textos dispuestos en ejercicio de reflexión académica. La suma de un texto académico no puede ser reemplazada por un conjunto de citas por más significativamente representativas que se presenten.

En esta misma reflexión resulta pertinente dejar claro que en un programa formativo de lectura y escritura en el nivel universitario el encuentro del texto y los lectores es en la mayoría de las veces de manera colectiva; pues los textos son leídos por comunidades, quienes van a legitimar sus planteamientos en la confrontación de muchas lecturas. Quienes lo asumirán como fuente de conocimientos en sus reflexiones confrontadas en ángulos contextuales diversos y a veces divergentes haciendo de las construcciones textuales nuevos escenarios de confrontación y reflexión. Los textos van convirtiéndose en generadores de planteamientos que pueden alcanzar la dimensión de un nuevo texto. Este tuvo su origen en la discusión propiciada por una lectura, que fue asumida con el nivel científico, que una comunidad académica fundamentó en su afán de construcción del saber. A partir de las aportaciones que desde sus esquemas mentales y los conocimientos de la enciclopedia de cada uno de quienes la constituyen y participan activamente de ella.

Es significativa la importancia que tiene en las comunidades académicas los textos que son confrontados en la universidad son objeto de diversas modalidades expresivas determinadas por la función y la intención en que son escuchados o leídos. Los textos se perfeccionan en ambientes de oralidad, aptos para la discusión académica dentro y fuera del aula regular. Esto ocurre en la medida en que la lectura crítica, seguramente suscitará consultas a la biblioteca, con otros medios de difusión y confrontación académica. En los cuales la verdad descubierta en clase, puede corroborarse o entrar en franca crisis. En la medida en que fue revaluada por otras

lecturas, en las que se enriqueció la intertextualidad así, las aportaciones de la lectura inicial.

Estas consideraciones fundamentan la propuesta de que en las comunidades de indagación se discute con coherencia y a veces con inconsistencias, pero en un programa formativo los enunciados plantean, interrogantes más importantes y la manera de resolverlos de tal forma que a pesar de partir de un punto de vista falso el intercambio razonado, hace que se corrijan las posturas dando paso a la adquisición de nuevos conocimientos. Este es el sentido que tiene dentro de la universidad el leer para aprender en un contexto académico que busca comprender y producir textos. A través de ellos mantener la vigencia y la legitimidad académica, pues es el lector es quien procesa y construye los significados del texto en un conjunto de actividades textuales.

En la puesta en práctica de un programa formativo en comprensión y producción textual se realizan múltiples actividades: elaboración de informes de lectura, en las que se consignan los enunciados de un texto de manera sintética. La habilidad para redactar y realizar composiciones escritas y ensayos sobre un tema. La pericia para construir resúmenes de artículos científicos o periodísticos. Reseñar un capítulo o tratado de un texto. El tener el raciocinio suficiente para evidenciar la tesis alrededor de la cual se ha construido un escrito argumentativo. Saber lograr la claridad que le permite a quien escucha una conferencia diferenciar la tesis o la antítesis planteada por un conferencista. Ser poseedor de los recursos para formular los argumentos, esquematizar y organizar los enunciados para sustentar y sintetizar una ponencia relatoría o exposición. Poder narrar y escribir con elocuencia sobre una película diferenciando eventos situaciones, funciones narrativas, secuencias, temporales y espaciales, así como su puesta en escena, la fuerza narrativa de su guion, etc. La precisión de ejes temáticos, se hacen evidentes en una discusión, sacando juicios y conclusiones hipotéticas y definitivas, convirtiendo las proposiciones en escritos

argumentativos. Todas estas son actividades académicas llevan los beneficiarios del programa formativo a aprender de textos.

En otra visiones investigativas que en los procesos de lectura y escritura el lector no es un ente inocente y despreocupado que lee por encima de todos los problemas e inquietudes. Ellas, van a ser más rica su relación con el texto, en términos de que va a adoptar un punto de vista. Alguna perspectiva, ellas le permitirán hacerle al texto preguntas planteadas, pero aun no contestadas en las que trabaja su pensamiento. Hay que tomar, en su sentido más fuerte la tesis de que es necesario leer a la luz de un problema.

Como se ve, a medida que escribimos, el concepto de problema ha venido a sustituir subrepticamente el concepto de preguntas abiertas como si se tratara de la misma cosa. Como si fuera algo más explícito, cuando en el lenguaje corriente es el término más vago que existe. Sin embargo, aquí, además de sustituirse, comienza ya a definirse. Un problema es una esperanza y una sospecha. La sospecha de que existe una unidad, una articulación necesaria allí donde hay algunos elementos dispersos, que creemos entender parcialmente, que se nos escapan, pero insisten como una herida abierta (Zuleta, 2001). Para los fines de nuestro argumento la esperanza de que, si logramos establecer una articulación, entre el problema y lo que estamos leyendo necesariamente quedará explicado algo que no lo estaba.

En este proceso de conocimiento quedara removido algo que impedía la reflexión de nuestro pensamiento y funcionaba, por lo tanto, como un nudo en nuestra vida. En este movimiento quedara roto un lazo de aquellos que nos atan, obligándonos a emplear nuestra energía, nuestra agresividad y nuestra libido en lo que Freud llamaría una guerra civil sin esperanzas. "El trabajo de la sospecha consiste en entregar todos los elementos a una elaboración, a una crítica que permita superar el poder de las fuerzas que los mantienen dispersos y yuxtapuestos o falsamente conectados. Porque se trata siempre de una fuerza: represión ideología dominante

nacionalización etc. Leer a la luz de un problema es pues leer en un campo de batalla en el campo abierto por una escritura por una investigación” (Zuleta – 2001:32) Para simplificar podríamos decir que quien lee es sujeto de intereses, que se plantea en forma de indagaciones, espera que el texto contribuya a contestar con esa y otras lecturas.

En los textos universitarios generalmente las respuestas no están en un solo texto, sino que es necesario indagar el mismo problema a la luz de varios textos. Hay que reflexionar alrededor de ellos, en torno al problema que el lector se plantea. Lector que no se plantea ningún problema, busca que el texto simplemente lo entretenga y lo ayude a pasar el tiempo. Sólo lograra que el tiempo pase, el texto no lo afectará en nada, dada su pasividad, no confrontará sus puntos de vista con los que el texto comporta. Porque eso implica asumir una posición, sostenerse en un punto de vista, profundizar en cada uno de sus postulados colocarlos en entredicho, reevaluarlos o fundamentarlos más. Tampoco podrá asumir de manera plena la creatividad que todo texto suscita en el encuentro con un lector interactivo, que va más allá del consumo, que no le interesa generar sus propios textos.

Pero antes de seguir adelante consideremos que leer y escribir es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción del lector, el texto y el contexto. Cada uno de estos factores realiza su aportación y no existen textos académicos universitarios, sin lectores universitarios que contextualicen en las comunidades académicas el producto de sus reflexiones. La relatividad con la cual es comprendido un texto se refiere a que en ambientes de lectura como los universitarios, los niveles de asimilación son diferentes. Lo cual se explica por la singularidad de los lectores y la multiplicidad de contextos en que son localizados. El lector no asimila inmediatamente los significados aportados por el texto, sino que dicha apropiación lleva su tiempo de lectura y relectura en donde se confrontan los significados. Hasta que logran hacer parte del pensamiento y el lenguaje del lector,

produciendo su propio texto en el momento en que recrea la lectura. Cuando una comunidad académica participa de manera interactiva en las lecturas de un texto, cada uno de sus miembros produce un texto diferente y cada uno de ellos realiza aportaciones que permiten el engrandecimiento de su textualidad. En un proceso múltiplemente creativo, que hace de la academia, como fuente de innovación e ingenio.

En el aprendizaje, leer es dar cuenta de la generalidad del texto así como de los detalles que lo enriquecen. Es allí cuando aparece la creación como producto de un proceso anterior de comprensión muy creativo, puesto que no es posible la creación en el vacío. Siempre se crea a partir de algo y crear en este contexto significa enriquecer el texto aportarle algo. La creación a partir de la lectura puede ser elemental, como compleja desde aquella que sintetiza el texto en dos o tres frases hasta aquella, que con las mismas ideas del texto, crea nuevas formas de relacionarlas. Otorgándole a los textos nuevas dimensiones significativas gracias a que el proceso lector se llevó a cabo en un contexto académico. Allí se enriqueció, con nuevos detalles tanto en la forma de la expresión, así como en el contenido en distintos procesos de lectura.

Existen diversas estrategias que acompañan el proceso lector, las cuales son reconocidas por diversos investigadores como las estrategias cognitivas de muestreo. La predicción, inferencia, verificación y auto corrección (Goodman, 1986). Dichas estrategias han sido esclarecidas por los analistas de los procesos lectores, señalando que son desarrolladas de manera inconsciente por los buenos lectores de manera espontánea. En el recorrido visual sobre el texto, el lector asume su habilidad para seleccionar cognitivamente las palabras e ideas más significativas del texto, los conceptos; comienza a establecer significados más o menos generales al relacionarlos. "El texto provee índices redundantes que son igualmente útiles; el lector debe seleccionar de estos índices solamente aquellos que son más útiles; si

los lectores utilizan todos los índices disponibles, el aparato perceptivo estaría sobrecargado de información innecesaria e inútil o irrelevante (Goodman, 1996). Este punto se puede destacar observando cuando el lector procesa conceptos de acuerdo con las predicciones en cada uno de los enunciados inscritos en el texto y de acuerdo con sus referencias selecciona, escoge y decide sobre los rumbos significativos de su interpretación.

Otra estrategia de lectura es la predicción. Es la capacidad que posee todo lector para construir procesos de significación. En el cual se anticipa a los que va a suceder generando enunciados y proposiciones de naturaleza hipotética; que más tarde puede corroborar o desechar. Las hipótesis no se construyen de manera inocente, ellas son elaboradas desde la enciclopedia, desde otros textos, o desde la experiencia del lector con el tópico consignado en el texto, siendo este uno de los pilares de la lectura interactiva.

El ejercicio de la lectura se realiza en múltiples inferencias. “La inferencia es la habilidad para deducir informaciones que no están presentes en el texto pero que se pueden derivar de su lectura de tal forma que en ella se precisan sus enunciados al ser completados por lo inferido implícito en el texto” (Martínez, 2004: 24). Si consideramos la inferencia como un medio poderoso por el cual las personas complementan la información disponible utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que poseen. Los textos se estructuran de acuerdo con tres recursos (Cassany 1993) 1. La adecuación. 2. La coherencia, la cohesión. 3. La corrección gramatical. Estas consideraciones constituyen los fundamentos conceptuales de un Programa formativo en comprensión y producción textual en el nivel universitario

En el curso de esta búsqueda mediante la adecuación el texto determina la variedad y el registro que hay que utilizar en la situación comunicativa planteada por el texto y sus destinatarios. La Coherencia dispone los enunciados del texto de tal forma que

no se contradigan relacionando las partes con la totalidad y la forma en que se presenta desarrolla y se concluye una idea. La cohesión tiene que ver con la forma cómo se enlazan y se conectan las ideas: cuando se construye un texto no solo es importante lo que se dice sino que además el orden en que se expresan las ideas. La corrección gramatical tiene que ver con el conocimiento formal de la lengua en donde se compaginan los conocimientos ortográficos, gramaticales, morfosintácticos etc.

La evaluación de un Programa formativo debe señalar tareas como se ve los procesos de comprensión y producción textual plantean una serie de problemas que la valoración debe asumir para su estudio, investigación en tres sentidos simultáneamente. Haciendo del Programa más que una serie de tareas por desarrollar, una serie de eventos de reflexión científica en que la practica pedagógica puede hacer contribuciones valiosas en la era del conocimiento. Dichas reflexiones deben orientarse en tres sentidos:

1. En el conocimiento de la estructura y la naturaleza de los textos y su relación con el conocimiento.
2. En el conocimiento de los procesos lectores y sus implicaciones en los procesos formativos.
3. La búsqueda de soluciones en la composición escrita, como una actividad que evidencia el desempeño con los conocimientos.

La evaluación de un programa formativo no agota y resuelve de manera definitiva problemas del currículo y la forma como este se organiza y se asume sino que abre problemas de estudio que solo se hacen visibles cuando son analizados dentro de contextos formativos específicos; tal es el caso del objeto de estudio de la presente investigación.

2.4.6 Los textos académicos

Se requiere en este proceso de investigación hacer claridad a que nos referimos cuando utilizamos la expresión texto académico. Los lectores en los ámbitos académicos universitarios son también escritores académicos. Esta afirmación se muestra un tanto temeraria porque en los primeros semestres la lectura académica es una de las falencias más evidentes que incluso justifican los programas que buscan la formación de lectores eficientes y productores de textos.

En el ámbito académico universitario es necesario considerar como contexto a la comunidad académica en la que se insertan producen y se difunden textos para estudiar, aprender, evaluar y comunicar conocimientos. La comunidad académica es un conjunto de personas orientada a descubrir, construir y difundir conocimiento. Exige de sus integrantes sean capaces de realizar ampliar revisiones de los conocimientos producidos en determinadas disciplinas, mediante la lectura activa; para comunicarse mediante un tipo de escritura que requieren unas características discursivas diferentes a las prácticas comunicativas cotidianas y poder asumir como interlocutor válido la enunciación comunicativa perteneciente a dicho contexto considerado académico.

Las nociones de contexto y texto son interdependientes en los espacios de enunciación en el cual la actuación de los actores condiciona el escenario y este determina la calidad de las acciones de los actores en diversos planos de la intervención discursiva (Camps y Castelo 1996). En esta constatación vemos aparecer el concepto de práctica discursiva "como parte de la vida social y a la vez instrumento que crea la vida social. Desde el punto de vista discursivo hablar o escribir no es otra cosa que construir piezas textuales orientadas a unos fines y que se dan en interdependencia con el contexto lingüístico, local cognitivo y sociocultural"(Calsamiglia, 1999. Pag 15). Vemos como en este enfoque, el texto

académico tal como se presenta con características que responden a un conjunto de condiciones y de situaciones que hacen parte del contexto académico.

El concepto de texto académico tiene unas relaciones complejas con los conceptos de contexto. Hacemos uso del plural porque en la configuración de contexto encontramos varias visiones que son necesario al menos observar para precisar la pregunta que fundamenta el apartado en que estamos.

En el Diccionario R.A.E encontramos lo siguiente: "entorno lingüístico del cual depende el sentido y el valor de una palabra frase o segmentos considerados" (R.A.E, 2015). Aquí encontramos una definición muy ajustada al análisis del discurso, en el sentido según el cual toda secuencia discursiva guarda unas relaciones con el texto anterior y de lo que se vaya a expresar a continuación. En discursos más amplios podemos establecer que contexto es lo que se encuentra antes y después del fragmento que el hablante se propone significar en un proceso de enunciación. La misma Real Academia en su Diccionario otros sentidos más amplios "entorno físico o de situación político, histórico, cultural o de cualquier índole en el cual se considera un hecho" (Obra Citada). En esta segunda acepción se va más allá del entorno lingüístico y puede ser recogida por concepciones antropológicas, etnográficas y socio psicológico en las cuales la noción de contexto es un fenómeno socialmente constituido que hace referencia a la manera en que las personas que pertenecen a una comunidad determinada ofrecen otorgan significados a los parámetros físicos de una situación y de lo que allí sucede en un determinado momento. En este sentido encontramos cuatro elementos que configuran la noción de contexto.

1. El texto y el contexto se encuentran intrínsecamente relacionados.
2. El contexto es un factor esencial para la comprensión del significado de los textos y el discurso.
3. El contexto se compone de aspectos sociales.

4. El contexto implica tanto la situación en que los textos y discursos se producen como el marco desde el que éstos pueden ser interpretados.

El esclarecimiento de los aspectos sociales en la noción de contexto nos lleva a considerar que las cualidades de todos los textos tienen una función social al colocar en contacto a productores de textos. Cuando decimos productores de textos tenemos en cuenta que no solo los autores producen textos sino que se vinculan a esta producción los lectores que asumen una lectura interactiva generadora de amplio tráfico textual significativo. En el caso de los textos académicos, estos se producen en un contexto social o comunidad discursiva particular que, dada sus condiciones requiere de la interacción entre sus integrantes se lleve a cabo a partir de determinados medios y actividades académicas. Este es el contexto formal de la comunidad académica en la que se incluyen las comunidades científicas, artísticas, estudiantiles, literarias que se dedican a la difusión de la cultura y las ciencias. Vemos aquí aparecer el claustro universitario y el conjunto de actividades que se desempeñan dentro y fuera de las aulas universitarias.

CAPÍTULO 3

DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.

Un informe final de una investigación de naturaleza evaluativa debe ubicarse dentro de la investigación educativa en uno de los paradigmas que hacen presencia en los ámbitos de indagación. Las ideas y concepciones de quienes han pensado la educación asumen los métodos propios según sus concepciones agrupadas en dos paradigmas metodológicos. El cuantitativo y cualitativo.

En diferentes épocas la investigación educativa asume dichas concepciones brindando sus aportaciones para mejorar la eficacia del aprendizaje y contribuir a la solución de problemas en las escuelas. Los métodos para fundamentar la evaluación de programas en la investigación educativa han sido hasta la década de los setenta en su mayoría de naturaleza cuantitativa (Cook y Reichardt, 1986). Estas reflexiones ubicadas en el paradigma cuantitativo hacen numerosas aportaciones al conocimiento científico y al Pedagógico. Pero no podemos afirmar que ya todo se conoce en investigación educativa; han quedado sin esclarecer una serie de asuntos de naturaleza subjetiva, asociados al comportamiento y la manera de ser de las personas.

Estos temas de investigación tienen que ver con elementos básicos de la reflexión educativa, como son aquellos que orientan el análisis y la forma de detectar los problemas del aprendizaje. En la investigación educativa se quieren asumir asuntos esenciales como la adquisición de conocimientos, valores y habilidades. La evaluación del aprendizaje basada en la elocuencia de los procesos cualitativos tiene muchas aportaciones por desarrollar. La manera como los profesores y estudiantes participan en estos procesos y la utilización de los resultados de la investigación. Estos aspectos de naturaleza subjetiva como son los propósitos con los que se investiga, son objeto de profundas discusiones en el interior de la comunidad de investigadores. La forma como se asumen los postulados científicos, la relación teoría y práctica, en los procesos de indagación en seno de grupos sociales,

requieren de una mirada nueva que reformule los conceptos y metodologías hasta ahora utilizados.

En este contexto se realizan diversos razonamientos en torno a la evaluación de programas, sus métodos, el diseño de los instrumentos de recolección de datos, con los que procesa información proporcionada por grupos sociales. También se re-conceptualiza la manera como se realiza su procesamiento, así como la relevancia y utilización de sus conocimientos por los mismos protagonistas. De esta forma se generan unos puntos de partida sobre el significado de los procesos de enseñanza-aprendizaje y el sentido y la utilidad en la educación.

En las últimas décadas, encontramos otros investigadores que han profundizado en las metodologías cualitativas, ellos han hecho reflexiones que permiten el diseño de proyectos de investigación dentro del aula. Estas investigaciones, facilitan el esclarecimiento de conocimientos en los escolares, han explorado la manera de aumentar los niveles de participación de quienes están implicados en dichos procesos de aprendizaje. Estos investigadores están estudiando, descubriendo y formalizando métodos de trabajo, la recolección de datos y su procesamiento. En dichas investigaciones se han estado haciendo hallazgos y contribuciones sobre la utilidad de sus resultados, de tal forma que han logrado llegar a todo un conjunto de postulados que hoy conforman un nuevo paradigma, la investigación cualitativa en la evaluación de programas.

Esta nueva concepción, es aquella centrada en el estudio de los fenómenos humanos, la descripción, valoración y comprensión de ellos. Las investigaciones cualitativas no parten de unas mediciones controladas sino de la observación y la exploración de grupos humanos. El investigador cualitativo no asiste a una situación controlada porque su trabajo está fundamentado en la subjetividad. Su labor es producto de la intervención de un grupo sujeto a múltiples determinaciones de la vida en sociedad. Mientras la investigación cuantitativa explora inductivamente la

descripción de sus datos sometidos a situaciones específicas (Escudero J 1987). Los datos en la investigación cualitativa no son generalizables, sus orientaciones se dan siempre en torno al proceso. En ellas se estudian y se establecen las circunstancias del contexto que determinan sus resultados y recomendaciones en cada caso. Este modelo de investigación y evaluación de programas no surge de un momento a otro sino de un largo proceso del cual queremos realizar una síntesis en aspectos puntuales de naturaleza metodológica.

3 1 Génesis de la investigación cualitativa

No existe un origen único de la investigación cualitativa, ella es parte de la conciencia crítica de los investigadores educativos, ya que a lo largo de los siglos, etnógrafos, psicólogos, historiadores y críticos literarios la encausaron formalmente en este sentido. "Sólo desde sus acciones, desde sus manifestaciones inmutables, desde el efecto que produce en otros, puede el hombre aprender sobre sí mismo; así que aprende a conocerse sólo por la vía circular de la comprensión. Lo que fuimos y como desarrollamos y nos convertimos en lo que somos lo aprendemos por la forma en que actuamos por los planes que una vez seguimos, por la forma en que nos sentimos en nuestra vocación, por los antiguos y caducos conocimientos, por los juicios que hace tiempo se nos hicieron. Nos comprendemos, a nosotros y a los otros, cuando trasmitimos nuestras experiencias vividas a todo tipo de experiencia propia y a las vidas de los demás" (Diltey, citado por Richman 1986).

De estas circunstancias nace el hecho en el cual varios investigadores coinciden en que la investigación cualitativa nace en el seno del paradigma positivista cuantitativo (Melero2011). Los investigadores se enfrentan a los supuestos teóricos de los modelos cuantitativos centrados en los resultados y no en los procesos de aprendizaje. En el paradigma cualitativo se pasa a visiones más humanistas, en torno al aprendizaje. Se van cuestionando el primado de la objetividad al establecer

que las prácticas educativas son sociales, no fenómenos naturales. Estas prácticas son realizadas por agentes, que se comprometen en sus dinámicas, procesos y resultados y ellas operan en entornos sociales y culturales. En consecuencia con lo que venimos planteando, las investigaciones cualitativas son desarrolladas por los mismos protagonistas, ellos son quienes detectan los problemas objeto de la investigación.

Son los profesores vinculados al Programa formativo quienes propician una serie de acciones encaminadas a conocerlos y solucionarlos. La investigación cualitativa en educación no se ubica al margen de los procesos educativos sino en ellos, en su interior. Cómo se investiga con los mismos protagonistas de la práctica educativa, no sólo los resultados sino también el proceso de aprendizaje. Los problemas que les interesan a los profesores y a los estudiantes en las situaciones concretas en que estos se presentan. La investigación es realizada por los actores implicados en los problemas, en los escenarios y con los saberes que los orientan e iluminan el proceso (Buendía, y Colas 1998). Quienes desarrollan la investigación toman las decisiones, recogen los datos, los procesan, planifican sus acciones, las valoran, interpretan y trascienden sus resultados.

Continuando con la exploración emprendida en torno a la naturaleza de la investigación cualitativa en la evaluación de programas vemos como la recolección de datos es de tipo etnográfico. Tales como entrevistas, observación participante, diarios, notas de campo, análisis documental, actas de reuniones, evaluaciones con valoraciones cualitativas, documentos en los cuales se concitan acuerdos, informes cualitativos etc. En el análisis de datos, se recurre a procesos de negociación que hagan posible y práctico el principio de investigación democrática con los actores con los que ha realizado la investigación. Ellos aprueban el marco de análisis, los procedimientos y los resultados de la investigación. Dentro de este marco ha de

considerarse que los investigadores del paradigma cualitativo lo hacen para solucionar problemas, cambiar y mejorar las prácticas educativas.

La explicación y comprensión de la realidad es un proceso catalizador de análisis, comprensión, elaboración de estrategias, prueba y evaluación de acciones. La investigación cualitativa hace uso de las teorías disponibles aplicadas a experiencias y expectativas de los sujetos implicados en la investigación. Y esta se suscita para solucionar problemas sobre lo que está ocurriendo en el aula y lo que debe hacerse para cambiarlo.

La naturaleza del objetivo de la investigación viene dada por la práctica social que construyen los sujetos implicados en la evaluación que es considerada de naturaleza formativa. Es la práctica social educativa, de los sujetos que investigan, la que determina la realidad a conocer en la práctica del programa formativo. Dicha realidad está formada por sus perspectivas, intenciones, comprometida con el logro de propósitos.

Las bases epistemológicas se inscriben en una concepción de la educación como realidad humana personal, moral, ética y expresiva al tiempo que socialmente construida y comprometida. Los conceptos de los que parte la investigación educativa, en los modelos cualitativos, tienen una economía particular de significación. Ellos giran en torno a la apropiación de conocimientos para los procesos de solución de problemas. La teoría es apropiada como proceso emergente de diálogos reflexivos por parte de los profesores. La teoría es sometida a diversas pruebas entre la intención con que fue postulada y las necesidades educativas de los implicados. "La actividad de los investigadores es como echar redes y la de comprobar muestras. Para averiguar las relaciones comunes entre los casos, echamos las redes para capturar muchos casos" (Stake, 1998: 42). Considera los profesores como profesionales reflexivos y críticos empeñados en la tarea de

elaborar sucesivamente criterios prudenciales que les permitan justificar sus propias acciones educativas.

Las investigaciones cualitativas realizan recorridos de naturaleza exploratoria en busca de la orientación más adecuada a sus propósitos y motivos de reflexión. En la cita anterior, advertimos que la investigación con estudio de caso se reconocen dos casos, el extrínseco y el intrínseco (Stake, 1998). En el estudio intrínseco de casos, se estudia la particularidad, hay poco interés en generalizar sobre las especies. El mayor interés reside en el caso concreto, aunque el investigador estudia también una parte del todo, y busca comprender qué es la muestra, cómo funciona. En el estudio extrínseco se relacionan varios casos buscando la generalización. Las diferencias entre lo cuantitativo y cualitativo radican en el tipo de conocimiento que se pretende. La diferencia está entre la búsqueda de causas frente a la búsqueda de acontecimientos. . “Una vez en sus sitios los investigadores se esfuerzan por evitar crear situaciones para comprobar hipótesis. Intentan observar lo corriente y observar lo suficiente para ver que significa corriente en este caso” (Stake, 1998) Los investigadores cuantitativos destacan la explicación y el control de los datos. Mientras los cualitativos destacan la comprensión de las complejas relaciones entre todo lo que existe.

Los reconocimientos logrados por la investigación cualitativa, además, nos han permitido comprender mejor el porqué de las separaciones e incomunicaciones entre dos mundos. Entre lo cualitativo y lo cuantitativo en la forma en que es asumida la relación teoría y la práctica. Esta línea investigadora ha permitido tomar conciencia de la práctica educativa, ella es poseedora de una lógica muy distinta a la postulada por la investigación positivista (Bolívar A 2005). En la investigación cualitativa toda reflexión depende en gran parte de la interpretación de sus participantes en la medida que la investigación avanza. La investigación cuantitativa asume la teoría

como postulados acabados que son reconocidos o invalidados por sus demostraciones prácticas.

Es interesante examinar las metodologías de la investigación cualitativa desde los modelos cualitativos habituales. Allí, se requiere que las personas más responsables de lo que se quiere cambiar estén en el trabajo de campo. Ellas están haciendo observaciones, emitiendo juicios subjetivos, analizando y resumiendo, a la vez que se dan cuenta de su propia conciencia. Lo característico de los estudios cualitativos es que dirigen las preguntas de la investigación a casos o a fenómenos y buscan modelos de relaciones inesperadas o previstas. Las variables dependientes se definen por criterios de experiencia más que por criterios de operatividad (Stake, 1998). El aprendizaje se realiza mediante la experiencia y proponen que el investigador sea capaz de organizar el estudio de forma que ofreciera las máximas oportunidades a la generalización. "Dispongo de mis recuerdos, que son mejores que los mismos paisajes marinos, cuya belleza enturbia el pensamiento. Quienes me escuchan tienen su propio caudal de recuerdos para que yo los desentierre" (Debussy, citado por Stake 1998). El análisis se basa en el actor que interviene sobre los planos que le son propios y en la experiencia del lector de las situaciones en que interviene de acuerdo con sus intereses y expectativas

En este eje de reflexión es fácil comprender por qué la función del investigador no es la de trazar un mapa y conquistar el mundo sino la de ilustrar su contemplación es desentrañar su sentido. En este propósito se requiere una atención continua que raras veces se puede mantener cuando los instrumentos principales para la recogida de datos son listas de control o puntos de encuestas interpretables. El investigador cualitativo requiere de razones más humanas que den cuenta de su participación con datos que no se pueden valorar en cifras que no dan cuenta de las cualidades investigadas "Más activo que contemplativo, con poco tiempo para la toma de decisiones y donde los recursos de que dispone son exiguos, y, por lo tanto hay que

suplir la falta de recursos: un ambiente lleno de rutinas y patrones de conductas tradicionales y profundamente arraigadas en los profesores y en los estudiantes y confortablemente familiares para los padres y el público” (Walker, 1989:66). Este constituye el contexto general de los docentes del programa y en el modelo deliberativo elaborado por los profesores se constituye en una ventaja para desarrollar una evaluación de un programa formativo.

3.2 El modelo de investigación elegido

Con las consideraciones desarrolladas hasta aquí vamos a entrar a determinar el modelo de investigación elegido para la evaluación de un Programa formativo en Comprensión y producción Textual. La presente exploración es un proyecto de investigación cualitativo de la evaluación un Programa formativo que asume el modelo deliberativo, es decir el desarrollado por los profesores comprometidos en el Programa. Esta investigación apropia los principios básicos de la investigación-participativa. Los propósitos de las investigaciones deliberativas de los profesores en evaluación curricular consisten en tomar conciencia de la participación plena de la comunidad de docentes. Dicha participación busca el análisis de sus propios problemas con el objetivo de implicarse en los procesos de transformación en su propio beneficio (Walker, 1989). La investigación deliberativa es una forma de participación que busca la creación de conocimientos nuevos y alternativos que mejoran las condiciones a partir de la acción deliberación en la reflexión permanente en la práctica cotidiana en la cual es implementado el programa formativo.

El conocimiento y la racionalización del proceso se consideran como parte de la experiencia investigativa y formativa, la reflexión continua sobre lo ocurrido en el aula, forma y transforma el ejercicio docente a partir de sus creencias, principios y experiencias positivas. La deliberación va desarrollando nuevos conocimiento y

habilidades que a la vez contribuyen al fortalecimiento del programa en busca del mejoramiento educativo.

Como consecuencia de lo anterior el modelo deliberativo como proceso investigativo en la evaluación de programas formativos es parte de la investigación educativa en el paradigma cualitativo. Esto se demuestra en sus diversas acciones, como en el proceso de recogida de datos, en procedimientos que requieren de la observación, reuniones, entrevistas, discusiones y pruebas. Los datos son analizados con diversas técnicas y estrategias de procesamiento de datos cualitativos. También se hace uso de la observación y valoración de experiencias, situaciones semejantes, la comparación con otros Programas de propósitos similares.

El problema fundamental de la investigación en el modelo deliberativo es cómo acomodar la diversidad de los valores y conocimientos de los legítimamente implicados en el proceso de valoración. La evaluación de Programas en el modelo deliberativo es un proceso mediante el cual los profesores se reúnen con el propósito de interpretar las circunstancias del contexto y los intereses de los implicados con la finalidad de participar y lograr acuerdos sobre las correcciones e implementación de un Programa formativo. Los descubrimientos hechos en la investigación tienen validez en la situación en la que se originó. “La deliberación no es la solución del problema sin o la consideración colectiva alrededor del problema en busca de la solución adecuada, lo cual es producto del consenso, la negociación y el acuerdo” (Walker R, 1989). No es posible su aplicación sin mediaciones específicas en otras condiciones así se trate de la misma temática o problemas similares.

La deliberación es definida como un espacio de reflexión y análisis para decidir cuál es la acción correcta en unas circunstancias específicas. Conviene, sin embargo, advertir que (Tuñón y Victoria 2009), establece las características de la deliberación: negociación, consenso, debate, discusión y racionalidad. De tal manera que es posible hacer inteligible el ciclo de deliberación, compuesto por la reunión en torno

a un proyecto. En la deliberación se posibilita la generación de reflexiones, propuestas, la búsqueda de una solución y su implementación. Las acciones propuestas seguramente llevarán a la presentación de nuevos problemas, iniciándose un nuevo proceso de deliberación. Con lo que llevamos dicho hasta aquí, nos parece que en este estudio buscamos describir la iniciativa, la experiencia, los conocimientos teóricos, las habilidades, la capacidad de gestión que llevaron a un colectivo docente al diseño e implementación del Programa y ahora a su correspondiente evaluación.

Recordamos que el Grupo de Ciencias del Lenguaje no solo evalúa el Programa formativo en Comprensión y Producción Textual también configuro su diseño. Entendemos el Programa como un documento, razonado y técnicamente elaborado. Como un accionar consistente en la planificación de actuación al servicio de propósitos pedagógicamente necesarios (Pérez Juste, 2000). La pertinencia de elementos con los que se estructura el Programa califica el modelo de la investigación y el diseño como producto de la deliberación de profesores. El proyecto se da en unas condiciones de diversidad con características de educación inclusiva. No solo se trata de una evaluación que establece parámetros regulares a los sujetos de la evaluación, sino que en la población evaluada hay una inmensa diversidad de saberes e intencionalidades que hay que involucrar en el contexto específico de la Universidad Santiago de Cali. Dentro de este marco contextual la reunión sistemática de los docentes y su proyección en el aula es una aplicación de la investigación participativa, en cuanto que el Programa, y la toma de decisiones sobre él se realiza con la implicación de sus protagonistas dentro de lo que recogen los profesores dentro del aula de clase. En la investigación participativa corresponde a los propios formadores o profesores que lo crean y desarrollan el currículo describirlo explicarlo como los docentes del Grupo de evaluación.

Pero esta acción significa algo más, ya que la idea de participación incluye la sociedad y de agentes sociales. Traslado el concepto de investigación participativa se puede decir que es un proceso en el que los actores sociales son también sujetos capaces de plantear y de dirigir y evaluar un Programa formativo (Pineda, P. 2000). Los profesores no son objetos pasivos de la evaluación, tampoco son los espectadores de algún tipo de calificación que se realiza con su autorización o consentimiento, ellos son los protagonistas de su propia investigación. A esas reflexiones se ha conducido la discusión sobre los modelos de evaluación curricular práctica, en ellos se encuentra la metodología participativa como aquella que mejor encaja en el contexto en que se configuró el proyecto de investigación del Programa formativo, que permitió el avance del diseño hasta su implementación y correspondiente evaluación.

En términos generales se puede decir que la investigación participativa es una propuesta metodológica, insertada en una estrategia de acción definida, que involucró a los beneficiarios de la misma en la producción de conocimientos. Las condiciones en que se apropia el estudio y las acciones en que este se fundamenta autorizan afirmar que la investigación participante es en sí misma, un método educacional y un poderoso instrumento de concienciación (Cano, y Justicia 1991). Se tratará de precisar desde la reflexión de los postulados de la investigación participativa la manera como se asumen sus características y la forma como recogen el contexto que las origina. El contenido de las acciones califica el proceso descrito como investigación participativa en la evaluación de un Programa formativo.

La formulación de los objetivos de la investigación está determinada por los propios protagonistas en varios sentidos, veamos como:

1. El reconocimiento del papel del lenguaje en la construcción de saberes, precisa la evaluación de un Programa formativo que sirva como mediador en busca de las competencias comunicativas textuales.

2. Los objetivos son producto de la concienciación del bajo nivel en lectura y escritura en los estudiantes que se presentan en todas los Programas de estudio de pregrado de la Universidad Santiago de Cali.
3. Los objetivos de la evaluación se postulan a partir del conocimiento de las necesidades formativas de los estudiantes.
4. El Grupo de Ciencias del Lenguaje se capacita y estudia para asumir las soluciones propuestas en el Programa. El Grupo participa y realiza aportaciones como producto de la elaboración colectiva en el diseño de instrumentos de recolección de datos, su organización y análisis de datos, como es el caso de las pruebas en que los docentes las elaboran, las califican y sintetizan en informes cualitativos que facilitan la toma de decisiones sobre el Programa.
5. El Grupo realiza en reiteradas ocasiones autoevaluación de las acciones realizadas así como de la planeación de las mismas. El proceso de evaluación se presenta en varias fases en las que es posible identificar la manera como se aproximan al objetivo general a través de las acciones que identifican cada fase como una contribución pertinentes a los propósitos del Grupo.
6. El proceso investigativo participativo se basa en el diálogo permanente entre los implicados (Cano, y Justicia 1991).

El proceso de investigación participativa se considera como parte de la experiencia educativa, sirve para determinar las necesidades de la comunidad, para aumentar la conciencia y el compromiso dentro de ésta. La investigación de este tipo, forma parte natural del proceso educativo y de la planificación del desarrollo; pone más énfasis en el aprendizaje que en la enseñanza. El aprendizaje no se concentra en procesos educativos formales o escolarizados, sino en conocimientos en torno a la realidad concreta. Por ello, se parte del interés de los participantes en la acción. Los profesores asumen la deliberación en la cual son evaluadas las acciones, como una estrategia de formación, integrada en el Programa que se está realizando. Se parte

de un proceso en el cual se discute y evalúan, las necesidades, las competencias lectoras y escritoras de los estudiantes para los que se evalúa el Programa Formativo. Posteriormente se confrontan los resultados de dichas evaluaciones y se toman decisiones, que generan resultados vistos a partir de instrumentos de seguimiento y se siguen buscando nuevos resultados.

En este proceso metodológico se parte de la experiencia de los docentes implicados dentro del conjunto de circunstancias en las que tiene lugar el desarrollo de la investigación en la evaluación de un Programa formativo. Así resulta fácil ver cómo se ha asumido el modelo deliberativo fundamentado en los métodos de las investigaciones cualitativas. "No existe un momento en que se inicie la recogida de datos. Empieza antes de que llegue la dedicación plena al estudio: antecedentes conocimiento de otros casos, primeras impresiones. Una gran proporción de datos se basan en la primera impresión, se recogen de modo informal en los primeros contactos del investigador con el caso" (Stake, 1998:104). Con lo que llevamos dicho hasta aquí, nos parece que en la presente investigación, el objeto de estudio irá precisándose ante los ojos del lector como producto de varias miradas presentadas por el investigador. Esta circunstancia metodológica tiene la intención de poner en evidencia la esencialidad del objeto de investigación como un descubrimiento fundamentado en el manejo de diversos instrumentos en los que se apoya la presente investigación.

Creemos que aquí se ve bastante bien en el recorrido que pretendemos, hay necesidad de preguntarse sobre cuál es el pensamiento de los profesores en la búsqueda de competencias en comprensión y producción textual. Cuáles son sus aspiraciones en un proyecto para el que han sido convocados. Se requiere conocer creencias sobre lo que existe y lo que es posible, teorías propias y compartidas, examinar con los docentes los paradigmas en los que ha reposado el aprendizaje de la lectura y la escritura en la universidad y someterlas a la discusión y al debate

el resultado de sus acciones pedagógicas dentro de un Programa. Los docentes podrán lograr acuerdos sobre ventajas y desventajas, sobre la aplicación e implementación dentro del aula de clase de métodos y objetivos. Los docentes podrán preguntarse hacia dónde conducir los jóvenes de hoy su necesidad de apropiar las competencias textuales.

Cuáles son las competencias que el mundo académico reclama de los estudiantes universitarios en lectura y escritura. En este modelo se recomienda a cada profesor que piense en la justificación de su materia y sobre todo en relación con su propia experiencia ¿Qué ha aprendido en la búsqueda de cómo generar competencias lectoras en los estudiantes? ¿Por qué han sido útiles unos métodos y otros no? En la deliberación se evalúan la eficacia de los métodos con los contenidos, ha aprendido para ver cuáles han sido verdaderamente importantes porqué y cuáles podría considerar en el ejercicio de estrategias didácticas. Esto le ayudara a entender que es una pérdida de tiempo, un aprendizaje trivial, una inversión de esfuerzo improductiva, que ha permitido evidenciar observaciones valiosas; por qué no se cree en determinados métodos y el alcance de ciertos talleres y materiales.

En el modelo deliberativo Walker (1989) sugiere a los profesores conocer sus teorías sobre el aprendizaje y el manejo de la motivación. La búsqueda de conocimientos habilidades y valores, el manejo del interés dentro del aula de clase. Sugiere por lo tanto conocer las teorías que orientan las prácticas de los profesores, dentro y fuera de las aulas escolares. El seguimiento a determinadas actividades en procura de la ejercitación aprendizajes para el logro de competencias comunicativas textuales. El manejo de procedimientos así como la actualización de conocimientos para una mejor implementación del Programa formativo. Como producto de este proceso de deliberación se pretende lograr un consenso sobre la forma como se dictaría las clases y se realizarían las asesorías personalizadas. El estudio de las características de los materiales que el Programa llegaría a emplear y todo el

conjunto de actividades involucradas en la elaboración de la evaluación y su implementación.

En el presente modelo de evaluación se tiene también como punto de referencia el conocimiento de la idiosincrasia de los estudiantes que hacen presencia en la Universidad. El aprendizaje no se da al margen de la identidad cultural, sino reconociendo en ella un factor determinante en el encuentro de saberes (Taylor, C. 2001). Los estudiantes universitarios en calidad de adultos hacen presencia en todos los Programas de estudio con un conjunto de saberes habilidades que convierten actitudes, en valores a partir de lo que son.

En esta investigación evaluativa, el Grupo de docentes de lenguaje se encarga de la ejecución del Proyecto, y ello implica comprometerse en el estudio y en su formación como investigadores. En que los aprendizajes van a tener vigencia a partir de los conocimientos previos y sus implicaciones. Con los cuales se van adquirir y potenciar los conocimientos que ya se saben. En el Grupo de Ciencias de Ciencias del Lenguaje se tienen que lograr acuerdos de formación en su interior, para implicarse en una larga y difícil tarea de capacitación. Para lograr una nivelación en el dominio de los contenidos que sustentan la asignatura y la implementación de su correspondiente evaluación.

En otro nivel de análisis el Grupo apropia los conocimientos de evaluación curricular de programas formativos, conocimientos pedagógicos y de investigación. Ellos permiten plantear por lo menos de manera operativa preguntas. ¿Cuál es nuestra concepción sobre cómo se aprenden a leer y a escribir en la universidad? Encontrar las diferencias con otras instancias de la escuela en las cuales también se lee y se escribe. Con qué dificultades se enfrentan los estudiantes para ser eficientes lectores y productores de textos. En la plataforma deliberativa, la discusión, el estudio, la negociación, el cambio de conocimientos y concepciones de aprendizaje preceden los acuerdos que van concretando las decisiones en torno al Programa. El Grupo de

docentes que tiene a cargo la evaluación del Programa, asumió la discusión sobre quiénes son los estudiantes para los que se realiza la valoración propuesta. Es necesario saber de qué contexto académico vienen, cuáles son sus conocimientos previos. Cómo recoger en una metodología específica para mantener un interés permanente en el curso de la dinámica de las clases.

Todas estas reflexiones encaminadas a estructurar la mejora en el Programa formativo. En un programa formativo las habilidades y experiencias son para toda la vida. "Para que el aprendizaje significativo se produzca es fundamental que los contenidos que se ofrezcan a los estudiantes estén relacionados, estructurados entre sí y que además tengan puntos en común con las experiencias pasadas de los estudiantes. Si se planifican estrategias para que partan de lo que saben y con experiencias que requieran actividad física e intelectual estaremos contribuyendo a que aprendan de manera significativa, si se propician actividades que requieren que lo aprendido se aplique, produciendo aprendizajes relevantes" (Murillo, 2009:54). El modelo deliberativo de Walker (1989) hace énfasis en el carácter consensual de la configuración del currículo.

En la medida en que los integrantes del Grupo presentan diversas calidades de personas, en edad, experiencia docente, la participación en la estructura organizativa de la Universidad y estilos de trabajo. Los docentes son diferentes en el tipo de contratación, género, niveles de motivación e implicación. De allí que la dinámica deliberativa debía mantenerse en este ambiente, sin dejar perder la motivación de la mayoría y manteniendo la cohesión interna del Grupo. El modelo deliberativo también presenta debilidades, como es el prolongado tiempo en que un Grupo de docentes se reúne. Por los costos de capacitación y el tiempo de los profesores. Los periodos de desmotivación por los que se pasaba en los que el escepticismo se apoderaba de parte de sus miembros.

Los costos de los eventos de capacitación, costeados por la Universidad fueron articulándose en cada uno de sus docentes y desde allí sus contribuciones en la configuración del Programa. Las invitaciones a asesores externos que dieron conferencias, seminarios; y diplomados subsidiados. Aunque los costos de esta propuesta no se podrían repetir en la Universidad en todos los grupos de docentes que eventualmente se podrían llegar a formar. Estas son pues las limitaciones del modelo de Walker (1989) que nos hemos empeñado en utilizar para dar sentido a esta propuesta de investigación.

Así pues podemos concluir que la investigación que presenta este informe de investigación es cualitativa participativa y deliberativa. Es cualitativa porque en esencia busca describir, contar, interpretar y comprender la evaluación de un Programa a través de las experiencias de un Grupo de docentes en un contexto universitario. En diversos apartados se explican y analizan sus comportamientos en la configuración de un Programa formativo. Se tiene como punto de partida la identificación de un sueño que todos los docentes que nos reunimos compartíamos. Hacer de los estudiantes que ingresan a la Universidad Santiago de Cali, eficientes lectores y productores de textos académicos universitarios. Nos hemos basado en un modelo que ahora nos ha permitido narrar, racionalizar la experiencia. Estas reflexiones pretenden mostrar mediante el análisis de las evidencias documentarias, las pruebas aplicadas a estudiantes. Apartes de las actas de reuniones de los profesores. Entrevistas semiestructuradas, la confrontación de los resultados de las pruebas con los implicados y los resultados del proceso de innovación.

Esta investigación acción se evidencia en los documentos, informes y resoluciones que rigen hoy las decisiones de las autoridades universitarias y el colectivo docente al aplicar y desarrollar el Programa formativo en todos los planes de estudio de pregrado en la Universidad Santiago de Cali.

3.2.1 El planteamiento del problema.

En una investigación cualitativa sobre la evaluación de un Programa formativo en Comprensión y producción textual en la universidad Santiago de Cali tiene como planteamiento del problema a investigar un contexto académico y formativo complejo. En este escenario aparecen en diversos planos los diversos actores condicionados por los roles que les corresponde asumir; tal es el caso de los docentes creadores del Programa y los estudiantes que hacen tránsito en el Programa durante varias ediciones consecutivas. La procedencia de los estudiantes está dada por las zonas urbanas y rurales del suroccidente colombiano como procedentes de colegios de nivel medio y bajo según el ordenamiento asignado por el ICFES¹. En Colombia existen muchos contrastes entre la educación urbana y rural dada en las capitales y en zonas apartadas de los departamentos del suroccidente colombiano presentan rendimientos muy diversos. Los conocimientos y habilidades previas de estos estudiantes presentan bajo desempeño en competencias comunicativas textuales frente a las exigencias del intercambio textual universitario.

Desde el otro plano del mismo escenario los docentes han considerado esta situación académica y se han diseñado un Programa formativo que tiene como propósito fundamental enfrentar las carencias académicas con que se presentan los estudiantes en las diferentes planes de estudio. El Programa formativo se imparte durante dos semestres académicos. Cada uno de 16 semanas de instrucción académica y dos semanas de evaluación en la que se aplican la totalidad de 6 créditos académicos.

El programa formativo en Comprensión y producción textual fue diseñado por un grupo de docentes con formación universitaria en pregrado y posgrado en áreas de

¹ Instituto colombiano para el fomento a la educación superior

lenguaje y enseñanza del español. Los docentes se reunieron a mediados del 2002 con el objetivo de diseñar un Programa formativo en Comprensión y producción textual que asumiera la reforma curricular que transformaría la Universidad Santiago de Cali con la gestación de los departamentos académicos y la generación de créditos como sistema de modalidad estudiantil. De este grupo de docentes una parte de ellos configura el Grupo de investigación en Ciencias del Lenguaje del que participan con diferentes niveles de aportación en el diseño y ahora en la evaluación del Programa formativo que es puesto en práctica en agosto del 2007 en sucesivas ediciones hasta el 2007 fecha en que se inicia la investigación de evaluación del programa formativo.

Los docentes proveníamos de un Programa anterior denominado "Construcción de pensamiento"² en el cual se estudiaban una serie de concepciones para el desarrollo de la inteligencia. Pero este Programa que no logra una definición coherente de los propósitos y contenidos temáticos a las necesidades de los estudiantes que hacen presencia en todos los planes de estudio. Se requería un programa que brindara posibilidad de aprender una serie de competencias comunicativas textuales básicas en el ejercicio de la autonomía estudiantil en el cual por cada hora de clase recibida el estudiante debe de estudiar y ejercitar dos horas de manera individual y autónoma. Los docentes se reúnen y dialogan sobre los principios que deben organizar un diseño curricular y construyen un Programa formativo compuesto por una serie de actividades académicas a desarrollar durante dos semestres haciendo de los estudiantes de la Universidad más eficientes lectores y productores de textos. El Programa entra en vigencia durante cuatro años y es el momento de preguntarnos por la eficiencia y dinámica de todos sus elementos constitutivos

El problema de investigación planteado en este contexto de indagación consiste en la valoración de todos los componentes del Programa formativo haciendo evidente

² Programa formativo que se implementó en todos los planes de estudio desde 1995 hasta el 2007

sus fortalezas y debilidades al evaluar los desempeños de los estudiantes en el momento en que se inscribe en el Programa y al terminar la intervención pedagógica de los estudiantes valorando sus desempeños al elaborar un ensayo académico. De esta manera la pregunta problemática de la presente investigación la podemos formular de la siguiente manera.

¿Es posible realizar una evaluación de un Programa formativo programa formativo por los docentes investigadores del Programa mediante la deliberación y el análisis de diferentes instrumentos, como pruebas, informes y entrevistas semiestructurada de todos los estudiantes que hacen presencia en todos los planes de estudio de la Universidad Santiago de Cali? Determinar la eficacia de la intervención pedagógica realizada por los docentes que imparten el Programa formativo en Comprensión y producción textual estableciendo debilidades y fortalezas.

3.2.2 Preguntas temáticas de la investigación

Hemos utilizado como guía metodológica cuatro fases que posibilitan el análisis y procesamiento de datos en cuatro fases orientadas por preguntas temáticas que orientan los procesos de análisis haciendo más inteligible la investigación.

Pregunta temática 1: ¿Cuáles son las necesidades formativas de los estudiantes en el momento de integrarse al Programa formativo? Mediante la elaboración de una prueba inicial, acordando sus características, estableciendo las variables a evaluar, mediante la validación y aplicación de una prueba inicial. Asumiendo la evaluación como punto de partida de la evaluación de Programa formativo. La evaluación inicial produce el informe cualitativo de necesidades formativas como un insumo determinante en la valoración del Programa formativo.

Pregunta temática 2: ¿Cómo se implementan los cambios en el Programa formativo? Se realiza una discusión en el seno de los profesores indagando cómo se desarrollan

el aprendizaje de contenidos y la implementación de las metodologías. La prueba inicial desarrolla una aptitud diferente en torno a lo que se sabe y se requiere saber en la Universidad para ser un eficiente lector y productor de textos académicos. Estas necesidades van a encontrar respuesta en los cambios operados en el nuevo SILABUS³ que entra en vigencia a partir del 2011.

Pregunta temática 3: ¿De qué manera son asimilados los cambios en el Programa formativo? Se establece un dialogo con los estudiantes en el aula de clase a partir de la prueba inicial y la presentación del Programa. Se logran acuerdos para su implementación y se establece un sistema de informes verbales sobre diferentes aspectos del Programa. Como la metodología, las visiones de los profesores, la evaluación, el seguimiento de las clases. Concluye esta fase con la aplicación de una entrevista semi-estructurada a los estudiantes que esperamos recoja el impacto general del Programa.

Pregunta temática 4: ¿Cómo son asimilados los elementos de un programa formativo en los desempeños de los estudiantes en la elaboración de ensayos? Se realiza una prueba final muy diferente a la prueba inicial. Esta prueba indaga por las conquistas alcanzadas en la elaboración de ensayos académicos. El esta evaluación de muestran las fortalezas y debilidades de los estudiantes en una acción académica concreta la elaboración de un ensayo. Estas preguntas temáticas orientan la investigación cualitativa en el seno de la deliberación determinando unos contenidos que se presentan como valoraciones de la investigación emprendida. Los instrumentos son las actas de reuniones, documentos teóricos, documentos institucionales y entrevista semiestructurada.

³ Silabus: Documento oficial en el que se exponen los programas formativos

3.2.2 Los instrumentos de recolección de datos

Los investigadores cualitativos en el desarrollo de los procedimientos de interpretación utilizan dos estrategias, el análisis de datos individualizados y la relación inductiva de ellos en inferencias generalizadas, en el caso específico interpretado. Todas las relaciones que se establecen entre los datos son de naturaleza hipotética. Los recursos de razonamiento hipotético operan en la configuración de la evaluación, la recolección y selección de instrumentos de la presente investigación serán indicadas de manera precisa de tal manera que el lector pueda observar la evidencia de manera directa sin tener que abandonar su lectura viendo anexos que tienen valor contextual en el punto tratado.

Las actas de las reuniones en las que se recogen las discusiones internas serán expuestas en las intervenciones puntuales de los profesores que participaron e intervinieron en el proceso de evaluación de un programa formativo.

Los documentos institucionales son las resoluciones en las que se expresan las consecuencias de la evaluación y los SILABUS documento en el cual la institución asume los cambios programáticos de todos los programas formativos.

Los documentos teóricos constituyen una síntesis que realiza algunos de los miembros del Grupo de ciencias del lenguaje y que cuentan con el consenso colectivo y que son expuestas en la página Web del área de lenguaje.

Entrevista semiestructurada. Al finalizar la tercera fase de la investigación en la cual se implementa el Programa formativo se recoge el testimonio de los estudiantes que han asistido y desarrollado el Programa en su totalidad. La entrevista es presentada a los estudiantes en forma de cuestionario escrito con la finalidad de recoger en la última clase respuestas individuales y muy racionadas con respecto al Programa. La entrevista se diseñó con el objetivo de consultar el impacto de la aplicación del Programa a partir del punto de vista de los estudiantes. En la

investigación su análisis tiene la finalidad de que el lector pueda contrastar el análisis consignado en la tesis con el instrumento original y observar las valoraciones de los estudiantes.

Se presentó la siguiente guía de entrevista.

1 ¿Qué ha significado el Programa de comprensión y producción textual ahora que ya ha participado en él?

2 ¿Considera usted que está leyendo mejor?

3 ¿Ha mejorado su capacidad para escribir?

4 ¿Lo aprendido en el Programa le ha servido en el estudio?

5 ¿Las lecturas hechas contribuyeron al desarrollo del Programa?

6 ¿Cómo es el método empleado por los profesores del Programa?

7 ¿Está usted satisfecho con la evaluación recibida en el Programa?

8 ¿Qué agregaría usted a este Programa?

Se recogieron 36 entrevistas completas escritas por los estudiantes. En todos los instrumentos descritos fueron numerados cada uno de los folios para poder citar la página correspondiente. El análisis mediante los procedimientos de interpretación extraerá las citas correspondientes señalando las relaciones pertinentes. Las explicaciones del caso indicando la página de la cual ha sido extraída la cita. El lector podrá hacer uso de los documentos completos ratificando las interpretaciones o elaborando otros puntos de vista.

3.2.3 El análisis de datos

En esta parte del diseño metodológico de la investigación se explican los procedimientos utilizados en la lectura y análisis de datos en la evaluación del

Programa formativo de la Universidad Santiago de Cali. Los datos cualitativos en la investigación educativa permiten describir, contar, valorar, interpretar y explicar todos los elementos implicados en los objetos investigados. Los seres humanos contribuyen permanentemente a la transformación de la realidad mediante la negociación y la interacción con el otro. Esta concepción de los actores constituye el objeto esencial de la búsqueda investigativa (Briones 2002). Este punto de vista nos obliga a mantenernos en línea de trabajo cualitativa.

Una vez establecido este objetivo metodológico veamos cómo se aproximan las experiencias investigativas al análisis y procesamiento de datos, puesto que no existe una fórmula única debidamente formalizada para su procesamiento. El punto de partida es el Grupo evaluación y sus actividades, su conformación y el proceso de transformación académica y organizativa. La forma como se van concertando los criterios con los que se estructura los elementos de valoración del currículo. La permanencia del Grupo desarrollando el Programa formativo y su consolidación a través de eventos de gestión administrativa y académica, manteniendo la coordinación y la coherencia en la implementación del Programa (Bermejo, 2005). Los postulados teóricos guían a los investigadores en la explicación y valoración de cada una de las acciones y los logros conquistados en ellas. El diseño de toda investigación requiere una organización conceptual, ideas que expresen la comprensión que se necesita, puentes conceptuales que arranquen desde lo que ya se conoce, estructuras cognitivas que guíen la recogida de datos y esquemas para presentar las interpretaciones a otras personas.

Cuando se adopta este punto de vista se ve cómo el análisis significa esencialmente poner aparte algo a partir de las impresiones que deja la interpretación de la lectura de los instrumentos. El sentido a los datos se lo otorga el investigador a través de la relación, el análisis es producto de asociar los datos en el ejercicio de la interpretación. Analizar e interpretar consiste en dar sentido a todo ¿Qué relación

existe entre esta parte y la otra? (Stake, 1998). Interpretar es explicar lo que significan las palabras en los enunciados expuestos en los instrumentos. Los datos no representan nada por si solos, la significación es a veces tan evidente que no se ve. Es el investigador quien relaciona el dato con el contexto y las aportaciones en los supuestos teóricos de la investigación.

De estas circunstancias, se da origen a la reflexión según la cual las racionalizaciones que acompañan el estudio de caso son elaborados por los actores que hacen parte del análisis. En el enfoque progresivo se sostiene, que el paso de una fase a otra, lo percibe el investigador a partir de los indicios que le determinan los materiales interpretados (Parlelrt y Hamilton 1976: Citado por Stake1998). Cada tema puede demostrar que tiene una vida propia, y reclamar una atención cada vez mayor a medida que adquiere complejidad e interés. El trabajo de estudio de caso exige una atención pertinaz entre el caso y los temas que él sugiere. Unos y otros se están siempre construyendo. En general los procedimientos de análisis de datos cualitativos coinciden en las siguientes regularidades que nos servirán de orientación al conjunto de decisiones que el procesamiento de datos de la presente investigación requiere. Se realiza predominantemente, atendiendo más a las cualidades que a las cantidades, a través de los razonamientos del lenguaje, de las descripciones detalladas en los procesos de categorización y codificación.

1. Busca la comprensión totalizante de uno o varios eventos dados explicándolos a partir de la totalidad de sus demostraciones.
2. Sigue una vía inductiva en la cual se confirma o se desvirtúa la teoría brindando las explicaciones pertinentes.
3. Se propone la objetividad de la ínter-subjetividad proporcionada por los datos consignada en los instrumentos al interpretarlos y validarlos en los procesos de triangulación (Sabino, 1992).

El diseño metodológico de una investigación evaluativa se realiza para relacionar los datos y validar sus demostraciones mediante los procedimientos de análisis dando fundamento a sus resultados. Se constituye en un diseño metodológico porque en él se determina la forma en que van a ser organizados los datos. Esto permite hacerlos visibles de manera organizada, para ser citados con precisión haciendo legible su lectura y el análisis. El propósito de la organización de datos, de su recolección es un marco de análisis de su inferencia, para ofrecer una síntesis que permita a los lectores hacer inteligible la investigación. La estrategia del estudio de caso seguida, su interpretación y validación en los procedimientos de análisis mostrará las relaciones pertinentes a los resultados. Por estas razones de tipo analítico exponemos el análisis de datos en cuatro fases que a continuación describimos

3.3.3.1 Fase uno. Detectar de necesidades formativas

Detectar de las necesidades formativas de los estudiantes en el momento en que ingresan al Programa constituye el objetivo de la primera fase de investigación en la primera fase de la evaluación del Programa formativo. En ella los docentes miembros del Grupo de Ciencias del Lenguaje determinan cuáles son los conocimientos previos utilizados por los estudiantes para leer y escribir un texto. Detectar las necesidades formativas constituye una estrategia que permite identificar los problemas presentados por los estudiantes en el momento en que se proponen leer y escribir un escrito de naturaleza argumentativa. Es la apertura de un diálogo abierto con los estudiantes para implicarlos en un Programa que tiene como objetivo corregir los errores detectados.

El conocimiento de las necesidades formativas constituye un diagnóstico objetivo sobre los vacíos conceptuales y metodológicos en la elaboración de textos en el nivel universitario. La fase se inicia con una discusión interna sobre el tipo de

evaluación y los objetivos de la prueba. Se establecen las características de la prueba. En esta fase se determinan las variables a evaluar. Se escoge el texto a partir del cual se realiza la composición escrita. Se diseñan las actividades de la prueba. Se realiza una prueba piloto que permite la validación de la prueba. Se prepara y aplica la prueba. La prueba se califica y se elabora un informe cualitativo de necesidades formativas.

Los criterios de análisis consisten en describir, explicar y comprender los acuerdos y decisiones correspondientes a esa fase. Recordemos que la primera pregunta temática es: ¿Cuáles son las necesidades formativas de los estudiantes en el momento de integrarse al Programa formativo? Se hace una descripción, un seguimiento para determinar el paso del Grupo de Ciencias del Lenguaje en las concepciones del aprendizaje. Se explican cómo cambian los conocimientos en investigación en la evaluación de Programas formativos. Estos cambios expresan el paso de la evaluación sumativa a la formativa. Los objetivos previstos para esta fase fueron los que a continuación se enuncian.

1. Aplicar una prueba inicial que permita establecer las capacidades de los estudiantes en el momento de iniciar el Programa formativo.
2. Diseñar un modelo de evaluación formativa en lectura y escritura en el nivel universitario.
3. Iniciar un dialogo con los estudiantes generador de implicación en la evaluación del Programa formativo.
4. Identificar unidades de contenido a implementar o intensificar en el Programa formativo.
5. Construir un informe cualitativo de necesidades formativas como insumo básico para la evaluación del Programa formativo.

Las explicaciones sobre las acciones realizadas por el Grupo de Ciencias del Lenguaje las podemos sintetizar en la transformación operada por el Grupo de

evaluación. Cuando se define los objetivos de la evaluación se hace muy evidente la transición hacia la evaluación formativa, el abandono de las concepciones basadas en la enseñanza para asumir el aprendizaje. Hay un cambio en los conocimientos desde el momento en que se configura el Programa formativo hasta cuando se asume el establecimiento de un currículo abierto. Dicho currículo se construye en un diálogo con los estudiantes, al determinar las características de la prueba, en la escogencia del texto, y el diseño de las preguntas actividades que configuran la prueba.

La determinación de las variables a evaluar establece cinco ejes problemáticos para el desarrollo de conceptos y habilidades. El Grupo de Ciencias del Lenguaje quiere estar seguro de la validez de la prueba y desarrolla una prueba piloto con la participación de 20 estudiantes de diferentes planes de estudio. Los docentes del Grupo asumen la calificación de la prueba en un modelo de evaluación formativa en el cual se sintetiza la prueba y se aclaran los vacíos conceptuales y procedimentales en diferentes planos del Programa formativo.

Las decisiones sobre los contenidos del Programa formativo se establecen a partir de la identificación de problemas establecidos en la prueba, como objetivos a superar en el proceso de desarrollo del Programa dentro del aula de clase. La elaborar un informe cualitativo de necesidades formativas de los estudiantes el cual se constituye en el insumo básico para evaluar la eficacia de los contenidos dentro del aula de clase.

El Grupo de Ciencias del Lenguaje establece un conjunto de conocimientos en el proceso de evaluación al enfrentarse a la definición de variables valorar en la prueba inicial. Establece un modelo de comprensión y producción textual que tiene como punto de partida.

1. Examinar la construcción de significados en los procesos de lectura y escritura.

2. Valorar los recursos de la intertextualidad como fundamento de la comprensión y construcción de nuevos textos.
3. Analizar las adecuaciones textuales en beneficio de sus futuros lectores.
4. Establecer la organización textual de los textos leídos y aprender a organizar en textos lo que se quiere comunicar asignándole estructuración a la composición escrita.
5. Reconocer las microestructuras textuales asumiendo los recursos morfológicos y sintácticos en todos los niveles del lenguaje.

En esta fase de análisis, la calificación de la prueba se desarrolla con soluciones efectivas en los modelos de calificación cualitativa. Se construye un instrumento en el que es posible tener una información de cada uno de los estudiantes evaluados y sintetizar cada una de las variables objeto de valoración en la prueba. Con los resultados de la prueba se elabora un informe cualitativo de necesidades formativas. Los testimonios recogidos de la evaluación de los estudiantes no son una producción sin elaboración analítica en torno a los problemas de textualización. El informe cualitativo los ha reflexionado hasta convertirlos en enunciaciones que permiten pensar en soluciones que harán evidente la eficacia de las unidades de contenido en la estructuración del Programa formativo de tal manera que el lector pueda captar las evidencias y procesarlas de acuerdo con los criterios expuestos

3.3.3.2 Fase 2: Confrontación de los resultados de la prueba inicial.

La fase dos corresponde a la confrontación de los resultados de la prueba inicial en el seno del Grupo de Ciencias del lenguaje, captando las discusiones entre los docentes y entre estos y los estudiantes, permitiendo concretar todos los elementos de la evaluación en documentos públicos. Dichos documentos guiarán las acciones en el proceso de innovación curricular en que se ha empeñado el Grupo de docentes que realiza la evaluación. Después de un trabajo de 6 semestres cuenta con tres

documentos que orientaran las discusiones, acuerdos y decisiones en torno a la construcción del Programa.

1. Las actas en las que se recoge la discusión de las actividades de los docentes del área de lenguaje.
2. El documento de sustentación de los fundamentos del área de lenguaje.
3. El SILABUS: Esquema oficial donde se organizan los contenidos de los Programas formativos

No olvidemos que la segunda pregunta temática es: ¿Cómo se implementan los cambios en el Programa formativo? Los objetivos de la presente fase se pueden sintetizar de la siguiente forma.

1. Determinar una forma de redacción de cada uno de los elementos constitutivos del Programa formativo.
2. Procesar rigurosamente los documentos disponibles, los insumos que permitan las definiciones a estructurar el Programa formativo.
3. Generar los recursos de capacitación tendientes a nivelar los integrantes del Grupo de docentes para la implementar los cambios en el Programa.

El punto de partida es la lectura de todos los materiales en los diferentes momentos del proceso investigativo. Las observaciones y aproximaciones en torno al objeto de estudio de la investigación tienen la finalidad de encontrar un orden que haga más fácil su lectura e interpretación. Esta necesidad lleva al Grupo de docentes a la elaboración de una matriz de análisis que muestre los objetivos planteados en la pregunta temática. La validación y fiabilidad en la investigación cualitativa tienen que ver con el grado de acercamiento existente entre la investigación y la realidad, así como de la pertinencia y la rigurosidad de las técnicas empleadas. El análisis de datos se verifica a través de un diálogo permanente entre las teorías científicas y el Grupo social que sustenta un estudio como un caso y el conocimiento inferido en cada una de las acciones metodológicas. Esto se hace con el fin de negociar los

significados y constituir realidades comunes que van a precisarse en el Programa formativo.

De la misma manera los criterios de análisis son de tipo descriptivo, interpretativo y explicativo. Serán descritos las concepciones, los conceptos, la discusión y los acuerdos logrados para la implementación de los nuevos cambios en el Programa formativo evaluado. La interpretación permitirá evidenciar los puntos de partida y las fuentes teóricas de donde emergen los elementos de la evaluación del Programa formativo. Los criterios descriptivos, interpretativos y explicativos justificaran los argumentos de las decisiones tomadas en torno a la valoración del Programa.

En esta fase se valora y aprueba el nuevo Programa como un documento público, desde el nombre del Programa y su presentación; los fundamentos teóricos que sustentan el Programa. Estos cambios y adiciones aparecen materializados en el SILABUS. Documento en donde se expresan los diferentes elementos de todos los programas formativos. También se evalúan el objetivo general y sus objetivos específicos con las aportaciones de cada uno de los enfoques en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Se reorganizan las unidades de contenido y se les asigna una nueva secuencia. Se justifica la existencia del Programa en la dinámica de las necesidades de la lectura y la escritura en la Universidad, como la generación de intercambio textual académico a través de textos. En esta fase establece un modelo metodológico que fundamenta el Programa en el ejercicio del taller como espacio de creación, planeación, textualización y corrección de textos. Se escogen un conjunto de lecturas obligatoria y se logran los acuerdos pertinentes para mantener la evaluación en torno a los principios de la evaluación formativa.

Los materiales producidos durante esa etapa, la sustentación de todos los elementos del Programa formativo configuran la evaluación en acción que realizan cambios en la medida que se hace necesario. Los acuerdos sobre los objetivos, unidades de contenido, metodología, evaluación, se encuentran en las actas comprendidas entre

la 16 20 y los documentos sobre los fundamentos del área y el SILABUS correspondiente

3.3.3.3 Fase tres. La evaluación de la implementación de los cambios en el Programa formativo.

La manera como se implementan los cambios dentro del aula de clase constituye la tercera fase de la investigación. La evaluación después de haber tenido una intervención pedagógica constituye un conjunto de acciones complejas en los que se pone a prueba todos los elementos del Programa en sus diversas ediciones. Recordemos que la pregunta temática que corresponde a esta fase es: ¿De qué manera son asimilados los cambios en el Programa formativo? La implementación desde el punto de vista operativo constituye la articulación en la práctica de cuatro procesos.

- 1 La implicación de los estudiantes en el reconocimiento de sus competencias textuales y su utilización en otros Programas formativos.
- 2 La conveniencia del Programa de comprensión y producción textual dentro de la malla curricular en el sistema de créditos académicos.
- 3 La manera como son asumidos los cambios en la proyección con los propósitos generales del Programa formativo al prever una nueva evaluación del ensayo académico.
- 4 La forma como expresan los estudiantes su conformidad con el Programa.

El reacomodamiento y asimilación de los cambios en el programa formativo lleva a los docentes a ser muy cautelosos en la implementación de los cambios expresados en los diversos documentos y los acuerdos internos sobre la metodología la didáctica y el modelo de evaluación a implementarse. La tercera fase de análisis y procesamiento de datos concluye con la aplicación de una entrevista

semiestructurada que reconocerá la forma como han sido asimilados los cambios en el programa formativo.

Se interpreta, analiza y explica el impacto reconocido por los estudiantes del Programa formativo una vez concluido el Programa haciendo uso de una entrevista semiestructurada. Los objetivos determinados para la cuarta fase en la implementación del Programa formativo son los siguientes:

- 1 Observar críticamente a eficacia del Programa formativo en las acciones prácticas dentro del aula de case.
- 2 Describir la implicación de los estudiantes en la implementación del Programa formativo.
- 3 Realizar un seguimiento de cada uno de los elementos del Programa en el interior del aula de clase.
- 4 Observar críticamente elementos claves como la metodología y la evaluación.
- 5 Establecer el impacto dejado por Programa en los estudiantes una vez concluido 8 ediciones semestrales.

3.3.3.4 Fase cuatro. La evaluación de los desempeños de los estudiantes al elaborar un ensayo académico.

La fase cuatro de análisis y procesamiento de datos tiene lugar en dos procesos con los cuales se cierra la evaluación de un Programa formativo en Comprensión y producción textual en la Universidad Santiago de Cali. Se requiere un análisis que dé cuenta de los resultados del Programa una vez concluidas todas las acciones pedagógicas planeadas y ejecutadas en el Programa formativo después de cumplidas varias ediciones. Los docentes que han asumido el proceso de evaluación del Programa advierten que la evaluación debe de hacerse sobre los desempeños

de los estudiantes en la producción de un género discursivo académico que es el ensayo. Así dispuestas las acciones de la presente fase se realizan tres intervenciones con las que culmina el proceso.

- 1 Una reflexión que conduce a la definición de los criterios para la evaluación de los desempeños de los estudiantes al elaborar un ensayo académico.
- 2 Aplicación de la prueba de evaluación del ensayo en tres momentos del proceso de escritura.
- 3 Elaboración de un informe académico sobre los resultados de la prueba en cada una de las variables.

La fase cuatro de la investigación es una reflexión profunda sobre los resultados del Programa formativo visto a través de los desempeños de los estudiantes en un proceso de lectura y escritura que asume consecencialidad la evaluación formativa. No basta el análisis de los resultados la evaluación; se establece la valoración en la planeación del ensayo, la textualización y la su corrección como momentos de un proceso discontinuo que tiene como resultado la presentación de un ensayo académico.

La perspectiva de valoración de los desempeños académicos en la evaluación del ensayo resulta muy pertinente al trabajo académico en tres sentidos.

- 1 La evaluación es un instrumento indispensable en su elaboración; escribir un ensayo es una labor permanente de observación a cerca de lo que se dice y la forma en que se organiza lo que se quiere comunicar al lector.
- 2 La valoración del ensayo permite al docente informarse permanentemente sobre el proceso de enseñanza aprendizaje en él que se encuentra comprometido, los datos recogidos durante el proceso de enseñanza aprendizaje le harán aportaciones sobre la manera como va conduciendo la mediación académica, aprendiendo a elaborar ensayos.

- 3 Permite iniciar la búsqueda de un modelo de evaluación que oriente tanto a estudiantes y docentes en los procesos formativos que tienen lugar en la educación superior.

En esta fase de análisis tenemos en cuenta que en las comunidades académicas y en diversidad de enfoques de aprendizaje de la escritura se reconocen tres momentos de un proceso: la planeación, la textualización y la corrección como partes de un proceso complejo en la elaboración de diversas tipologías textuales en el ámbito de la composición escrita. Cuando se reconoce el hallazgo esclarecido por Castello "Escribir: un proceso cognitivo socialmente situado" (Castello, 2007) se asume que no es posible ubicarse en el resultado de un proceso complejo que da cuenta del producto aprobando o sancionando un trabajo sin establecer nexos con el proceso. El aprendizaje se valora en el proceso porque ignorarlo tiene una serie de consecuencias en las cuales el ejercicio docente sale reprobado.

La fase cuatro construye una indagación en donde se realiza la medición del impacto final en estudiantes del Programa formativo. El seguimiento de elementos claves como la metodología y la evaluación. El impacto dejado por Programa en los estudiantes una vez concluido en varias ediciones. Los criterios de análisis estarán encaminados a describir y a valorar cada los procesos antes mencionados. Se describe y valora el proceso de implicación de los estudiantes a partir de la prueba inicial. La manera como se comprometen y asumen el Programa y su desarrollo. Se describe, interpreta la forma en que se implementan cada uno de los elementos del Programa y su eficacia en el interior del aula.

En esta evaluación corresponde a una valoración de 40 ensayos presentados por estudiantes de diversos Planes de estudio. Es imposible valorar un fenómeno sin conocerlo, el conocimiento del objeto a evaluar es una condición indispensable en la construcción del modelo. El ensayo es una tipología textual reconocida como género literario y en el ámbito académico, un escrito en el que se expresan saberes

y es ejercitado en la educación superior. Esta recurrencia al ensayo dentro de las aulas escolares nos lleva a la postulación del modelo con los siguientes componentes: la organización textual, el manejo de la intertextualidad, el uso del lenguaje, el desarrollo de contenidos y el empleo de recursos morfosintácticos.

CAPITULO 4

ANÁLISIS Y PROCESAMIENTO DE DATOS

El capítulo 4 en el cual se presentan y analizan los datos de la presente investigación va a exponer cada una de las fases en las cuales la investigación se hace visible. El modelo de evaluación elegido lleva al conjunto de docentes que se apropia de la investigación a una indagación profundamente pertinente. Mucho más si se tiene en cuenta que se trata de una investigación acción participativa que se propone evaluar un Programa formativo diseñado por los mismos investigadores que ahora se preguntan por la eficacia del Programa después de varias ediciones. Es el momento de valorar todos los elementos que lo constituyen y localizar en él fortalezas, aciertos, amenazas y debilidades. La deliberación del Grupo de ciencias del lenguaje se centra en como comenzar la investigación como una decisión crucial en la investigación como proceso de valoración de un Programa formativo. La evaluación de un programa formativo en Comprensión y producción textual en la universidad Santiago de Cali presenta cuatro apartados así:

1. En la primera fase se cuenta como se logran los acuerdos para el desarrollo de una prueba inicial en la que se da cuenta de las necesidades formativas en el momento en que se realiza la investigación. Se establecen y sustentan los criterios que sustentan cada una de las variables la manera como se aplicó el instrumento y su calificación.
2. La segunda fase se expone la manera como se confrontan los resultados de la prueba inicial con lo propuesto en el Programa formativo. Se muestra la forma como son valorados por los profesores y la manera como se van realizando los cambios en el nuevo SILABUS. Serán relacionados las participaciones de los profesores en el seno del Grupo que realiza la evaluación y los cambios implementados en el Programa formativo consignadas en las actas.
3. La tercera fase del análisis y procesamiento de datos se expone la implementación del nuevo Programa formativo, cuenta la manera como se puso en práctica los cambios implementados en el Programa formativo en

Comprensión y producción textual en la universidad Santiago de Cali. Muestra una comunicación con los estudiantes y el dialogo con los docentes y los resultados de la implementación en una entrevista semiestructurada aplicada a uno de los cursos del Programa de Enfermería en la cual los estudiantes se refieren a los resultados del Programa formativo.

4. La cuarta fase de procesamiento de datos está constituida por la elaboración de un instrumento que permita evaluar los ensayos académicos de 40 estudiantes. La aplicación de esta prueba en tres momentos que intentan apropiar el proceso de producción de los ensayos objeto de evaluación y los resultados correspondientes a cada una de las variables con las que se configura la prueba a los estudiantes que presentaron dichas composiciones como producto del proceso de mediación e intervención pedagógica.

Uno de los puntos más vulnerable en una investigación evaluativa es la manera como se comienza, cual es el punto de partida, porque esa pregunta determina la forma como va a desarrollarse la investigación. El grupo de docentes que se encargó del Diseño del Programa formativo sustento en el pasado que por muy diversos que sean los estados lectores en comprensión y producción textual no se puede concluir que los estudiantes no saben leer y escribir. Es muy prudente reconocer que su estado lector y escritor de los estudiantes es específico producto del proceso de aprensión de las competencias textuales en cada uno de los contextos en los cuales su formación académica tuvo origen. Los estudiantes han tenido un proceso que se ha iniciado con varios años de antelación en muy diversas y diferentes comunidades escolares y de mediación cultural, estas diversidades presentan dentro del contexto particular de la Universidad Santiago de Cali, muy diversos niveles de aprensión de competencias en los cuales se da una síntesis de múltiples determinaciones, culturales, económicas, ambientales, etnográficas, de género y convivencia.

La discusión tiene en cuenta el punto de partida del Diseño del Programa formativo que consiste en determinar las dificultades y vacíos en las competencias

comunicativas textuales formulando un Programa que intentaba resolver todas las fallas de formación y postula un perfil de lector y productor de textos con el cual se configura el Programa formativo.

Corresponde ahora preguntarse nuevamente sobre las necesidades formativas de los estudiantes frente al objetivo trazado en el Programa que consiste en hacer mediante un conjunto de actividades formativas más eficientes lectores y productores de textos. Que sea la misma pregunta que llevó a los investigadores evidenciar una coherencia con el propósito de la investigación en esta etapa que se pregunta qué tan eficiente ha resultado el Programa formativo una vez se han realizado varias ediciones del Programa formativo. Recordemos que la primera pregunta temática es ¿Cómo se detectaron las necesidades formativas de los estudiantes? Es aquí donde se van precisar cómo se elaboró la prueba, cuáles fueron sus características y las variables sobre las que se construyó el instrumento que origina el informe cualitativo de necesidades formativas. Veamos de manera detallada como se da el proceso investigado evidenciado en todos los documentos seleccionados en la presente investigación y la manera como se interpretan y analizan para configurar la presente investigación.

4.1 Primera fase

Establecimiento de las necesidades formativas de los estudiantes.

Como se trata de una investigación de naturaleza evaluativa conviene determinar de manera sucinta lo que se precisa en el interior del Grupo de docentes que evalúa el Programa de Comprensión y producción textual en la Universidad Santiago de Cali. Se quiere establecer si el conjunto de acciones, contenidos, metodologías y recursos establecidos en el Programa resuelven de manera sistemática los problemas, ausencia de conocimiento y habilidades planteadas y cumplidas en el

Programa formativo evaluado. Esta parte se expone el procesamiento de datos guiados por la pregunta ¿Cuáles son las necesidades formativas de los estudiantes en el momento de integrarse al Programa formativo?

La acción para detectar necesidades obedece a una consulta real sobre el estado lector y escritor de los estudiantes en el momento en que hacen inscriben en todos los Planes de estudio de la Universidad Santiago de Cali. Ellos hacen presencia en todos los Programas de pregrado provenientes de colegios oficiales y privados del área metropolitana de Santiago de Cali, así como del área rural del Sur-occidente colombiano. Presentando amplios contrastes formativos, muy diversos según lo determinan las pruebas SABER⁴ en los departamentos de Valle, Cauca, Nariño y Choco. En todos los departamentos mencionados se establece un amplio contraste entre lo urbano de cada uno de las capitales y lo rural. En las cabeceras urbanas capitales del Valle del Cauca que se encuentra por encima de la media nacional y el departamento de Choco y sus Municipios y Veredas rurales como unas de las más alejadas de la media nacional.

El grupo investigador requiere de un punto de partida con la finalidad de determinar un inventario de necesidades formativas con la finalidad de preguntarse hasta qué punto son resueltas por el Programa formativo. Esta acción requiere ser lo más objetiva posible frente a las necesidades que experimentan los estudiantes en su proceso de integración a las comunidades académicas de acuerdo con la singularidad presentada por cada uno de ellos. La población objeto de indagación son estudiantes que vienen de diversos contextos culturales y académicos, así se hace imperativo determinar las necesidades formativas en lectura y escritura de acuerdo con el siguiente cuadro en el que se indican el conjunto de tareas asociadas a los desempeños propuestos en la fase de inicio en el proceso de evaluación que la investigación ha propuesto.

⁴ Pruebas presentadas como requisito para entrar en las universidades

4.1.2 Justificación de la prueba

El Grupo de Ciencias del Lenguaje realiza una discusión interna sobre aspectos trascendentes en materia del aprendizaje de las competencias comunicativas textuales y su correspondiente valoración. La evaluación de antecedentes académicos o conceptos previos es una indagación que se presenta como pertinente a la evaluación de programas formativos. En la medida en que todo programa formativo reclama como requisito básico unos conocimientos y habilidades mínimas que requieren quienes van a participar en él. En las mismas circunstancias todo programa que aspira a ser desarrollado con la participación de docentes y estudiantes requiere del conocimiento de las necesidades formativas de los beneficiarios del Programa. Es indispensable saber de los conocimientos y habilidades previas de los estudiantes que se inscriben el Programa formativo. Los conocimientos y habilidades son saberes y dominios cognitivos sin los cuales el Programa no se articula a las mentes de los estudiantes que participan y se benefician de él. La ausencia de estos conocimientos y habilidades dificulta a los formadores el proceso de integración al Programa formativo.

La evaluación de conocimientos y habilidades previas es un instrumento valioso para el seguimiento en la implementación de programas. En la perspectiva práctica del trabajo docente el desarrollo de programas formativos requiere de instrumentos hábiles que le brinden seguridad en el desempeño productivo de la evaluación. Se requieren instrumentos que suministren indicadores de seguimiento que permitan correcciones a tiempo. La evaluación analiza los elementos que configuran el programa señalando cual es el eslabón más débil del engranaje. Para programar medidas que faciliten corregir e intervenir de manera pertinente en el desarrollo de un programa. La evaluación es útil para valorar los resultados de un programa, para los docentes y estudiantes que participan de él. Así como para la institución en la cual tuvo lugar el Programa, por eso requiere de instrumentos técnicos que

evidencien los resultados, mediante valoraciones que permitan establecer diversos niveles de eficiencia y debilidad.

La evaluación se realiza con la finalidad de realizar los ajustes que planteen el mejoramiento del Programa. El desarrollo de nuevas expectativas y alcances evidenciados por el análisis otorgado por la evaluación generando estrategias que faciliten el mejoramiento de la calidad de un programa. "La evaluación es un proceso que parte de la descripción de una realidad, más o menos concreta, un centro o un programa o un profesorado; que contrasta la información recogida y que reflexiona sobre ella, es capaz de interpretarla, analizarla y valorarla; que la contextualiza y la difunde a los interesados propiciando argumentos para la toma de decisiones de mejora" (Mayor, 1998:24). Con este recurso emanado de la práctica deliberativa de los docentes del Programa formativo el Grupo de Ciencias del lenguaje se sumerge en la discusión de las características de la prueba.

La evaluación inicial de los desempeños de lectura y escritura fue el catalizador de un diálogo genuino, es decir de un proceso dialéctico, que trascendía la realidad sujeto/objeto. Así el proceso de evaluación es un espacio de reflexión y auto reflexión en el que el evaluador se convierte en un agente de cambio. De allí su naturaleza formativa de la prueba elaborada para recoger información fiable y de la cual se desprendería una valoración del estado lector y escritor en el momento de iniciación del Programa. La discusión en el seno de las comunidades de docentes es larga y sinuosa, pero queremos presentarla en cada uno de sus variables a evaluar.

4.1.3 Características de la prueba diagnóstica

Una vez, tomada la decisión según la cual el la evaluación tendría como punto de partida el establecimiento de las necesidades formativas de los estudiantes, el Grupo

se pregunta por naturaleza de la evaluación. Las actividades de la presente evaluación buscan indagar el procesamiento de los significados recogidos en la lectura de textos y su reubicación en nuevos textos escritos. La manera cómo se utiliza el lenguaje en el procesamiento de la información hasta convertirla en conocimientos útiles para la producción de nuevas significaciones textuales. La forma como planifican sus escritos y se apropian de las normas morfosintácticas al convertirlas en nuevos textos.

La decisión de elaborar una prueba que permita evidenciar las necesidades formativas de los estudiantes beneficiarios del Programa pretende resolver problemas en el seno del Grupo en los cuales no existe acuerdo sobre qué es lo que hay que evaluar. Pero la elaboración de la prueba plantea nuevos conceptos sobre los cuales deliberar, el Grupo asume las acciones resolviendo en cada uno de ellas las dificultades y consideraciones en proceso de deliberación planteado en la fase actual. Se realizan las siguientes acciones en el desarrollo de confección de la prueba en la primera fase de análisis: Veamos algunos enunciados emitidos por los docentes y recogido en las actas de las reuniones durante el periodo en que sea desarrollado la evaluación del Programa formativo.

“La primera característica que tiene de la prueba, es que sería al mismo tiempo de lectura y escritura” (acta 10). Aquí se expresa una postura epistemológica y semiológica sobre el problema de la lectura y la escritura, ya que existen concepciones en las cuales sólo se enseña o se evalúa lectura o escritura. Las actividades de la presente evaluación buscan indagar el procesamiento de los significados recogidos en la lectura de textos y su reubicación en nuevos textos escritos”. (Acta 11). Cada una de estas acciones plantea una discusión interna que requiere estudio y consulta de las condiciones del contexto en el que se quiere realizar la acción. En el análisis guiado por los Objetivos encontramos (acta 13), se realizan una discusión sobre las características de la prueba.

La prueba se realiza con el propósito de evaluar posteriormente los elementos del currículo, con el fin valorar las acciones desempeñadas en 6 ediciones del Programa formativo determinando su eficiencia o debilidad. Se trata de interpretar cómo se lee y se escribe; cómo se procesan los significados al leer y escribir, de localizar unos puntos de referencia sobre las necesidades formativas para examinar el Programa formativo preguntándose si resuelve de manera eficiente las necesidades formativas que en la actualidad tienen los estudiantes beneficiarios del Programa.

En el ámbito de la escuela es prudente preguntarse sobre el significado de la lectura y la escritura en la formación de nuevos conocimientos. La naturaleza de la prueba inicial la presentamos a continuación se ubica en la concepción según la cual el aprendizaje de da a partir del intercambio textual. En tal sentido, el Grupo de Ciencias del Lenguaje ha diseñado una prueba de comprensión y producción textual, prueba que presentará al estudiante un texto completo sobre el que se plantean diversas preguntas de comprensión literal como sobre la totalidad del texto, en el que se realizan inferencias críticas, sobre el que es posible producir un escrito en un tiempo máximo de 120 minutos. La evaluación se diseñó en el mes de junio y se aplicó, a manera de prueba piloto durante el mes de agosto del año 2011 a ciento cincuenta estudiantes de cinco facultades. (Ver Informe cualitativo).

El texto del que deberán partir los estudiantes para la prueba debe ser completo. El Grupo de Ciencias del lenguaje considera que la lectura y la escritura son partes de un mismo proceso en el cual es factible evidenciar su continuidad tanto en la forma de la expresión como en su contenido. Las actividades de la presente evaluación buscan indagar el procesamiento de los significados recogidos en la lectura de textos y su reubicación en nuevos textos escritos. El manejo de la intertextualidad en términos en que se considera la lectura y la escritura como condicionada por varios textos. La manera como se utiliza el lenguaje en el procesamiento de la información hasta convertirla en conocimientos útiles para la producción de nuevas

significaciones mediante la producción de un nuevo texto. Para que lo anterior se cumpliera era preciso partir de un texto escrito completo no superior a página y media en el cual se facilitara el desarrollo de varias actividades de comprensión de lectura y sobre el cual se pudieran realizar una composición escrita.

El profesor 3. "La prueba que estamos construyendo debe ser leída con facilidad por todos los estudiantes sin que se privilegien estudiantes de alguna facultad en especial."

Profesor 2 "El texto que elijamos no debe requerir conocimientos especiales, sino que podrá ser leído con los conocimientos previos que traigan los estudiantes que van a presentar la prueba".

Profesor 4 "La prueba deberá hacer preguntas de comprensión literal y de la globalidad del texto"

Cuadro 3: ACTA 14: Testimonios emanados de las actas sobre las características de la prueba inicial.

En el Grupo de evaluación debate y acuerda que el texto elegido para la prueba debe tener un nivel medio. Aunque no existen parámetros que indiquen el nivel de dificultad de lectura, el texto debe poseer una elaboración en la cual no se requieren conocimientos especiales para acceder a una lectura sistemática, que no exija la iniciación del lector en una o varias disciplinas científicas para ser interpretado mediante la lectura. Un texto que pudiese ser leído por estudiantes provenientes de la escuela secundaria, construyendo significados y tomando decisiones en torno a la construcción de sentido, demostrando competencias textuales. El texto deberá tener una extensión que pudiera leerse, interpretarse y producir otro original en un periodo de tiempo de más o menos ciento veinte minutos.

Profesor 3 sustentó: que si a un estudiante se le coloca un texto de naturaleza general que pueda ser leído de manera completa y extraer ciertos puntos de vista con la finalidad de escribir algo sobre lo que acabo de leer.
Profesor 2 Tiene que pensar sobre lo que va a decir como lo va a decir y pensar en para quien lo va escribir.
Profesor 5 En la prueba se van a plantear 4 opciones una sola es la verdadera y tres distractores
Profesor 1 Es pertinente aclarar que también los distractores se refieren a contenidos expuestos en la prueba, para que las decisiones sean producto del análisis y la competencia lectora y escritora

Cuadro: 4: Acta 14 Punto de vista de los profesores sobre la naturaleza de la prueba inicial

En este aspecto el Grupo de investigación es cuidadoso, no se trata de hacer una prueba de respuestas evidente donde las preguntas planteen soluciones en donde se ponga aprueba el análisis en diferentes niveles de interpretación. Cada una de las actividades de la prueba permitió lograr acuerdos y avanzar en los conocimientos sobre evaluación

La prueba es de lectura y escritura
Buscan indagar el procesamiento de los significados recogidos en la lectura de textos y su reubicación en nuevos textos escritos
El texto elegido para la prueba deberá ser completo
La evaluación tendrá actividades de comprensión literal y sobre la totalidad del texto
La prueba terminara con la elaboración de una composición escrita
El texto escogido para la prueba tendrá un nivel medio

Cuadro 5: Acta 14 Características de la prueba

Pero antes de elegir un texto definitivo como punto de partida de la prueba el Grupo precisa los objetivos de la misma. En el siguiente apartado se hará una discusión sobre los objetivos de la prueba inicial en el marco del 'Proyecto de investigación.

4.1.4 Los objetivos de la prueba Inicial

De acuerdo con lo indicado en el apartado anterior el Grupo de Ciencias del lenguaje establece mediante la deliberación los objetivos de la prueba inicial. La evaluación permitirá la ubicación de problemas que impiden el desarrollo eficiente de la lectura y la escritura.

1. Evidenciar una serie de problemas enmarcados dentro de las prácticas de la lectura y la escritura con la finalidad de indagar si el Programa cumple con las soluciones planteadas en el currículo.
2. Tener elementos pedagógicos que permitan una confrontación lógica en la valoración del Programa formativo.
3. Indagar sobre la eficiencia de los métodos y resultados de un Programa formativo.
4. Medir la eficiencia del Programa en aspectos puntuales del desempeño de las competencias textuales
5. Precisar y refinar los elementos determinados en el currículo del Programa de Comprensión y Producción Textual para la Universidad Santiago de Cali a partir del conocimiento de las necesidades formativas

La prueba enuncia la necesidad de estar enterado del nivel de lectura y escritura al ingreso a la Universidad para establecer un contraste con los logros conquistados por el Programa formativo en Comprensión y producción textual de la Universidad Santiago de Cali.

El texto elegido para la prueba es el siguiente

TIERRA, GUERRA Y "PARAS" (Editorial EL TIEMPO)

1. La Contraloría General de la República reveló en días pasados que más del 40% de las tierras fértiles del país – cuatro millones de hectáreas- han sido adquiridas con dineros provenientes del narcotráfico.
2. Podría parecer otra de sus rutinarias y ruidosas denuncias, pero en este caso se trata de un diagnóstico real. De una realidad que, además de ignominiosa, pone en evidencia una asombrosa laxitud y miopía del Estado colombiano. Esta masiva adquisición de tierras con dineros criminales, ayudados por sus brazos armados, ha estado acompañada del desplazamiento forzado de cientos de miles de campesinos.
3. En Colombia, entre 1984 y 1996, las fincas de más de 500 hectáreas duplicaron su superficie de 11 a 22,6 millones de hectáreas, en tanto que las menores de 5 hectáreas se redujeron sensiblemente , de 3,4 millones en 1985 a 2,2 miles de hectáreas en el 2001 .Si se piensa que en los últimos diez años se ha despojado a campesinos que trabajaban su tierra (en Córdoba, Antioquia o el Tolima, por ejemplo) de una superficie parecida a la que les quitó hace medio siglo la violencia liberal conservadora, sobran motivos para sindicar al Estado por ignorante o inepto.
4. Por ignorar que el problema agrario está, y ha estado siempre, en el meollo de nuestro conflicto armado. Por no entender que la creciente concentración de la tierra cultivable en manos de 'narcos' y 'paras' solo puede agravar las contradicciones sociales que alimentan la violencia en el campo.
5. La ineptitud del Estado es la de no saber utilizar las herramientas que ya tiene a la mano para corregir estas aberraciones. Como la extinción de dominio que hace más de siete años promulgó como el perfecto instrumento legal para golpear al enriquecimiento ilícito, confiscar las propiedades del narcotráfico y propiciar de entrada, una radical redistribución de la tierra mal habida en beneficio del campesinado. Pero en este lapso solo ha expropiado la ridícula cantidad de 5600

hectáreas y lo que se ha producido es todo lo contrario: una siniestra contrarreforma agraria, que es caldo de cultivo para una guerrilla que históricamente ha tenido su única base social sólida entre campesinos pobres y colonos marginados.

6. La tierra en Colombia, además de concentrada, está mal utilizada. Sólo el 7% de las tierras bien usadas se destinan a la agricultura, mientras las áreas de pasto, que ocupan casi 42 millones de hectáreas, son más del doble necesario. Gracias, simplemente, a un sistema de catastro montado sobre avalúos ridículos e impuestos regalados, definidos por los concejos locales sujetos a las presiones de toda índole, que ha convertido el campo ocioso e improductivo en muy rentable fuente de acumulación de riqueza. Y la tierra, en una especie de botín de guerra.

7. Otra herramienta legal que el Estado no utiliza, propuesta entre otras en el Informe Nacional de Desarrollo Humano, es simple: acercar el avalúo catastral al precio comercial de la tierra y poner un impuesto que castigue el uso ocioso del suelo para que, de botín de guerra, la tierra se convierta en un mercado sano y se racionalice su uso. Esto toca intereses poderosos: ningún gran propietario – ni sus amigos en la política- desea pagar lo que debería por inmensas extensiones desperdiciadas. Pero, por hacerles el juego a unos pocos (los propietarios de fincas de más de 500 hectáreas no son más de 12000), el país se está privando de una medida que puede desactivar los problemas estructurales del agro.

8. Capítulo aparte merecen las denuncias que 'el comandante Rodrigo', del disidente bloque Metro de las autodefensas, hizo hace poco a este diario sobre los cientos de miles de hectáreas que estarían en manos de los jefes paramilitares que negocian su desmovilización con el gobierno. "Si Fidel Castaño se volviera a levantar de su tumba, volvería a caer en ella al ver que 'Don Berna', el sucesor de Pablo Escobar es hoy el dueño de todas las tierras que él les repartió a los campesinos", dijo. Elemento importante en las conversaciones Gobierno- 'paras', para determinar cuál es la tierra que van a devolver en compensación.

9. El presidente Álvaro Uribe, hombre de campo, podría ser el primero en abanderar estas propuestas. No sólo para impedir que la restitución de las tierras expoliadas por los paramilitares pase de agache en la negociación. Sino para asestar al narcotráfico un golpe donde más le duele y cortar de raíz una de las causas estructurales del conflicto. Para ello no se necesitan más impuestos extraordinarios ni más pie de fuerza. Tan solo los amarros en su sitio.

4.1.5 Las variables a evaluar en la prueba diagnóstica

El punto de partida que finalmente permitió tomar una decisión en torno a qué evaluar en la prueba fueron los requisitos mínimos para dar cuenta de una composición escrita.

Construcción de significados
Manejos de los recursos de intertextualidad
Organización textual
Adecuaciones textuales
Recurso morfo-sintácticos

Cuadro: 6: de variables a evaluar en la prueba inicial

Queremos a continuación sustentar más ampliamente los criterios en que se fundamentan cada una de las variables, Porque en dicha sustentación se van esclareciendo la manera como se va a valorar el Programa (Ver anexos, informes).

4.1.5.1 La construcción de la significación del texto leído

La deliberación en esta etapa, se constituye en la más fructífera por la calidad de la discusión y la naturaleza del estudio con que fueron asumidos las variables a evaluar en la prueba, que determinaría las necesidades formativas de los estudiantes.

Queremos citar algunas intervenciones de los miembros del Grupo de Ciencias del Lenguaje.

El profesor 2 "Cuando el estudiante lea el texto elegido para la prueba deberá saber qué dice en el texto que acabo de leer. Es una operación que consiste en comprender."
Profesor 1 "Cuando un estudiante lee un texto, tiene que ubicarse en seguida en la visión de que va a leer para escribir, para producir un texto"
Profesor 2: El estudiante se sumerge en la lectura a buscar unos significados que deberá convertir en argumentos sustentados en p remisas extraídas del mismo texto.
Profesor 5 Deberá realizar un recorrido por la totalidad del texto y relacionar las partes con el todo. Atreviéndose a sacar conclusiones.
Profesor 2. "Sólo así podrá construir significados tendrá que decir en un escrito"
Profesor 1 "El Profesor 7. Intervino y sustento que lo más importante a destacar es el hecho de que la lectura y la escritura es un acto productivo".

Cuadro. 7: Acta 15 Testimonios de los profesores en los objetivos de la prueba

En este caso no se trata de una lectura cualquiera, sino de aquella que se hace con la finalidad de escribir un texto, es decir una aprehensión del texto que asuma la comprensión literal, interpretativa y crítica del texto. En la comprensión literal se construye las significaciones de cada uno de los detalles que configuran en el acto de leer. La comprensión interpretativa es aquella en la cual se extraen las ideas contenidas en el texto de manera organizada. Y finalmente la comprensión crítica en la cual se reflexiona y se enfrentan los planteamientos extraídos del texto con los del lector, argumentando e infiriendo tesis, razonamientos hipotéticos, fundamentando posturas a favor o en contra de los argumentos y posturas del texto leído. El proceso de lectura lo constituyen un conjunto de acciones entre el sujeto

lector y la naturaleza de las intencionalidades con las que se asuma el texto leído. En tanto que es un trabajo productivo y no un acto de consumo textual; un proceso de transformación de lo leído, con el uso adecuado de unos instrumentos y unos fines pertinentes a la búsqueda emprendida en el interior del texto.

El encuentro entre el sujeto que lee y el texto leído tiene lugar en un contexto específico que se conoce como contexto de lectura, allí tiene lugar la producción de significaciones y el aprendizaje extraído de la lectura. Cuando un estudiante se siente frente al texto, tiene que ser muy consciente de que está pasando. Él va a leer para escribir un texto y debe plantearse una estrategia que puede ser muy elemental o compleja pero él tiene que darse cuenta que hay una intención y ésta va a ser desarrollada.

El proceso de lectura lo constituyen un conjunto de acciones entre el sujeto lector y la naturaleza de las intencionalidades con las que se asuma el texto leído. El encuentro entre el sujeto que lee y el texto leído tiene lugar en un contexto específico que se conoce como contexto de lectura, allí tiene lugar la producción de significaciones y el aprendizaje extraído de la lectura. El sujeto como lector realiza una intervención activa a partir de sus conocimientos previos y las estrategias meta cognitivas empleadas en acto de intervención lectora.

El profesor 5 sustenta. Cuando un estudiante lee un texto, tiene que ubicarse en seguida en la visión de que va a leer para escribir, para producir un texto.

Profesor 1 El estudiante se sumerge en la lectura a buscar unos significados Que deberá convertir en argumentos sustentadas en las premisas del texto.
--

Profesor 2 Deberá realizar un recorrido por la totalidad del texto y relacionar las partes con el todo, atreviéndose a sacar conclusiones.
--

Profesor 5 Solo así podrá construir significados y tendrá que decir en un escrito

Profesor 2: Quien lee, ha ido puliendo en su interior con todos los procesos de aprendizaje en los que ha participado y se han convertido en aprendizajes significativos.

Cuadro 8: Acta 15 Testimonio de los profesores sobre la naturaleza del proceso de lectura

Estos testimonios dados por los profesores muestran la manera como se apropia los procesos de lectura en los cuales siempre se realiza un intercambio textual y dependiendo de la calidad de ese intercambio textual se configura el aprendizaje haciendo uso de los recursos cognitivos.

Esas experiencias de lectura se convierten en instrumentos con los que se lee el mundo y sus textos orales y escritos. Los conocimientos previos están constituidos con todas las experiencias sociales, interpersonales, afectivas, en la construcción de significaciones con las cuales se interpreta y se modifica el entorno. Los textos son el producto de prácticas significantes discursivas. Con los conocimientos previos encontramos una síntesis de su experiencia como lector y son reconocidos como esquemas formales. En esta operación de construcción de los significados del texto leído tienen mucho que ver las estrategias cognitivas.

4.1.5.2 La intertextualidad

En la intertextualidad se produce un dialogo, una especie de dinámica de preguntas respuestas, una relación en la que alternan diferentes textos que son evocados por las percepciones interpretativas en el acto de la lectura. La configuración semiológica de los textos presentada por Genette, (1978) describe la literatura como una construcción de grado segundo hecha de pedazos de otros textos que coloca un mapa genérico para la lectura. No se limita el término intertextualidad a la cita, el plagio y la alusión que puede crear la escritura.

EL Grupo de Ciencias de Lenguaje se preocupa por la novedad de los temas de evaluación que se propone valorar, no existen antecedentes conocidos en el seno del Grupo sobre la manera de evaluar una habilidad como la intertextualidad. Este concepto es relativamente nuevo. Veamos dos testimonios extraídos del acta donde se recoge la discusión sobre que se debe evaluar en la prueba diagnóstica.

Profesor 1: Tenemos que pensar como evaluamos la intertextualidad, no conozco antecedentes
Profesor 3 Hoy en día se reconoce como un recurso en el cual se piensan los textos a partir de los textos que tenemos en la consciencia
Profesor 2 La intertextualidad como habilidad se desarrolla en todos los lectores. La pregunta es cómo evaluarla de manera objetiva
Profesor 1 Cuando se evalúa la intertextualidad se piensa en las citas, pero además existen las evocaciones, los refranes, el intercambio académico
Profesor 2 en todos los textos se capta como enriquecedora del texto.
Profesor 3 Si un profesor de escritura no reconoce la presencia de los textos con que se constituye un escrito es porque le falta formación en la evaluación de la escritura

Cuadro 9: Acta 15 Comentarios de los docentes sobre la intertextualidad

Finalmente la intertextualidad es el conocimiento amplio, que posee el lector, proveniente de otros textos, situaciones o expresiones (que definan, planteen o difieran del tema propuesto en su lectura), y que incide, de manera importante, tanto en el acceso interpretativo como en la toma de distancia crítica.

4.1.5.3 Las adecuaciones textuales

Las adecuaciones textuales son reconocidas como el conjunto de operaciones con las cuales se realizan las adecuaciones del texto escrito con la intención de buscar

una comunicación directa con el lector. El Grupo es consciente por la experiencia de sus integrantes de su importancia en toda composición escrita de las adecuaciones textuales en las cuales se adapta el lenguaje pensando en quien va a leer lo que escribe. Existe un consenso en el Grupo de investigación sobre la importancia de este aspecto veamos cómo se evidencia este aspecto en las actas de las reuniones del grupo docente que se encarga de la evaluación de un programa formativo.

El profesor 6 precisa. Una cosa muy importante a evaluar en la prueba diagnóstica es el lenguaje utilizado para realizar la composición escrita
Profesor 1 No podemos conformarnos con expresiones "los estudiantes escriben como hablan"
Profesor 3 Si el lenguaje no se adecua a las circunstancias de un lector universal el texto no logra comunicar lo que pretende
El profesor 2. No basta con tener la certeza de que el texto es claro. Hay que pensar en el receptor del texto y su lenguaje.
Profesor 1 En las adecuaciones textuales el texto configura un código que establece la empatía con el lector
Profesor 3 El uso de expresiones como aquello, vaina, cuestión, asunto dejan al lector en el limbo

Cuadro 10: Acta 15 Expresiones de los docentes en torno a las adecuaciones textuales

En este análisis del enunciado, Van Dijk (1986) emplea el término deixis que es una expresión que utiliza para referirse a algún asunto extralingüístico cuya interpretación puede variar dependiendo de determinados factores que forman parte del contexto. Son marcas lingüísticas que se identifican en la manera como se utilizan los enunciados, con los que se construye el texto.

La preocupación del Grupo gira en torno a la concienciación del que escribe de quien es el destinatario de su texto para poder establecer una comunicación legítima y

productiva. El filósofo inglés J. L. Austin (1982), elaboró en los años sesenta una teoría que se conoce como "Teoría de los Actos de Habla", en ella propuso que hablar no es solamente "informar" sino también "realizar" algo. La propuesta fue conocida a través de su libro "¿Cómo hacer cosas con palabras?" (Austin, 1982). La postura de J. L. Austin (1982), iba en contra de las aproximaciones más tradicionales que veían al lenguaje en función de la mera transmisión de información. Se centró en el estudio de los que denominó verbos infinitivos como prometer, demandar, jurar, acusar, etc.

Para Austin (1982) la acción de escribir es una manifestación del discurso, el acto de habla tiene tres niveles, o se realiza a través de tres actos conjuntos: el acto elocutivo, que consiste meramente en enunciar la frase en cuestión, el acto locutivo, que consiste en llevar a cabo algo a través de las palabras (prometer, amenazar, jurar, declarar); y el acto perlocutivo que consiste en provocar un cambio en el estado de cosas o una reacción en el interlocutor.

De las acciones con las que se estructura un escrito sobre todo en las universidades es el manejo de los actos del aula como un elemento que relaciona la intencionalidad del autor con el lenguaje del lector. El Grupo ha estado estudiando y debatiendo el trabajo de las adecuaciones textuales y las normas de uso. Ahora es el momento de asumir una evaluación de un aspecto de la construcción textual que por lo menos en Colombia no ha sido evaluado.

El texto debe presentar todos los elementos necesarios y suficientes para comunicar lo que quiere decir; esto no ocurre entre otros en la conversación en la cual emisor y receptor se encuentran presentes y es posible el refuerzo o la ampliación comunicativa en las emisiones del aula. La adecuación textual muestra el manejo de una serie de recursos para hacer llegar la intención con que se escribe el texto a un auditorio universal (Gómez, 2002). No es posible escribir si un interlocutor al cual

convencer, la escritura es un acto argumentativo, donde se expone de manera razonada

4.1.5.4 La organización textual

La experiencia en la enseñanza de la lectura y la escritura lleva el Grupo de evaluación a concentrarse en la forma como se organizan los escritos. La organización textual constituye la cuarta variable a evaluar en la prueba inicial: cómo está organizado el escrito. La Microestructura textual es la forma en que se organiza textualmente lo que quiere comunicar. Todo escrito obedece al orden en que se expresan los contenidos de manera organizada. Cuando no se tiene orden los textos son afectados en su cohesión y coherencia. Es decir dan la impresión que no están tratando un solo tema o se contradicen en lo tratado. Veamos algunos testimonios extraídos de las actas.

El profesor 2 Los estudiantes estudian parten de una consideración muy ingenua: escribir es pasar del lenguaje hablado al escrito.
Profesor 1 Los estudiantes no tienen el hábito de planificar sus escritos
Profesor 3: El orden en un escrito es determinante para su comprensión
Profesor 2 El orden en un escrito hace que lo que se redacta encuentre sentido
Profesor 5 La coherencia de un texto no se puede establecer sin orden
Profesor 6 Los conceptos cohesión y coherencia son de difícil comprensión, pero es muy evidente cuando se evalúa

Cuadro 11: Acta 15 Testimonios de los profesores sobre las adecuaciones textuales

La realidad es una síntesis de múltiples determinaciones (Marx, 1973). Significar la realidad en un escrito que está preso de la linealidad de palabra, en su organización sintáctica no es fácil. La oración, es una estructura rígida. La oración está compuesta

de sujeto, verbo, complemento, este orden obliga a quien escribe, a valerse de estrategias textuales para expresar lo que quiere transmitir de acuerdo con la tipología textual elegida.

Cuando se escribe de acuerdo con un orden en que se va presentado unas ideas, de acuerdo a unas convenciones textuales, ellas permiten captar el interés sobre lo que se va a comunicar, si no se logra este efecto el lector abandonaría su lectura. Se trata de desarrollar ideas, conceptos, argumentos, tesis que asociar y ejemplificar planteamientos. Apoyándose en recursos textuales como las citas, los juicios, valoraciones, afirmaciones realizadas por expertos o autoridades amparadas por la ley o aptitudes compartidas con el auditorio para el cual se escribe.

La cohesión y la coherencia hacen que los elementos dispuestos en el texto lleven al lector a explicarse todas las preguntas a partir del texto mismo. No se trata de principios sintácticos y morfológicos, de la organización del escrito en elementos que establecen funciones en discursivas en busca de una comunicación pertinente a lo tratado en el texto. El propósito de evaluar este aspecto es observar y hacer evidente los recursos que poseen los estudiantes para organizar sus puntos de vista, apoyándose en materiales aportados por la temática a desarrollar en sus escritos y explicarse por qué no lo hacen. La cohesión textual es la propiedad que tiene un texto cuando su desarrollo lingüístico no presenta repeticiones innecesarias y no resulta confuso para el receptor. La cohesión es una propiedad de todo texto bien escrito, consistente en que las diferentes frases estén conectadas entre sí, mediante diversos procedimientos lingüísticos permitiendo que cada frase sea interpretada en relación con las demás. Esta variable se determina en la lingüística textual como la Macro-estructura (Van Dijk, 1996). Este autor establece que con este concepto que cada texto organiza lo que quiere comunicar

4.1.5.5. Los recursos morfosintácticos.

La quinta variable a evaluar son los recursos morfosintácticos, constituidos por el conjunto de elementos en todos los niveles del lenguaje y cómo estos se utilizan en la construcción de la micro estructura textual; es decir en el interior de cada oración.

Cuando se construye un escrito la forma cómo se combinan los fonemas y grafemas; la concordancia entre los accidentes gramaticales; las relaciones de género constituyen la microestructura textual. La forma cómo se emplea los acentos y se apropian las raíces griegas y latinas en las palabras primitivas y derivadas; sus raíces y terminaciones son componentes constitutivos de la morfosintaxis. La forma en que se conjugan las inflexiones verbales; el empleo de oraciones simples, compuestas y las compuestas subordinadas son recursos propios de la morfología del lenguaje. Veamos los comentarios expresados por los docentes en la configuración de la variable aspectos morfosintácticos

El profesor 3. Yo soy el docente que más insisto en la gramática. Todo escrito de cualquier naturaleza se elabora con palabras y fases.
Profesor 1 Cuando un estudiante decide escribir tiene que tener los recursos morfosintácticos para enfrentar con éxito la organización de un escrito
Profesor 3 La morfología del español antecede a todas las variables que ustedes han propuesto.
Profesor 4 El conocimiento general de la lengua antecede toda operación lingüística.
Profesor 2 La elaboración de oraciones completas es la falla que más se advierte en este nivel de calificación
Profesor 1 Hay errores de concordancia en las construcciones gramaticales

Cuadro 12: Acta 15 Testimonios de los docentes en la morfosintaxis.

El objetivo de este aspecto de la evaluación es poder planificar una intervención pedagógica que permita hacer uso práctico de estos recursos; ayudando a su internalización para ganar en agilidad en la concreción de la escritura.

No es posible entregar esta tarea al computador a pesar de los avances en materia de programación virtual, la construcción lingüística, micro estructural debe ser consciente en un productor de textos académicos. Cuando un estudiante se siente frente al texto, tiene que ser muy consciente de que está pasando. Él va a leer para escribir un texto y debe plantearse una estrategia que puede ser muy elemental o compleja pero él tiene que darse cuenta que hay una intención y ésta va a ser desarrollada. Por muy tradicional que sea este análisis basado en el enfoque gramatical hay que asumirlo. La morfosintaxis es el aspecto que más se evalúa en la tradición escolar. Parece mentira que habiendo asumido la lengua en el entorno social se tengan tan escasos recursos morfosintácticos.

4.1.6 La calificación de la prueba inicial

Una vez determinado por el Grupo de Ciencias del Lenguaje qué se va evaluar en la prueba, el debate continuo en un aspecto que es consecuencia de los anteriores. La pregunta que se hace el Grupo de diseño ahora es: ¿Cómo calificar la prueba de tal forma que se mantenga dentro de los marcos previstos de evaluación formativa? No sólo se requería calificar la prueba sino hacer de este recurso un elemento que brindara la información sobre los problemas de los estudiantes al leer y escribir un texto argumentativo. Se requería de un instrumento en el cual se recogieran los datos e informaciones pertinentes para la elaboración de un informe cualitativo de necesidades formativas en lectura y escritura en el nivel universitario. El Grupo continúa su proceso de transformación en materia de evaluación; el acuerdo sobre la calificación de la prueba al evidenciar este Proceso.

Profesor 7: Yo estuve tratando de calificar la prueba y me he dado cuenta que tener en cuenta toda la teoría que el Grupo ha elaborado es muy difícil.
Profesor 5: No existen criterios objetivos para calificar la prueba de una manera práctica.
Profesor 7: Lo único que se califica de manera objetiva es los aspectos gramaticales y la ortografía, es lo que se puede contar y evaluar.
Profesor 1 : Es cierto, no estamos acostumbrados a evaluar otros aspectos diferentes a los de la evaluación sumativa
Profesor 2 : La evaluación formativa implica no solo ver el resultado sino observar procesos
Profesor 3 Hay que procesar la organización del texto la intertextualidad, la forma como se utiliza el lenguaje

Cuadro 13: Expresiones de los docentes sobre la calificación de la prueba

La práctica de la evaluación sumativa en los docentes y en los estudiantes genera hábitos que se presentan como “naturales”, verdaderas costumbres que son difíciles de cambiar sin un conocimiento sobre las ventajas de la evaluación formativa. Asumir los criterios de la evaluación formativa también requiere de mecanismos específicos que hagan atractivo e eficiente el trabajo de evaluación por parte de los profesores encargados de la prueba.

Veamos el instrumento con el cual se calificó la prueba en el cual se enuncian los datos que se recogen y las variables a evaluar en la prueba inicial.

El instrumento de calificación de la prueba tenía la necesidad de lograr un acuerdo que hiciera posible y práctica la evaluación formativa. Se trata de una plantilla en el cual aparece cada una de las variables evaluadas por separado, se establece el nivel de dominio de cada variable evaluada y se agrega un comentario del evaluador que justifica su decisión

Universidad Santiago de Cali

Programa de comprensión y producción textual

Evaluación inicial

Nombre _____ Colegio _____

Variables a evaluar	Bajo	Medio	Alto	Comentario
Construcción de significados				
Manejo de la Intertextualidad				
Adecuaciones textuales				
Organización textual				
Aspectos morfosintácticos				

Síntesis de la evaluación.

Este instrumento permite una serie de ventajas que muestran la manera como se asume la evaluación formativa. No sólo en sus principios generales sino aplicados a los saberes específicos en la comprensión y producción de textos que queremos hacerlas explícitas. El instrumento fue elaborado por los profesores 1,2 y 3 como producto de las recomendaciones de un taller de evaluación realizado por el Grupo de Ciencias del Lenguaje.

El Grupo atiende con esta acción tres objetivos que dentro del esquema general de investigación.

1. La calificación de la prueba dentro de la concepción formativa.
2. El Grupo quiere reconocer las necesidades formativas para la iniciación del Programa.
3. El Grupo de evaluación quiere establecer un diálogo que permita una concienciación que implique los estudiantes en la evaluación y desarrollo del programa formativo.

El Grupo quiere mantenerse fiel a los postulados de la investigación participativa. No se trata de elaborar un informe para generar evidencias sobre los errores de los estudiantes, al considerarlos como participes de la investigación deben ser los primeros en conocer y discutir el informe.

Profesor 1 No se trata de producir un informe que establezca las incorrecciones de los estudiantes al leer y escribir

Profesor 3: Se trata de evidenciar una realidad que permita lograr acuerdos para enfrentarla y solucionarla en beneficio de los estudiantes

Profesor 2: El instrumento elaborado realiza aportaciones sobre los contenidos de un Programa y la manera como los corrige
--

Profesor 3: Los hallazgos de la prueba inicial permiten un contraste con lo que plantea el Programa formativo evaluado
Profesor 1 El Programa este contraste de manera permanente
Profesor 2 Si no se evalúa con regularidad el Programa pierde su flexibilidad.

Cuadro 14: Acta 16 Testimonios de los profesores sobre la evaluación de la prueba inicial

El trabajo coordinado del Grupo de Ciencias del Lenguaje de la Universidad Santiago de Cali permitió consolidar un Informe cualitativo de investigación. En él aparecen los resultados de la prueba inicial. El informe es un punto de partida objetivo que va a permitir un contraste con lo planteado en el Programa formativo y la prueba en la que se valoran los ensayos en los cuales se hacen evidentes las transformaciones en los desempeños académicos al elaborar crónicas y ensayos académicos. Estos informes generan documentos como es el caso de la edición Número 27 de la revista Política Universitaria aparecida en enero del 2009 con el nombre **Evaluación cualitativa de la comprensión textual y la producción escrita de los estudiantes de primer semestre de la Universidad Santiago de Cali** ISSN 1657-9461.

SEGUNDA FASE

4.2 Confrontación de los resultados de la prueba inicial

La segunda fase de procesamiento de datos muestra la confrontación de los resultados en la prueba inicial con los contenidos, actividades metodologías y recursos indicados en el Programa formativos valorando las fortalezas debilidades. Recordemos que la pregunta temática de esta fase de análisis es: ¿Cómo se confrontan los resultados de la prueba inicial con los elementos consignados en el Programa formativo? Se realiza una discusión en el seno de los profesores indagando como se desarrollan los aprendizajes de contenidos y la implementación de las metodologías. La prueba inicial desarrolla una aptitud diferente en torno a

los que se sabe y se requiere saber en la Universidad para ser un eficiente lector y productor de textos académicos. El Grupo discute las soluciones planteadas en el Programa; y se logran acuerdos sobre la redacción de todos los elementos curriculares con los que se estructura el Programa formativo.

4.2.1 La concepción general del Programa

Los docentes participantes del Programa de Comprensión y producción textual realizan un acalorado debate sobre la naturaleza del curso y logran configurar en la presentación del curso un amplio documento que aparece sustentando los cambios realizados motivados por el informe cualitativo de la prueba inicial. Extraemos de manera textual la introducción a la parte del Programa en la que se expone la presentación

El informe que a continuación presentamos quiere hacer consciente del estado lector y escritor de los estudiantes de todos los estamentos universitarios (Política Universitaria, 27)

Área de Lenguaje de la USC –pensada desde el componente general de Comunicación y Lenguaje- está centrada en los procesos de análisis, interpretación, comprensión, investigación y expresión para el aprendizaje de todas las disciplinas, discusión nacional e internacional con las redes científicas ⁵ , de donde surge el tema: la lectura y la expresión oral y escrita en las disciplinas” (Componente general del área de lenguaje: 22)
--

“Comenzando por los mismos estudiantes que esperamos se sientan más implicados en los propósitos generales y específicos del Programa (Política Universitaria, 27)
--

⁵ REDLEES, Red Nacional e Internacional de Lectura y Escritura en la Educación Superior, RCP, Red Colombiana de Pedagogía, y REDNEL, Red Nacional de Estudiantes de Literatura.

Pero también voy a insistir en que, para que los profesores logremos sostener esta propuesta, es imprescindible que nuestras instituciones se comprometan con las alfabetizaciones académicas y apoyen la labor docente con estatutos y con acciones manifiestas, que las promuevan y reconozcan.(Documento Citado)

La Universidad Santiago de Cali viene haciendo esfuerzos en la Transformación de sus procesos académicos haciendo posible una educación superior más competitiva de Alta calidad y que propicie la autonomía estudiantil para la participación en comunidades académicas

Más que empezar con la pregunta típica de cómo hago para enseñar a leer y escribir, primero hay que enseñar algo acerca de lo que es la escritura y para qué sirve. El maestro tiene que comportarse como lector, como alguien que ya posee la escritura. La gran diferencia entre los chicos que han tenido libros y lectores a su alrededor y los que no los han tenido es que no tienen la menor idea del misterio que hay ahí adentro. Más que una maestra que empieza a enseñar, necesitan una maestra que les muestre qué quiere decir saber escuchar, hablar⁶, leer y escribir.(Cita de Emilia Ferreiro presente en el documento citado)

Como consecuencia de lo anterior las universidades están configurando Programas transversales que buscan más eficientes lectores y productores de textos

El Programa desarrolla estrategias de comprensión lectora que facilitan, desde la interpretación y construcción de un párrafo hasta la decodificación de los metalenguajes de cada disciplina de estudio o los códigos implícitos en los textos académicos (Documento citado: 22)

Cuadro 15 Documento: cambios realizados como consecuencia del análisis de los resultados de la prueba inicial.

⁶ Se adicionaron estas dos competencias del lenguaje. Ferreiro sólo menciona la lectura y la escritura.

En la segunda etapa de análisis el Grupo de ciencias del lenguaje desarrolla una discusión sobre las necesidades que plantean los estudiantes al presentar una prueba que ha sido objeto de calificación análisis y estudio por cada uno de los profesores, indagando por lo que se ha hecho al interior de las aulas de clase y lo contenido en el Programa formativo ahora evaluado en su concepción general, principios. Contenidos y metodologías.

El Programa se reconoce que el conjunto de conocimientos, habilidades y valores conquistados dentro del Programa se tiene que ver reflejado y complementado con la formación universitaria en todos los perfiles configurados en la totalidad de los planes de estudio.

4.2.2 Los nuevos objetivos del Programa formativo.

En el proceso de evaluación del Programa formativo en compensación y producción textual el colectivo docente encuentra lícito ser más preciso en la formulación de los objetivos. Queremos mostrar de manera sucinta la discusión y las respuestas dadas por los docentes en el documento "Fundamentos conceptuales de los cursos de comprensión y producción textual." Queremos mostrar la discusión en el seno de los docentes investigadores y las respuestas enunciadas en el documento traído a colación como la respuesta dada a la universidad después de un largo proceso de discusión

El documento apareció de manera oficial en Enero del 2011 en el SILABUS que es un documento público visible en la página web del área de lenguaje. Vamos a exaltar algunos detalles significativos en la presente evaluación aparecidos en las actas correspondientes a la segunda fase de evaluación. La prueba inicial evidencia que a pesar de que realizan procedimientos de instrucción bastante ejercitados las habilidades de los beneficiarios del Programa formativo deben trascender al

cumplimiento de lo previsto en Programa para hallar soluciones que instrumentalicen a los beneficiarios de la asignatura para que sean competentes en todas las disciplinas.

Profesor 3 El objetivo del Programa debe ser ajustado siempre que las necesidades lo determinen, sino hay que cambiarlo
Documento: Contextualizar la lectura en el hacer académico, desde el inicio de carrera, con el concepto de <i>leer para aprender</i> , que remita al estudiante a un pensamiento reflexivo, analítico-crítico como lector autónomo e independiente y, finalmente, responsable de su propio aprendizaje
Profesor 1 El objetivo de mostrar un cambio más explícito, de lo contrario se seguirán planteando generalidades que no recogen las precisiones aquí realizadas
Documento: Fomentar, producir y valorar la heterogeneidad y variedad de géneros discursivos para la comprensión de textos.
Profesor 2 No todos los textos son iguales y su configuración depende de los recursos aportados en el Programa instrumentar a los estudiantes con recursos idóneos para trabajar en todas las disciplinas.
Documento: Fortalecer las competencias comunicativas y lingüísticas que permitan la comprensión y producción oral y escrita por asignatura
Profesor 3 De nada sirve que el estudiante apruebe la asignatura se requiere hacer visible lo que sabe y es capaz de hacer en todos las asignaturas
Documento: Ofrecer a los estudiantes un conjunto de herramientas pertinentes al uso del lenguaje, que les permitan un mejor desempeño académico.

Cuadro 16 Acta 17 Muestra la confrontación sobre los objetivos del Programa formativo

La confrontación de los objetivos del Programa formativo es una discusión la cual se reconoce que las competencias textuales se desarrollan en la escuela para hacerse presente en todos los ámbitos de formación de los profesionales. En este sentido el documento presentado para regir las prácticas de aprendizaje del Programa

formativo tienen que contextualizarse de tal manera que permitan la generación de más eficientes lectores y productores de textos más allá del ejercicio programático de la asignatura procurando la autonomía crítica cuando trascienda en todas las asignaturas.

En la formulación de objetivos se solicita al Programa ser más específico en dotar de recursos expresivos y aparece de manera clara el énfasis en los géneros discursivos como una manera eficiente de desarrollar conocimientos y habilidades que propicien la eficiencia no solo en la elaboración de textos ejercitada en clase dentro de las aulas escolares sino que deberá hacerse visibles en el dominio de textos descriptivos, explicativos, expositivos y argumentativos a través de las producciones escritas de los estudiantes en todas las asignaturas de todos los planes de estudio.

De esta forma se propone para cada uno de los cursos presentaciones nuevas que se sintetiza así para el primer semestre

El curso de *Comprensión y Producción Textual I* contribuye con la formación de profesionales con una valoración analítica, crítica y propositiva de los discursos académicos -y de los contextos- aplicados a su entorno sociocultural, en aras de mejorar su calidad de vida y la de sus comunidades. Así mismo, esta asignatura, ofrece herramientas para atender los asuntos del lenguaje, en los sistemas de mayor uso, relacionados con procesos académicos en todas las disciplinas, individuales, sociales y culturales de las personas que ingresan a la Universidad Santiago de Cali **(Documento de fundamentos del Programa)**.

Así mismo la presentación del Programa formativo en comprensión y producción textual II se muestra de la siguiente manera.

El curso *Comprensión y producción textual II*, que forma parte del Área de Lenguaje, y desde el componente general *Comunicación y Lenguaje*, se propone persuadir a

sus participantes para que se aproximen a diversas modalidades expresivas, según su función e intención; invitamos a los estudiantes a aprehender a conocerlas, enfrentándolas y confrontándolas. Hablar de lectura y escritura dentro del contexto académico, nos remite al concepto de *leer y escribir para aprender*, con el cual se reconoce la esencia de los procesos lector y escritural. Éstos, a su vez, nos conducen a un pensamiento reflexivo, analítico y crítico, por parte de un lector/escritor autónomo e independiente, responsable de su propio aprendizaje (**Documento de fundamentos del Programa**).

4.2.3 Los resultados de la prueba inicial

Los docentes investigadores del Grupo de ciencias del lenguaje realizan una discusión en la cual se valoran los resultados de la prueba inicial con la forma en que se aplican los contenidos consignados en el Programa vigente hasta diciembre del 2010 y sus ajustes a partir del enero del 2011. Veamos de manera específica los resultados de la prueba y las soluciones planteadas por los docentes en el proceso de evaluación del Programa formativo.

4.2.3.1 Construcción de significados.

El primer aspecto aparecido en el informe cualitativo de la prueba inicial es la manera como se construyen significados al leer un texto. Veamos lo expresado en el informe cualitativo y los comentarios de los docentes que sirvieron de insumos para generar los ajustes en el nuevo Programa formativo

<p>Informe: El nivel de comprensión es bajo 76%no evidencia estrategias metacognitivas. 87% No relaciona lo leído con otros textos. 76% No precisa contenidos.</p>

Profesor 1 Los estudiantes no son portadores de conocimientos y habilidades para enfrentar textos académicos. Por esa razón no aparecen las estrategias metacognitivas
Informe: Los elementos de lectura inferencial en los que se relaciona el texto con eventos y situaciones del contexto son muy escasas
Profesor 2: Por eso en el Programa debe ser ajustado desde sus objetivos generales y específicos como aprender a leer y escribir desde el contexto
Informe: En la comprensión literal se hace una lectura muy rápida y espontánea el 75% las conclusiones son muy precipitadas
Profesor 3: Son muy ansiosos al leer y se apresuran a sacar conclusiones sin saber a ciencia cierta lo que están leyendo, a qué tipo de textos se enfrentan. No distinguen géneros discursivos
Informe: Los estudiantes tratan de manera muy general la totalidad del texto. El 76% no precisan su sentido. Hay interpretación muy pobre del texto leído
Profesor 2: En los ajustes al Programa deben aparecer los recursos metacognitivos
Informe: El nivel de comprensión crítica es bajo. Solo el 25% relaciona lo leído con el contexto específico
Profesor 4: El nuevo programa deberá ser enfático en que en el nivel académico se lee y se escribe para generar textos que hacen la presencia en comunidades académicas como interlocutores válidos

Cuadro 17: Acta 17 Discusión sobre los resultados de la prueba inicial

En la primera variable evaluada en la prueba inicial los docentes encargados de la evaluación observan que los niveles de preparación en los colegios de donde provienen la inmensa mayoría de los estudiantes no son suficientemente instrumentalizados para enfrentar con eficiencia los textos que circulan en las aulas universitarias y la manera que tienen de aproximarse a los textos está muy lejos de

ser la idónea para pertenecer a comunidades académicas exigentes y deseosas de lectores interactivos y críticos. La escritura en el nivel superior reclama de lectores críticos, capaces de generar textos que capitalicen lo leído en forma de enunciados textuales creativos que no solo evidencien el dominio de competencias sino su expresión creativa en actos escritos vinculados al contexto formativo.

4.2.3.2 El manejo de la Intertextualidad

En la segunda variable es la forma como se evidencia el manejo de la intertextualidad en la que se busca determinar la manera como se referencias los textos leídos y escritos con los existentes en la conciencia con los esquemas mentales que abren senderos significativos para interpretar y explorar las circunstancias presentes y ausentes en un escrito académico. Veamos lo que dice el informe cualitativo de la prueba inicial y las posturas de los docentes con respecto del tópico evaluado.

Informe: Ninguno de los textos de los textos presenta citas, comillas ni hace uso de guiones o paréntesis.
Profesor 4 Eso refleja un postura muy ingenua en el proceso lector muestra inexperiencia.
Informe: tampoco se compara o evoca una respuesta, se opera como si no se leyera desde un contexto
Profesor 1 El no desarrollar las invitaciones a las significaciones del texto hacen que su lectura es muy precaria en interpretaciones
Informe: Se dan opiniones personales que no se consolidan en la interpretación y mucho menos en la lectura
Profesor 2 Las precisiones en el nuevo Programa formativo invitan a los estudiantes a ejemplificar en nuevos contextos

Cuadro 18: Acta 17 Reflexiones de los docentes sobre el manejo de la intertextualidad y cambios en el Programa

El informe cualitativo de la prueba inicial muestra una serie de falencias en torno al uso de los recursos de la intertextualidad. Este tópico académico tiene pocos antecedentes en el ejercicio de evaluación de la lectura y la escritura. Los docentes del Grupo de investigación se preguntan ahora si los elementos del Programa formativo pueden ser más específicos para la implementación de una lectura y escritura más reflexionada desde el contexto de lectura y la forma como este interviene el proceso de lectura enriqueciéndolo con aportaciones.

En este momento dentro del ámbito de la lectura y la escritura empiezan a llevarse a cabo estudios en los que se parte del supuesto de que la comprensión está dirigida simultáneamente por los datos del texto y por los conocimientos preexistentes en el lector. Se considera que el significado está parcialmente determinado por el texto en sí y por ello es necesario que el lector aporte sus propios conocimientos para llevar a cabo un proceso constructivo e inferencia, en el que formula y comprueba hipótesis a cerca de lo que trata el texto para llegar a una interpretación en la que pueda decir del texto desde lo que piensa y siente logrando comprenderlo desde un nuevo texto con el que se inicia un proceso de escritura. Veamos la forma como se resuelve el problema desde lo consignado en el SILABUS vigente para el año 2011.

Proveer al estudiante de habilidades y hábitos mentales que posibiliten construir la realidad e interactuar con otros, en situaciones y con propósitos diferentes, que incidan, positivamente, en su desempeño profesional y crecimiento personal. El estudiante debe tener una enorme capacidad y riqueza comunicativa.
--

La Universidad debe garantizar que el estudiante logre mayor rigor y profundidad analítica en el ejercicio de la lectura, propiciando una actitud crítica y creativa, enseñando estrategias para auto regular su proceso de aprendizaje, preparándolo para que siga aprendiendo a lo largo de la vida.
--

El estudiante debe reconocer la posibilidad que tiene el ser humano de utilizar distintas formas de comunicación, para establecer relaciones interpersonales e interactuar con otros.

Cuadro 19: Acta 17 Soluciones dadas en el SILABUS para potencializar la intertextualidad.

4.2.3.3 Las adecuaciones textuales.

La tercera variable evaluada en el informe cualitativo de la prueba inicial son las adecuaciones textuales. En este apartado del informe fueron evaluadas las respuestas como resultante de un conjunto de procesos que tiene por objetivo brindar al lector un conjunto de recursos que le permitan al lector una comunicación empática con el autor. Constituye todos los recursos que la pragmática brinda a todos los hablantes naturales de una lengua para regular los canales de comunicación en la enunciación oral, leída o escrita. Veamos lo que plantea el informe cualitativo y la confrontación realizada por los docentes encargados de la evaluación del Programa formativo.

Informe: El 94% de los evaluados repite palabras y proposiciones dentro de un mismo párrafo, menos cavando el sentido general del escrito.

Profesor 2 Los estudiantes escriben como hablan y no están acostumbrados a pensar en el lector

Informe: Se cambia de una idea a la otra sin hacer uso de conectores de enlace o de relación.

Profesor 4 Los conectores son una herramienta que hay que concienciar y ejercitar

Informe: Se enuncia exponer aspectos o argumentos y no se realiza.

Profesor 3: Se es consciente de que el lector existe pero no se es consecuente con él porque no se le comunica lo propuesto

Informe: Se emplean de manera reiterada enunciaciones como cosa cuestión vaina. Propias de la expresión oral teatral que no tienen fundamento en la expresión escrita
Profesor 1 Es la dificultad de quienes no han ido fundamentando una cultura de la escritura
Informe: Manejo inadecuado de la persona, se pasa de una a otra sin justificación desorientando al lector
Profesor 2 El Programa debe enfatizar más en la pragmática como una condición de la escritura

Cuadro 20: Acta 17 Discusión de los docentes en torno a las adecuaciones textuales y los cambios en el Programa.

Los lectores en el ámbito académico son también escritores académicos. Es decir hablantes que han asumido un intercambio textual en los marcos de un contexto. Sin embargo esto presenta sus matices. Existen lectores con experiencia que tienen formación como interlocutores en comunidades académicas formadas y con diversas experiencias plasmadas en múltiples intercambios textuales exitosos que han dejado unos aprendizajes que se consolidan en las prácticas discursivas. Pero existen también lectores y escritores nuevos que se encuentran en proceso de aprender a comunicarse de manera escrita de acuerdo con competencias académicas establecidas por lo que formalmente se les podría denominar productores de textos. Se trata de lectores que tienen muy disimiles experiencias de lectura en una escolaridad que alcanza un mínimo de 11 años de escolaridad y sin embargo aparecen pobremente instrumentalizados para asumir el proceso de participar de comunidades académicas haciendo uso del trafico textual exigente en donde la calidad del intercambio textual determina la eficiencia en la formación. Veamos las soluciones planteadas por los docentes en el nuevo Programa formativo y expuesto en el SILABUS vigente a partir del 2011.

SILABUS Basado en la Lingüística Textual (Teun A. Van Dijk) para desarrollar los conceptos y ejercicios referentes a las estructuras y funciones del discurso y tipologías textuales.
SILABUS-El curso también se orienta desde Jakobson y Halliday, quienes definen y clasifican las funciones del lenguaje.
Se fundamenta en las teorías de Piaget para reconocer los estadios de la evolución de las dimensiones intelectual y afectiva
SILABUS Vigotsky que clasifica y define las operaciones intelectuales superiores; Luria desarrolla la relación lenguaje-pensamiento. Bruner desarrolla el concepto del lenguaje en la escuela para la consolidación de la cultura.
SILABUS Se fundamenta en la lectura de cuentos cortos como los de Gabriel García Márquez y de otros autores colombianos como Luis Fayad. Estos géneros se relacionan con obras teatrales clásicas como las de Shakespeare y el drama griego
SILABUS Además se implementa como fundamento para la generación de estrategias comunicativas y pedagógicas para el fortalecimiento de la formación profesional. Así mismo se estudia la estructura del texto narrativo desde Barthes, Goldman y Greimás.

Cuadro 21: Fuentes desde las cuales se transforma el Programa formativo

Es importante la manera como se configura aquí la noción de contexto que se encuentra intrínsecamente relacionada a la del discurso como “parte de la vida social y a la vez instrumento de la vida social. Desde el punto de vista discursivo hablar o escribir no es otra cosa que construir piezas orientadas a unos fines que dan interdependencia con el contexto (lingüístico, local cognitivo y sociocultural)” (Calsamiglia, 1999). Una vez constatada este punto de partida se ve con precisión por qué se dan las soluciones en el SILABUS des las fuentes teóricas que fundamentan el Programa formativo para sumir el ejercicio de dotar de instrumentos

para mejorar las capacidad de los estudiantes haciendo las adecuaciones textuales en todos los escritos.

4.2.3.4. Análisis de la Macroestructura textual

El cuarto nivel del análisis del informe cualitativo de la prueba inicial valora la manera como se estructura la Macroestructura textual para ser generadora de sentido. Todo texto bien escrito organiza lo que quiere comunicar a sus futuros lectores, la organización de las producciones textuales los niveles de coherencia y cohesión textual. Veamos las conclusiones aparecidas en el informe cualitativo de la prueba inicial y la manera como son comentadas por los docentes encargados de la evaluación del Programa formativo.

Informe: No se evidencia orden en ninguno de los escritos leídos
Profesor 1 Es entendible esta manifestación en estudiantes que no presentan la más mínima cultura en el ejercicio de la escritura
Informe: Los párrafos no son pensados con enunciados a sustentar y desarrollar y exponer contenidos sobre lo leído
Profesor 3 El contenido del párrafo existe en el Programa pero se requiere más profundización y ejercitación
Informe: Hay párrafos en los que no se cierra lo que se comenzó a plantear y en otros casos se comprometieron a desarrollar
Profesor 2 En el programa se menciona el párrafo pero sin profundizar en su configuración
Informe: Las composiciones escritas fueron realizadas espontáneamente sin planificación, en la medida en que fueron apareciendo las ideas

Profesor 5 Los estudiantes requieren más recursos para evaluar sus escritos desde los recursos de cohesión y la coherencia

Cuadro 22 Evaluación de los docentes de la Microestructura textual y los cambios en el Programa formativo.

La cohesión corresponde a una característica de los textos que consiste en que las diferentes oraciones que componen un párrafo se encuentran relacionadas entre sí mediante diversos recursos lingüísticos que facilitan que cada una de ellas sea interpretada en relación con las demás. Esta característica es importante desde el nivel global del texto como en cada uno de los párrafos. En el nivel global consiste en la unidad general del escrito. Los factores que contribuyen a lograr la coherencia son los títulos, subtítulos, introducciones temáticas, los resúmenes de contenidos y las relaciones semánticas entre los párrafos. Ya a nivel del párrafo las oraciones y proposiciones se relacionan a nivel semántico, conectores la relación implícita entre frases y las explicaciones de términos complejos según la naturaleza de los párrafos.

Veamos las soluciones propuestas por los docentes encargados de la evaluación del Programa formativo.

SILABUS: Fortalecer las competencias comunicativas para desempeños académicos eficientes

SILABUS Identificar los enfoques, métodos y estrategias propias de los procesos de adquisición del conocimiento a través del lenguaje

SILABUS Contribuir a la formación de profesionales, mediante la creatividad que exige el diálogo entre los lenguajes del teatro y la literatura.

SILABUS Identificar las operaciones discursivas de las diferentes tipologías textuales, con el propósito de crear nuevas maneras de expresar e interpretar desde otras dimensiones y contextos.

SILABUS Conocer los diferentes niveles de la lengua y sus funciones, con el fin de resolver casos pertinentes a los asuntos lingüísticos.

Cuadro 23 Cambios consignados en el Programa a partir de su evaluación.

Distintos estudios han concluido que a un nivel mayor de cohesión tanto en textos narrativos como expositivos, mejora la comprensión de los lectores que cuentan con escasos conocimientos previos como para generar inferencias que les permitan contribuir a una representación coherente del sentido configurado en el texto.

En relación a las habilidades de lectura, los conocimientos previos y los niveles de cohesión del texto demuestra que aquellos lectores que cuentan con un alto nivel de conocimientos en relación al tema que trata el texto hacen inferencias y las desarrollan en nuevos textos que van a configurar el acervo de nuevos conocimientos. El caso contrario un bajo nivel de habilidades lectoras y conocimientos previos sobre el texto leído lleva al logro de inferencias muy precarias.

Los cambios en el Programa formativo expuestos en un documento público SILABUS hacen énfasis en capacitar al lector para una lectura más activa para que el proceso de lectura se valla cimentando en la mente del lector.

4.2.3.4 Evaluación de los aspectos morfosintácticos

En la valoración de aspectos morfosintácticos se centra en aspectos puntuales de la Microestructura. El lenguaje es la expresión de múltiples enunciados que aparecen organizados en oraciones utilizando todas las categorías léxicas para organizar el sentido del texto. Las enunciaciones textuales requiere de una construcción morfosintáctica para que el sentido llegue con plenitud a sus receptores. Veamos lo señalado en el informe cualitativo de la prueba inicial y los comentarios de los profesores.

La valoración de la microestructura textual permite formarse una visión general de los procesos morfosintácticos y nivel de desarrollo en los estudiantes. En este nivel del análisis son bastante evidentes los errores que de manera constante se presentan en la evaluación inicial

Informe: Los escritos de los estudiantes presentan oraciones incompletas.
Profesor 3 Si no hay oraciones bien construidas, no hay sentido posible.
Informe Las oraciones presentan complementos confusos mostrando escasa capacidad para la elaboración de oraciones compuestas subordinadas
Profesor 2 El manejo de ese tipo de estructura no es fácil y es natural que haya errores en ese sentido.
Informe: Se presentan errores en el uso de mayúsculas, signos de puntuación y uso de tildes, especialmente el acento diacrítico
Profesor 1 La información ortográfica en el bachillerato es escasa y la ejercitación muy insuficiente
Informe Pésimo manejo de la persona y no hay concordancia en la construcción de oraciones
Informe: No conocen raíces griegas y latinas, luego se incurren en errores en palabras de difícil ortografía
Profesor 1 Parece imposible pero el Programa debe hacer mucho énfasis en la ejercitación de la ortografía

Cuadro 24: Acta 17 Comentarios de los profesores en la evaluación de aspectos morfosintácticos.

Sin una sólida formación en los diversos niveles de la estructura gramatical de la lengua ningún hablante puede escribir con solvencia sintáctica un escrito de cualquier tipología textual porque aquí está la base en la que se configuran los enunciados en oraciones para articular el sentido de los textos. Vamos un nuevo cuadro en el cual se muestra la discusión en el seno de los docentes y la manera como se va modificando el Programa formativo.

Profesor 3: Aquí tenemos que reconocer que la formación recibida es insuficiente y hay que corregir lo que no se hizo en la formación media
SILABUS: Conocer los diferentes niveles de la lengua y sus funciones, con el fin de resolver casos pertinentes a los asuntos lingüísticos.
Profesor 2 El Programa deberá ser muy práctico, de nada nos sirve que los estudiantes conozcan la gramática española, si no la aplican de manera creadora
SILABUS: Implementar las herramientas textuales como ortografía, gramática, signos de puntuación, conectores, cohesión y coherencia
Profesor 1 Se debe ser muy claro en los instrumentos tanto con los docentes como en los estudiantes
SILABUS: Se implementan cursos de redacción como el de Martín Vivaldi, diccionarios como el de María Moliner y, en general, las nuevas actualizaciones de la Real Academia de la Lengua Española.

Cuadro 25: Acta 18 Discusión y soluciones aportadas por los profesores.

Los cambios efectuados en el Programa formativo parten de la teoría general de la lengua pero hacen énfasis en la ejercitación y el trabajo a mostrar en la aprensión del desempeño como un mecanismo que se va a evidenciar en la fundamentación de las competencias textuales haciéndose visibles en desempeños como la elaboración de resúmenes, síntesis y elaboración de ensayos académicos con la que concluye el Programa formativo en Comprensión y producción textual.

Hasta aquí llega la segunda fase de análisis en la cual se han expuesto los resultados de la prueba inicial que plantea unas necesidades formativas en los estudiantes que hacen presencia en todos los programas de pre-grado y la confrontación interna de los docentes que imparten el Programa formativo con diversos niveles de participación y la manera como se van articulando los cambios en el Programa formativo.

TERCERA FASE

4.3 La implementación del nuevo Programa formativo.

La implementación del nuevo Programa formativo cuenta la manera como se puso en práctica los cambios implementados en el Programa formativo en Comprensión y producción textual en la universidad Santiago de Cali en una comunicación con los estudiantes y el dialogo con los docentes y los resultados de la implementación de una entrevista semiestructurada aplicada a uno de los cursos del Programa de Enfermería en la cual los estudiantes se refieren a los resultados del Programa formativo.

4.3.1 Loa implementación metodológica del Programa.

La implementación metodológica del Programa constituye un dialogo permanente con los estudiantes que hacen presencia en cada uno de los planes de estudio, recogido en las actas de las reuniones del Grupo de Ciencias del Lenguaje. Veamos los comentarios de los estudiantes recogidos por los docentes y su discusión por parte de los docentes.

Estudiante: La prueba a mí me sirvió para darme cuenta de que sabía leer muy poco.

Profesor 1 Los estudiantes no tienen conciencia de su bajo nivel de competencias textuales frente a los textos que le corresponde enfrentar en la universidad
--

Estudiante: Para mí escribir algo sobre un texto es algo que no logro concretar por donde debo comenzar.

Profesor 3 Los estudiantes no han desarrollado una ejercitación suficiente, por eso se sienten desvalidos frente a la responsabilidad de escribir textos académicos.

Estudiante: Me parece que lo que hay que leer es mucho y muy complicado
--

Profesor 2: El cambio de la educación media a la Universidad es muy forzado y lo estudiantes no encuentran manera de asumirlo

Cuadro 26: Acta 19 Comentarios de los estudiantes y su evaluación por parte de los profesores.

La implementación de los cambios en el Programa formativo señala como punto fundamental la concienciación de las necesidades formativas no solo para lograr asumir la escasa instrumentación frente a las exigencias del nuevo intercambio textual exigidos en la educación superior sino como una manera de proponer los objetivos del Programas como la solución para las falencias encontradas. La ejercitación propuesta de una didáctica que funcione como un taller permanente en donde se aprenda, experimente y se corrija permanentemente haciendo un seguimiento personalizado y colectivo de los adelantos y los cambios cualitativos de los estudiantes que han asumido la realización del Programa formativo. La valoración de la prueba inicial como un recurso que orienta a docentes y estudiantes para que sean partícipes de lo que plantea el Programa formativo es originada en una valoración de las competencias textuales captadas en la prueba inicial.

Este campo de saber, que forma parte del Departamento de Lenguaje e Idiomas Extranjeros, ha agrupado varias disciplinas del lenguaje, cada una, desde diferentes perspectivas teóricas y contextos situacionales: Comprensión y Producción Textual (I, II y III) -antes del año 2010 presentaba varios nombres como *Taller de Lectura y Escritura*, *Construcción del Pensamiento* y *Redacción*- tiene un propósito muy amplio como es el robustecimiento de las competencias comunicativas para mejorar los procesos de aprendizaje en los estudiantes que ingresan a la Universidad

Cuadro 27: Documento de fundamentación del Área de lenguaje

La La implementación del Programa con los cambios y ajustes realizados en la presente evaluación se expresa en el documento Fundamentos del área de lenguaje que rige la vigencia académica del Programa en varios semestres. Veamos cómo se

expresa de manera clara el documento como una acción en la que se expresan los cambios en el programa formativo a partir del 2012. La evaluación del Programa formativo se articula a la consolidación de los departamentos y en los documentos que rigen sus funcionamientos se expresan y es factible ver la naturaleza de los cambios en el programa formativo.

Por lo tanto, se implementa, como curso (Programa formativo) obligatorio y transversal, en primer y segundo semestres de todos los Programas Académicos. De otro lado, forman parte del Área *Análisis lingüístico, Teatro y Literatura* y se diseñaron -y continúan desarrollando- las electivas *Escritura creativa* y *Escritura de textos académicos y científicos*.

Cuadro 28 Consecuencias de los cambios implementados en el Programa formativo.

La serie de cambios implementados en el Programa formativo no solo tienen repercusiones en la organización de objetivos, contenidos y metodologías en el Programa formativo sino que este se encuentra articulado en un Departamento específico, dentro de toda la estructura académica de la Universidad Santiago de Cali; allí se hacen sentir los cambios, proponiendo nuevos campos de acción sobre los que se proyecta la implementación objeto de esta parte de la investigación. Veamos la discusión en el seno de los docentes y la manera como aparecen las soluciones dadas en el documento de los **Fundamentos del área de lenguaje**

Profesor 2 Los cambios en el Programa justifican el área de lenguaje y su articulación en la facultad de Educación.

Fundamentos: El Área de Lenguaje se constituye como transversal en los procesos académicos de la Educación Superior, toda vez que posibilita el acceso al conocimiento y la producción de nuevos saberes, gracias a la reflexión acerca de la lengua y el lenguaje, la composición de textos científicos y la implementación de estrategias didácticas para comprenderlos y crearlos, lo cual responde a la misión tanto de la Universidad como de la Facultad de educación, donde está circunscrita dicha área, como parte del Dpto. de Lenguaje e Idiomas extranjeros.

Profesor 1: Cabe preguntarse ahora por la ubicación del Grupo de Ciencias del Lenguaje en este contexto.

Fundamentos: Por consiguiente, la misión del Área, construida en consenso con el colectivo docente de la misma y del Grupo de Investigación Ciencias del Lenguaje, es la siguiente: *“El Área de Lenguaje tiene como misión atender los asuntos del lenguaje, relacionados con procesos académicos en todas las disciplinas, individuales, sociales y culturales, inicialmente, de las personas que ingresan a la Universidad Santiago de Cali y, en segundo lugar, de comunidades externas a la misma.*

Profesor: 3 La articulación de los docentes en el área se hace determinando las competencias determinadas por el colectivo docente

La competencia general del Área de Lenguaje en la USC consiste en *Leer y escribir, de manera analítica, crítica y propositiva, discursos académicos – y de los contextos – aplicados a su entorno sociocultural, en aras de mejorar su calidad de vida y la de sus comunidades.*

Cuadro 29: Acta 20 Opiniones de los docentes y las soluciones en el documento fundamentos del Área de lenguaje.

Los departamentos académicos comenzaron a implementarse desde el segundo semestre del 2007 pero su organización estructuración y fundamentación interna solo vino a documentarse en nuestro caso a finales del 2012. El documento conocido como **Fundamentos del área de lenguaje** fueron redactados por la investigadora Gladys Zamudio Tobar y en él se recoge toda la discusión del grupo de docentes que integra el área y su vinculación al trabajo de investigación desarrollado por el Grupo de Ciencias del Lenguaje quien realiza la investigación evaluativa del Programa de comprensión y producción textual de la Universidad Santiago de Cali.

La fundamentación del área tiene unas relaciones con el Programa formativo; el trabajo de investigación y la evaluación de dicho Programa. El área de lenguaje es muy amplia por lo que este tópico de conocimiento es transversal a todos los

empeños académicos. Pero en el área se participa y se mantiene vigente a través de los programas. Es la manera de existencia del área es el programa, este hace que docentes y estudiantes se reconozcan en múltiples actividades relacionadas con el lenguaje justificando el área. El trabajo de investigación es desarrollado a través de proyectos en los que se desempeña el Grupo de Ciencias del Lenguaje. Finalmente el trabajo de investigación en un proyecto específico como es el caso la evaluación de un Programa formativo.

4.3.2 La evaluación de los estudiantes.

La principal característica de esta etapa de reconocimiento de datos y su correspondiente procesamiento de datos es la manera como los docentes pertenecientes al Programa recogieron la opinión de los estudiantes. Esta acción se llevó a cabo mediante una entrevista semiestructurada que queremos mostrar a continuación.

4.3.2.1 Análisis de la entrevista semiestructurada

El proceso de evaluación en la tercera fase de procesamiento de datos concluye con la aplicación de una entrevista semiestructurada aplicada a un grupo de estudiantes.

- Indagar sobre el cumplimiento de los objetivos generales.
- Establecer la utilidad del Programa en el estudio.
- Determinar cómo fue asumida la metodología por parte de los estudiantes.
- Valorar la evaluación a partir de la mirada de los estudiantes
- Recoger críticas y recomendaciones de los estudiantes

Cuadro 30: Acta 21 Objetivos de la entrevista semiestructurada

Este instrumento constituye la última aportación de los estudiantes en el proceso de evaluación del Programa. Los objetivos discutidos para la entrevista semiestructurada fueron mencionados en el cuadro 30 del presente capítulo.

La entrevista semiestructurada fue discutida en el seno del Grupo de Ciencias de Lenguaje; se preparó colectivamente y se escogió un curso como lo suficientemente representativo de los 30 donde el Programa se implementó. El Grupo de docentes lo consideró representativo por el número de estudiantes, edad, distribución de género y procedencia académica. La entrevista fue contestada por 36 estudiantes de manera completa de un total de 40 en las que hubo cuatro sin contestar. Tres incompletas y una sin ninguna aportación. Esta es la razón por la que siempre aparecen en los cuadros 36 respuestas para cada una de las 8 preguntas que establece el instrumento.

Siguiendo el procesamiento de datos en el estudio de caso aportado por Stake, (1998) hemos extraído las respuestas de los estudiantes entrevistados y realizando una lectura categorizada de la respuesta número 1 en el siguiente cuadro en el que se enuncian las preguntas y se categorizar las 36 respuestas de la muestra.

Pregunta: 1¿Qué ha significado el Programa de comprensión y producción textual ahora que ya ha participado en él?	C 1	C 2	C3
1 A mí me gustó porque el colegio donde yo venía no se le da mucha importancia al español cambiamos cuatro veces de profesor en todo el año. No se leía y escribía menos. La lectura en la Universidad vale la pena.		X	
2Esta materia es muy importante para un estudiante que hace su ingreso a la Universidad; uno no sabe que es lo que tiene que hacer apenas llega aquí, me refiero a que los conocimientos sobre la lectura y la escritura que se imparten en la escuela secundaria no son suficientes para el ingreso a la universidad; aquí aprende uno a pensar sobre el conocimiento, a entender textos muy complejos y organizar la información. Estar en la Universidad es saber presentar trabajos bien escritos, a mí la escritura me caía mal, me enfermaba saber que tenía que escribir. Ahora sé que es posible. El Programa es bueno			X
3 Esta materia es muy importante para un estudiante que hace su ingreso a la Universidad; uno no sabe cómo se estudia, ni cómo se aprende; aquí aprende uno a pensar sobre el conocimiento, y eso se aprende en la discusión, organizando la información. Estar en la universidad es saber presentar bien escritos los materiales Ahora sé que es posible. El Programa te da la mano.			X

4 El Programa es muy bueno a mí me gustó porque una aprende cosas que yo no sabía. Una aprende a ser independiente a tener autonomía, a consultar en la biblioteca, a leer revistas de enfermería y aprovechar el tiempo en lo que a una le gusta. Yo he copiado una cantidad de cosas en el computador porque sé que me van a servir.			X
5 El Programa de Comprensión y Producción Textual sirve mucho cuando no se viene con preparación a la Universidad, sobre todo si uno viene de un colegio donde se enseñaba poco como son los colegios comerciales. La mayoría de las niñas no quiere entrar a la Universidad y una le da mucho miedo fracasar.		X	
6 A mí el Programa me encantó porque se encarga de decirle que está en la Universidad y que aquí la lectura y la escritura es diferente y te prepara para ese reto. En esta universidad el primer año es definitivo. Si una logra pasar el primer año ya coge el ritmo del estudio y termina la carrera. El programa es bueno porque te enseña a estudiar por tu propia cuenta y eso significa autonomía.			X
7 El Programa de lectura y escritura sirve mucho cuando estas en la Universidad; uno no sabe qué le va a pasar en ella y el Programa lo mete y le da herramientas como la lectura de textos de enfermería y escribir informes con buenos argumentos.			X
8 El Programa ha significado mucho porque en él aprendimos mucho de los dos docentes que lo dirigieron. La lectura es algo muy duro cuando se trate de leer ciencia con mucha más razón escribirla. Cuando se busca aprender de la lectura las cosas son más complejas de lo que uno se imagina cuando está en la secundaria.			X
9 A mí me gustó mucho el Programa porque yo no tenía ni idea de lo que era leer y escribir en la universidad. Lo que aprendí es que es muy diferente porque se trata de aprender a conseguir conocimientos y eso no es fácil. Leer para investigar y luego escribir.			X
10 Lo que ha significado en mi vida el Programa es que gané el semestre no me tocó habilitar ninguna y todo gracias a que la materia sirve mucho para asistir a las clases en la Universidad		X	
11 El Programa a mí me parece bueno así como esta, allí yo aprendí mucho. La lectura y la escritura siempre han sido duras para mí. Es algo que yo rechazaba en el colegio donde yo estudiaba.			X
12 La materia es buena porque a uno le sirve la evaluación para ser consciente del bajo nivel en lectura y escritura que uno trae de la secundaria. Te muestran que la lectura y la escritura son diferentes en la Universidad, los libros son muy abundantes y complicados y escribir aquí tiene su cuento.			X
13 La materia de comprensión y producción textual aporta mucho en la formación de una como estudiante que es. Poder leer y escribir mejor es algo que te ayuda.		X	
14 El Programa me aportó mucho, yo estaba muy desubicada, sólo sabía que había entrado a estudiar enfermería y no tenía idea de la lectura y la escritura.		X	
15 Así como va la materia va bien, en la universidad la cosa es bastante fuerte con el estudio y nosotras no estamos acostumbradas a tanto compromiso académico, todo basado en lecturas muy pesadas y escribiendo informes.			X
16 El Programa ha significado mucho para mí. Porque la Universidad recibe muchas personas todas las que le soliciten la matricula, pero lo difícil es mantenerse en ella con buen rendimiento académico. Esta materia te ayuda a ubicarte en la Universidad. Sobre la complejidad de los temas que hay que leer lo complicado de la escritura. Usted se siente en la universidad porque está asistiendo a un curso de Comprensión y producción textual.			X
17 El Programa es de lo mejor, antes no contábamos con esta materia y muchos compañeros fracasaban en el primero y el segundo semestre que es donde se quema la gente. Ahora esta materia ayuda a que los estudiantes les resulten mejor.		X	

18 El Programa de lectura y escritura es bueno, porque la lectura y la escritura es lo más importante en la Universidad y en esta clase se aprende a escribir de la manera más digna. Una no puede escribir cualquier cosa y aprender a fundamentar lo que se escribe es un proceso difícil porque hay que investigar para que lo que escrito sea serio.			X
19 El Programa ha significado en todas las materias que nos han enseñado en este semestre por que en todas leer y escribir es cuestión básica.			X
20 Yo he participado muy bien en el Programa de escritura, nunca había escrito nada y ahora escribí un artículo, una intervención seria, yo el ensayo lo investigué y lo corregí como se debe.			X
21 A mí me ha ido muy bien en esta materia, siempre me ha gustado la lectura y la escritura pero sólo había leído artículos de superación que a una le sirven mucho en la vida.			X
22 Esta materia significa mucho para mí. En toda mi vida he tenido problemas con la lectura y sobre todo con la escritura. El Programa es ideal para enfrentar y ayudarse en esos problemas. Porque para yo llegar a la Universidad he tenido que pasar por muchas cosas y una no está preparado.			X
23 El Programa está muy bien fundamentado porque conocen los errores de los estudiantes y te hacen conscientes de ellos en la primera evaluación. Uno cree que sabe leer y escribir pero cuando le colocan una lectura de las que se suele leer en la Universidad y escribir sobre ella un párrafo con todas las exigencias académicas entonces se manifiesta nuestra ignorancia en lectura y escritura			X
24 El Programa de comprensión y producción textual constituye una ayuda para todos los estudiantes que entramos a la Universidad. Las estudiantes no traemos bases en lectura y en escritura.			X
25 El programa es bueno porque tiene gran utilidad en el estudio universitario. Si no lees y sabes escribir no se puede salir adelante en la Universidad sobre todo si estudias enfermería. Los temas de salud son muy enredados y sino los sabes organizar fracasas.			X
26 El Programa me favoreció mucho porque yo no tenía bases en lectura y en escritura.		X	
27 Yo participe muy bien, en esta clase, me ayudaron mucho. Porque cuando una llega a la Universidad no sabe lo que le espera. La lectura es una actividad académica muy seria en un medio bastante exigente. La escritura es mucho más difícil y hay que escribir porque si no participas en las clases es como si no existieras, si no escribís no puedes ser evaluado en ninguna materia.			X
28 No a todos los profesores les gusta ser evaluados pero eso es muy sano. El Programa es bueno porque se necesita. Aquí llegamos sin saber leer ni escribir en el nivel universitario. Entonces hay que ver la materia	X		
29 Para mí ha significado mucho por el Programa sigo aquí en la Universidad y si Dios me ayuda voy a ser una buena enfermera. Cuando una llega aquí no sabe lo que le espera. Veníamos muy mal acostumbrados de la secundaria con lo de los logros académicos y la Universidad es otra cosa.			X
30 Para mí significó sentirme en la Universidad, cuando yo me ubique fue cuando advertí que la lectura y la escritura eran habilidades muy serias no como en la enseñanza secundaria		x	
31 Significa que ahora aprendo más porque leer y escribir textos complejos es saber participar en la sociedad del conocimiento			X
32 Esta materia me gusto. Uno llega muy desprevenido a la Universidad y no sabe lo que le espera. Cuando el profesor 1 llego y nos solicitó que escribiéramos un artículo sobre los paramilitares y los "narcos" escribí lo que se vino a la cabeza y la calificación es un			X

aterrizaje forzoso pero mire como terminamos el curso. Escribimos un ensayo corto pero sustancioso bien investigado con consultas en revistas originales.			
33 El Programa significó la seguridad de continuar en la Universidad, en el colegio donde o vengo es industrial lo más importante es el taller y como son técnicos no se le da importancia de al español. Se lee y e escribe poco			X
34 Yo llegue a la conclusión que es muy importante en el proceso formativo que viene una a realizar a la Universidad. Sin habilidad para la lectura y la escritura no puede haber academia universitaria		x	
35 A mí sí me gustó mucho. Porque una no tiene conciencia de lo que es la Universidad, hasta que está aquí no comienza a leer lo que tiene que estudiar y a escribir lo que le toca. Por eso acepté el requisito	x		
36 Participar en esta clase fue bueno para mí, encontré una clase de profesores distintos. Son docentes muy comprensivos que saben que una tiene problemas y le ayudan.			X
Respuestas analizadas	2	9	25

Cuadro 31: Entrevista semiestructurada pregunta 1

Al leer de manera organizada todas las respuestas de los estudiantes observamos ciertas regularidades, que nos determinan que se pueden clasificar al agruparse en clases. Siguiendo las recomendaciones del esquema de análisis recogido de Stake (1998) para el análisis de los contenidos de la entrevista semiestructurada Es posible reconocer tres clases de respuestas.

Siguiendo las recomendaciones de la lectura agrupada de las respuestas las podemos categorizar en tres grupos así:

C1= Aceptación del Programa como un requisito académico el cual es indispensable cursar.

C2= Aceptación con una justificación académica del Programa formativo. Estas respuestas han encontrado una justificación académica del Programa, es posible sustentarla mediante razones en las que se amerita el diseño.

C3= Aceptación del Programa con una justificación significativa más allá de las implicaciones previstas en los objetivos del Programa.

Estas respuestas han encontrado una justificación académica del Programa, es posible sustentirlas mediante razones en las que se amerita la evaluación. Pero llama la atención en este conjunto de respuestas no previstas por el Programa y

que están más allá de las justificaciones académicas en tanto que se presentan como aprendizajes significativos. La simple cuantificación nos conduce a la conclusión: el Programa mantuvo desde el primer momento una aceptación que según las respuestas de los estudiantes podemos considerarla en tres niveles:

El primero C1 es mínimo en el cual se participó en el Programa porque se trataba de un requisito en los que se muestra muy evidente en las respuestas 28 y 35 (Ver cuadro anterior).

Estas razones son un conjunto de argumentaciones que estaban previstas a partir de que la evaluación comienza a configurarse en las deliberaciones desarrolladas por el Grupo. La mayor parte de las respuestas muestran una dimensión más relevante en el sentido de aprendizaje significativo. Vemos aparecer justificaciones en las cuales el razonamiento desborda las dimensiones del cumplimiento académico para asumir una dimensión formativa más profunda.

“A mí el Programa me encantó porque se encarga de decirle que está en la universidad y que aquí la lectura y la escritura es diferente y te prepara para ese reto. En esta Universidad el primer año es definitivo. Si una logra pasar el primer año ya coge el ritmo del estudio y termina la carrera. El Programa es bueno por te enseña a estudiar por tu propia cuenta y eso significa autonomía”
(Ver cuadro anterior respuesta 6)

Es muy evidente que esta respuesta coincide en sus términos con los objetivos generales de formación básica en las que se es poseedor de las competencias que lo conviertan en un profesional.

Vemos en este tipo de respuestas la culminación de un proceso en el cual se reconocen las aportaciones significativas del Programa. Primero el reconocimiento de la lectura y escritura como fundamentos del aprendizaje. Segundo, se reconocen

las implicaciones entre la lectura y la escritura como recursos de participación en la convivencia y en la vida académica. Y tercero el reconocimiento de la autonomía como fundamento para una participación consciente en la educación inclusiva. El reconocimiento de la justificación del Programa formativo por parte de los estudiantes de un curso hace evidente una labor académica el cual podemos afirmar que los estudiantes reconocen porque hay que asumir el Programa al margen de su obligatoriedad

Veamos ahora la segunda pregunta.

2 ¿Considera usted que está leyendo mejor?	C1	C2	C3
1 Claro que sí. Ahora hasta leo libros que yo nunca me imaginé leyendo tanto.			X
2 No solamente leo mejor sino que ahora soy capaz de leer cualquier texto			X
3 No solamente leo mejor si no que soy capaz de leer textos muy complejos. En los textos de enfermería se le complica uno la vida porque la mayoría de las veces no entiende lo que allí dice porque el cuerpo humano es muy complejo de describir. Saber organizar la información que un libro trae es determinante para entenderlos. Ahora sé leer para estudiar			X
4 Si, estoy leyendo mucho mejor porque los profesores nos enseñaron a no dejar cabos sueltos en la lectura en un texto no sobra nada y eso es útil en el aprendizaje; hay que saber tomar notas de lo que se escribe sino se pierde el tiempo; lo que no se escribe se le olvida a una.			X
5 A mí me ha gustado siempre leer pero cosas de ficción ahora leo también informes médicos y cosas que le ayuden en la superación personal.			X
6 A mí me ha gustado leer mucho; desde pequeña me crearon el hábito de lectura, pero sólo leo la prensa, nunca leía libros de estudio ahora me parece interesante y muy beneficioso por que se prepara una para más adelante. Los conocimientos nunca sobran.			X
7 Estoy leyendo más y mejor. Porque yo casi no leía nada porque no tenía la costumbre, Ahora tengo la constancia para disfrutar de la lectura en varios libros de salud que es lo que más me interesa. Lo otro es lo complejos que son los libros de enfermería; ya he leído varios capítulos y lo he podido organizar con las pautas de la clase de comprensión y producción textual.			X
8 Leo mejor porque me doy cuenta de los errores que cometí cuando leímos y escribimos el primer texto, es cuestión de ver los exámenes, las conclusiones son más que evidentes		X	
9 No solamente estamos leyendo mejor sino que sabemos leer para aprovechar en el estudio y no fracasar académicamente. Eso es muy frecuente en esta Universidad en donde los profesores son muy exigentes.		X	

10 No solamente estoy leyendo mejor sino que antes no leía, me parecía muy ridícula la lectura, ahora veo su importancia	X		
11 Yo estoy leyendo mejor, aunque me falta más nivel de lectura, todavía me cuesta mucho leer sobre todo porque no tengo la costumbre. La diferencia está en que ahora tengo más recursos para leer.		X	
12 Si estoy leyendo mucho mejor, por lo menos ahora entiendo de lo que se trata, antes si no entendía no leía. Ahora estoy viendo como domino los métodos de lectura.	X		
13 Yo no leía nada, ahora me rinde más. Por lo menos saber qué es lo que una lee porque antes yo leía y no se me quedaba nada en la cabeza. Las lecturas en la universidad son muy extensas y allí se muere una.	X		
14 Antes no leía nada me pasaba la vida en el colegio sin intervenir en nada. Me parecía que podía correr muchos riegos, entonces así cumplía con todo lo que me tocaba.	X		
15 Yo escribo mejor aunque reconozco que todavía me falta mucho para decir que leo bien y escribo como los profesores, que ya no necesitan estudiar.			X
16 Estoy leyendo como corresponde a un estudiante universitario con capacidad para aprender de textos complejos.			X
17 Porque leo mejor estoy aquí en el tercer semestre ya no me desespero como la vez pasada en que no sabía qué hacer cuando todos los profesores exigían que una estudiara con atención la materia que ellos dictaban. Si leo mejor porque en el curso he aprendido a corregir muchos errores, yo era una que me desesperaba ante un texto de enfermería porque no sabía que había que hacer	X		
18 Estoy leyendo mejor. La evaluación que yo presente fue un desastre. En ella se demostró que no sabíamos leer y escribir textos de nivel universitario.	X		
19 La forma como yo leía era bastante mala porque no tenía método de lectura, no me gustaba tomar notas y no apuntaba nada de lo que leía, era como si no leyera. Nada se me quedaba en la cabeza.		X	
20 Estoy leyendo mejor porque estoy estudiando bien, siento que todavía tengo muchas fallas en el método de estudio. Ahora estoy más organizada.		X	
21 Ahora leo mejor soy más consciente de lo que leo y lo que escribo. He leído artículos científicos como los que aparecen en las revistas de enfermería soy capaz de aprender de ellos y consultar varios artículos con diferentes puntos de vista en Internet.			X
22 Nunca me propuse leer bien me pareció que era un requisito para estudiar pero no muy importante, cuando llegó a la universidad en este curso reconozco su importancia. Ahora leo mejor porque lo hago, estudio a partir de la lectura.		X	
23 No solamente leo mejor sino que leo más cantidad, sobre todo lecturas de estudio que son las que importan a la hora de estar aquí en la universidad.			X
24 Es que yo no leía nada, ahora leo las cosas de la academia y lo que corresponde a trabajos de investigación, consulta a la biblioteca y en el computador.	X		
25 Yo estoy leyendo mejor porque ahora entiendo lo que leo cuando se trata de textos de estudio que era los que me daban trabajo por la cantidad de información que están manejando.		X	
26 No solamente estoy leyendo mejor, sino que aprovecho mucho más la lectura para mi estudio.		X	
27 Estoy leyendo mucho mejor y lo que más me gusta es que con los talleres de escritura estoy aprovechando más lo que leo. Antes yo no recordaba lo que leía porque era muy desorganizada			X

28 Ahora leo mucho mejor tengo que reconocerlo. Cada día los textos en enfermería son más complejos y leerlos cuesta esfuerzo y conocimientos		X	
30 La lectura es un oficio básico en la universidad aquí tomas conciencia de eso. Ahora me rinde más leer.		X	
31 Yo si leo mejor los textos que a una le ponen a leer en la universidad. Yo antes sabía copiar, ahora busco las respuestas, las encuentro y organizo la lectura.		X	
32 Si estoy leyendo no solamente mejor sino mucho más de lo que antes leía. Con más organización. Le estoy sacando provecho a la lectura			X
33 Leer como me gustaría no creo porque todavía, me da mucho trabajo entender todo de una me falta más habilidad para eso. Hay textos de enfermería muy complejos pero he mejorado mucho.			X
34 No solamente leo mejor sino que aprendo mejor a partir de la lectura. En enfermería hay temas muy difíciles y si no posees con una técnica activa e comprensión de lectura no participas seriamente en la universidad			X
35 He aprendido mucha técnica de comprensión a ser organizada leyendo a saber lo que los textos saben. A tomar notas de lo que leo			X
36 Participar en esta clase fue bueno para mí, encontré una clase de profesores distintos. Son docentes muy comprensivos que saben que una tiene problemas y le ayudan.		X	
Respuestas analizadas	7	12	17

Cuadro 32: Entrevista semiestructurada. Respuesta 2

Siguiendo con los mismos procedimientos la lectura de las respuestas nos ha determinado el establecimiento de tres categorías, así:

C1= No leía, ahora leo mejor.

C2= Leo, porque me sirve académicamente.

C3= Leía y ahora leo mucho mejor.

Recordemos que la pregunta está encaminada a comprobar el nivel de comprensión de uno de los objetivos generales. Hacer de los jóvenes universitarios mejores lectores y productores de textos. La cuantificación de las respuestas de acuerdo con las categorías evidencia tres niveles de respuesta en los cuales se evidencia que son más eficientes lectores. Hay un nivel C1 que reconoce que no ha leído textos de estudio y que en el Programa ha comenzado a hacerlo en la Universidad. Recordemos estas respuestas.

"24 Es que yo no leía nada ahora leo las cosas de la academia y lo que corresponde a trabajos de investigación y consulta a la biblioteca y en el computador".

25 Yo estoy leyendo mejor porque ahora entiendo lo que leo cuando se trata de textos de estudio que era los que me daban trabajo por la cantidad de información que están manejando.

25 Yo estoy leyendo mejor porque ahora entiendo lo que leo cuando se trata de textos de estudio que era los que me daban trabajo por la cantidad de información que están manejando" Ver cuadro 30

Es evidente como las respuestas escritas de los enunciados de los estudiantes muestran en que niveles se logra el objetivo general.

La tercera pregunta también está vinculada a la indagación por el objetivo general del Programa. Veamos lo que nos ofrece el cuadro siguiente.

¿Ha mejorado su capacidad para escribir?	C1	C2	C3
1 En el ensayo que yo escribí me demoré mucho escribiéndolo, estaba muy nerviosa pero al final el profesor, me colocó cuatro y yo nunca me había sacado esa nota por escribir algo		X	
2 He aprendido mucha redacción y ortografía y todo lo que se necesita para escribir, creo que cuando avance más en la carrera voy a escribir para la revista			X
3 El que no mejore la escritura no aprueba el curso, todos los estudiantes escribimos un ensayo muy original. Yo nunca creí que llegase el día en que yo escribiera un ensayo totalmente original Que sacará una buena nota. Al profesor le gusto y por eso lo aprobó.		X	
4 En la lectura y la escritura de estudio está la clave de todo en la Universidad. El curso le aumenta a una el buen nivel, pero hay que estudiar sino es muy difícil.		X	
5 Yo nunca había escrito nada que fuera mío y ahora me gusta escribir y algún día voy a contar las experiencias en un tratamiento, el cuidado en enfermería es muy variado y la experiencia hay que contarla. A las enfermeras nos hace mucha falta escribir.	X		
6 La escritura no ha sido la preferida, realmente escribo muy poco y no lo hago porque cuando escribo lo hago mal. Pero a pesar del miedo a hacer el ridículo yo en estas clases escribo y me gusta que los profesores de escritura me corrijan. Puedo redactar escritos cortos.	X		

7 Estoy escribiendo mejor pero aun no estoy a la altura de lo que se necesita soy capaz de escribir pero me da mucho trabajo, cometo errores y me toca corregirlos varias veces. Me da mucha seguridad saber que los escritos se planifican, se textualizan y corrigen hasta corregir una escritura a satisfacción.		X	
8 Escribir es algo más complicado todavía pero creo que el curso es más sobre escritura que sobre la lectura, pero si uno aprende a escribir bien podrá leer mejor. En este curso siempre se está escribiendo y se lee para escribir.		X	
9 La escritura no ha sido mi fuerte. Siempre he tenido dificultades para escribir. Pero hice el trabajo final y lo aprobé con la nota que para mí es buena.		X	
10 La escritura era lo peor, ni siquiera lo intentaba, no sabía escribir	X		
11 La escritura me gusta más, a mí me gusta escribir cartas y las cosas de la Universidad una se ayuda mucho cuando apunta lo que lee. Yo nunca había escrito un ensayo y ahora o hice. Todavía me falta más ortografía.			X
12 Sí, estoy escribiendo mejor, antes no escribía sólo copiaba. Me sigue haciendo falta más ortografía y hay que investigar para tener que decir en los escritos. Ya escribí un ensayo	X		
13 La escritura a mí me da más trabajo pero ya lo estoy haciendo, me he ido atreviendo y he cumplido con todas las evaluaciones, escribí el ensayo y aprobé la materia, cuando me dijeron que nos iban a enseñar lectura y escritura me previne pero ha servido participar.		X	
14 Lo que me ha parecido más duro en la vida de estudiante es la escritura si no escribes nunca te castigan porque no te pueden probar nada. Allí no hay testigos. Los textos que me han hecho escribir los profesores realmente son los primeros y me dejan muy tranquila.	X		
15 La escritura es lo más pesado, cometo muchos errores, pero es cosa de paciencia yo me corrijo y me va saliendo un buen texto.			X
16 Allí no me han funcionado las cosas como a mí me gustaría, tengo muchas dificultades en escritura ya sé que tengo que hacer para escribir mejor pero debo practicar mucho con la finalidad de escribir mejor. El que escribe bien publica lo que escribe.			X
17 Ahora escribo y ahora hay que escribir más, porque la educación está cambiando todas las materias, hay que complementarlas con lecturas, de todas las lecturas hay que escribir.		X	
18 Yo escribí un ensayo sobre el cuidado en enfermería en todas las etapas de la vida y creo que allí se marca la diferencia.			X
19 La escritura era peor, cuando yo tenía que escribir algo que me pedían en el colegio si no tenía de donde copiarlo pues no lo escribía. Ahora escribo cien por ciento por que ya lo he logrado en varias materias. Yo todavía cometo errores pero ya se que todos los cometemos y hay que corregirlos.	X		
20 Sí, escribo mucho mejor y comprendo que no se es enfermera si no puedes escribir sobre enfermería, sin hacer informes y que todo el mundo lo lea a una. En esta profesión los temas son muy variados.			X
21 Ahora somos capaces de hacer informes en enfermería eso es muy común, aspiro a escribir mis experiencias cuando ya pasado el tiempo.			X
22 La capacidad para escribir es determinante en enfermería en todo, desafortunadamente apenas lo comprendí cuando llegué aquí a la universidad.	X		

23 La capacidad de escribir es la más importante. Cuando se trata de estudiar. Yo nunca había escrito nada y escribir con argumentos, investigando y sustentando lo que se dice. La prueba final en la que se construye un ensayo bien escrito lo dice todo.			X
24 Mi capacidad de escribir está mejorando notablemente, yo nunca había escrito un ensayo hasta que se llegó el día en que me tocó escribir uno. Al principio me preocupe en la escritura siempre me equivocó y los ensayos son lo más difícil. El ensayo me quedo muy bueno a el profesor le gusto y le puso buena nota.		X	
25 Con las bases que uno trae de la secundaria es imposible escribir bien, es necesario que a una le digan cómo se organiza un texto ara que lo lean como algo serio.		X	
26 La escritura es muy difícil a mí me gustaría aprender más, los dos cursos le dan mucho método y al final lo hace realidad.		X	
27 En la parte de escritura me siento muy bien. Escribir era algo que o hacia muy poco y siempre con el miedo de que me iba a equivocar. Ahora tengo más seguridad			X
28 La escritura es el éxito de este curso, la primera evaluación demostró que no sabíamos leer y la última demostró lo contrario. Con eso lo digo todo.			X
29 La escritura es algo más exigente. Saber escribir es algo muy serio y eso es lo que una prende en este curso.			X
30 La escritura para mí era un martirio. Escribir algo de mi propia cabeza era algo a que no me atrevía. Siempre que lo hacía tenía una frustración muy grande porque siempre me equivocaba y me daba rabia.	X		
31 Eso es lo que me proporciona más seguridad, si se puede escribir lo que lees en los textos es porque estas escribiendo bien. Antes tenía miedo a escribir. Siempre hacia el ridículo. Escribí el ensayo con buena calificación			X
32 Como ya lo argumente en la primera pregunta el curso vale la pena porque uno escribe un artículo con buen nivel académico.		X	
33 Yo antes lo copiaba todo, un cuestionario se resolvía con una buena enciclopedia. El curso le enseña a una que también puede aportar y eso se hace escribiendo.		X	
34 La escritura es fundamental en la enfermería, siempre estamos contando cosas por escrito. Hace un informe mal hecho tiene consecuencias muy graves.			X
35 La escritura a mí me da más trabajo. Yo no soy una persona creativa, hacer inventos es lo que menos me interesa, pero una enfermera tiene que darse cuenta de lo que pasa y una no puede pasarse la vida copiando las respuestas que necesita. Por eso es para mí importante escribir.			X
36 El ensayo lo hice cuatro veces y al fin al profesor le gustó y gane la materia. Ya hice uno espero que la próxima ves o me de tanto trabajo.		X	
Respuestas analizadas	8	14	14

Cuadro 33. Entrevista semiestructurada. Respuesta 3

C1= No escribía, en el Programa comencé a hacerlo. Este reconocimiento es trascendente dentro de los resultados de la evaluación. Se trata de un grupo de estudiantes que margina la actividad de la escritura. *"No me gusta escribir y entonces no lo hago"*. Hasta la formación secundaria obligatoria basada en la

promoción automática es posible su avance, pero en la universidad es virtualmente imposible.

C2= Escribo porque es una exigencia académica. Las competencias textuales obligan a asumir la escritura como fuente de desempeño para la formación profesional.

C3= Reconozco en la escritura que me hace más competente para la vida. El grupo mayoritario de respuestas corresponde al reconocimiento de la escritura como una actividad fundamental para el desempeño académico y para la vida.

Son bastante evidentes los tres niveles que es posible establecer de las respuestas generadas por los estudiantes y reconocer su alcance en todos los casos siempre son más eficientes productores de textos.

En la primera categoría C1 se reconoce la escritura como una actividad académica creativa que la universidad orienta como instrumento de conocimiento diferente al copiado. Este tipo de respuesta aparentemente la más elemental justifica el esfuerzo realizado en el Programa por los docentes. Interiorizar las diferencias entre copiado y escritura creativa es toda una hazaña en términos de que el copiado de textos es una práctica muy arraigada en la escuela. Escribir es sinónimo de copiar. ***“La escritura a mí me da más trabajo. Yo no soy una persona creativa, hacer inventos es lo que menos me interesa, pero una enfermera tiene que darse cuenta de lo que pasa y una no puede pasarse la vida copiando las respuestas que necesita. Por eso es para mí importante escribir”*** (Ver cuadro 31. Respuesta: 35).

En la segunda categoría C2 se reconoce la producción textual como una actividad académica indispensable en el estudio que les ha permitido la escritura por primera vez en la vida de un ensayo. ***“Eso es lo que me proporciona más seguridad, si se puede escribir lo que lees en los textos es porque estas escribiendo***

bien. Antes tenía miedo a escribir. Siempre hacia el ridículo. Escribí el ensayo con buena calificación”(Ver cuadro 31 Respuesta 31).

Finalmente se reconoce en la categoría C 3 en igual número de respuestas ven en la escritura una actividad más significativa que llega a mayor trascendencia en la vida y el crecimiento personal. ***"La capacidad de escribir es la más importante. Cuando se trata de estudiar. Yo nunca había escrito nada y escribir con argumentos, investigando y sustentando lo que se dice. La prueba final en la que se construye un ensayo bien escrito lo dice todo"*** (Ver cuadro 31 Respuesta 23).

Este tipo de respuesta tiene cuatro elementos que justifican la presencia del Programa y la participación de los docentes en él. Primero mostrar el desempeño en la escritura con unas evidencias de rendimiento académico más importantes. Segundo la escritura como fuente de conocimiento. Tercero el reconocimiento de la investigación como fuente para la escritura de tipo académico. Cuarto la escritura de un ensayo como un acto trascendente en la vida de una persona.

En la cuarta pregunta planteada en la entrevista semiestructurada se solicita entregar sus respuestas en torno a la importancia del Programa en relación con la ayuda que proporciona éste con el estudio, no solamente con relación al Programa sino el impacto en las otras asignaturas de la titulación, en este caso las materias matriculadas en el plan de estudios de enfermería. El cuadro siguiente presenta las aportaciones de los estudiantes en ese sentido.

4 ¿Lo aprendido en el Programa le ha servido en el estudio?	C1	C2
1 Si no fuera por esa materia yo había perdido hasta inglés que todo el mundo la ganó, perdí anatomía porque al principio me descuidé y no sabía sacar notas y nos tocaba leer mucho por eso casi la recupero.	X	
2 Si mucho, en el bachillerato no le enseñan a una nada que sirva para estudiar en la Universidad, se cómo se organizan conceptos, como se sacan notas y se hacen resúmenes y eso ayuda mucho.		X

3 El que no mejore la escritura no aprueba el curso, todos los estudiantes escribimos un ensayo muy original. Yo nunca creí que llegase el día en que yo escribiera un ensayo totalmente original Que sacará una buena nota. Al profesor le gusto y por eso lo aprobó.	X	
4 En la lectura y la escritura de estudio está la clave de todo en la Universidad. El curso le aumenta a una el buen nivel, pero hay que estudiar si no es muy difícil.	X	
5 Cuando no se tiene método de estudio esta una expuesta al fracaso escolar que es algo muy duro en la Universidad. Tener método le ahorra tiempo y eso es muy importante.	X	
6 El Programa es bastante bueno en el estudio porque la mayoría de los que llegamos aquí a enfermería no nos imaginamos que nos espera; los libros de medicina y ciencias son bastante enredados y el que no sabe estudiar le va peor. La clave es leer y escribir inteligentemente.		X
7 Estar en la Universidad requiere preparación Las pautas para estudiar son muy importantes, aprendimos a hacer fichas de trabajo, resúmenes, la reseña ayuda mucho a la interpretación textual; el saber aclarar definiciones, interpretar textos y a escribir ensayos.		X
8 Todo gira alrededor de esa necesidad. Si sabes leer y escribir sabes estudiar. El resto es hacer las cosas como te dicen. Eso es todo las técnicas de estudio son en el fondo técnicas de lectura.	X	
9 El estudio es muy duro y aquí se retira más de un estudiante porque los profesores son muy exigentes en sus evaluaciones no tienen en cuentas las circunstancias académica en que venimos los que llegamos a estudiar aquí. La materia es muy buena para aprender a estudiar.	X	
10 Estudiamos en la Universidad porque se lee y se escribe la lectura y la escritura no tienen sentido en la universidad si no es con ese objetivo	X	
11 El programa te ayuda sobre todo en el estudio. La Universidad es muy exigente una no se imagina lo que lo espera aquí. Y esta materia te dice que se aprende de la lectura y comienzas a tomar notas y a organizarlas bien sino estas perdida	X	
13 Leer y escribir para estudiar de eso se trata esta materia. Las técnicas de estudio, lectura y escritura ayudan a salir adelante en el semestre.	X	
14 Las técnicas más apropiadas para el estudio son la lectura y la escritura, sin eso no puedes hacer nada. Yo sólo sabía sino copiar y eso en el colegio pasa pero en la universidad es un problema que te puede hacer perder la materia. Aquí los profesores leen lo que escribe y te hacen críticas muy duras.	X	
15 Todo Lo que se estudia en esta materia te sirve para las otras. Los profesores exigen más nivel académico y si no sabes estudiar se re aumentan las desventajas y puedes perder el semestre.	X	
16 El estudio en enfermería es bastante exigente y esta materia ayuda a uno a leer materiales muy pesados. En esta materia aprende a hacer resúmenes, a sintetizar textos. Aprende uno a hacer fichas de trabajo y a tomar nota de las clases. Eso no lo enseñan en la secundaria y cuando uno llega aquí está sin ningún recurso		X
17 En el Programa de enfermería debe de haber más coordinación para escoger las lecturas y las cosas que uno tiene que escribir. La materia se vuelve importante porque uno la necesita para todas las otras materias, pero ahora no todas somos conscientes de eso.	X	
18 La validez del Programa tiene sentido en la medida en que lo que una aprende en lectura y escritura le sirve para aplicarlo directamente en las otras materias	X	
19 Sin el Programa de comprensión y producción textual el estudio es pura memoria. Una aprende a pensar en la lectura y la escritura		X

20 El Programa te enseña que para estudiar se requiere método y hasta que una no lo ponga en práctica le va mal porque en la Universidad se necesita mucho método.	X	
21 A mí me ha servido de mucho porque al principio no sabía organizar la información que encuentra una en un texto de un libro o en una revista o información bajada de Internet. Para estudiar se necesita método y organización.		X
22 La lectura y la escritura son la base para el que estudia y si eres mal lector, sino sabes lo que estás leyendo entonces no estas estudiando. Si escribes lo que aprendes con tu propio lenguaje es porque ya aprendiste. Lo que se aprende en esta materia se aplica en el estudio.		X
23 Las técnicas de estudio es algo que uno no trae de la secundaria. Sin ellas es imposible salir adelante en la Universidad. Cuando descubriste que lees muy mal y la escritura no está la altura de la Universidad te corresponde tener esta materia como lo más importante. Leer para aprender y escribir para presentar los trabajos que los profesores te exigen.	X	
24 Sin está clase la mayoría de los que estamos en el primero y el segundo semestre no sabríamos que hacer con tanto que estudiar.	X	
25 El estudio sin el conocimiento suficiente de la lectura y la escritura, No hay método de estudio por bueno que se presente que puede prescindir de la lectura y la escritura. El curso se hace para aplicarlo en todas las materias.	X	
25 En el estudio si me ha servido y mucho porque te ubica en lo que es estar en la Universidad; en la complejidad de aprender de las lecturas que todas las materias tratan. Esta materia te ayuda en el estudio.	X	
26 El estudio sin el conocimiento suficiente de la lectura y la escritura, No hay método de estudio por bueno que se presente que puede prescindir de la lectura y la escritura. El curso se hace para aplicarlo en todas las materias.	X	
27 En el estudio radica el éxito de este Programa porque a partir de lo que una aprende lo puede aplicar en el estudio de otras materias.	X	
28 Está es un materia fundamental en el estudio, el fracaso o el triunfo en la Universidad depende de la aplicación de las habilidades en la lectura y la escritura en el desarrollo académico.	X	
29 El curso le aporta mucho en las técnicas de estudio te enseña a leer con método y a escribir organizadamente lo que estudias. Te enseñan la reseña el resumen a tomar notas		X
30 En el estudio es donde más sirve el Programa de lectura y escritura porque planificas y organizas los textos y sabes extraer ideas y definiciones.		X
31 La materia enseña básicamente a estudiar	X	
32 La lectura de estudio es la más importante en la Universidad las otras técnicas como el resumen, la reseña ayudan mucho en los exámenes y en las otras materias.		X
33 El curso aporta mucho en la lectura y la escritura de estudio.	X	
34 No solamente me ha servido en el estudio sino que sino que me ha permitido investigar sobre temas en revistas y en la red Internet	X	
35 A mi me ha servido mucho sobre todo que estudiar en la Universidad es distinto que en la enseñanza secundaria. Con una buena enciclopedia tiene. A uno todo se dan servidito se consulta como en el diccionario. Aquí hay que investigar en los libros y en las prácticas en las organizaciones de salud		X

36 La materia de comprensión textual sirve para el estudio enseña a leer con orden, a tomar apuntes, la reseña. Enseña a hacer ensayos		X
Respuestas analizadas	22	14

Cuadro 34: Entrevista semiestructurada, cuarta respuesta 4

En este cuadro vemos que no aparece la tercera categoría como hasta ahora nos había ocurrido. La naturaleza de la pregunta nos llevó a calcular una respuesta negativa pero no se da. En ningún caso se ha manifestado la intrascendencia del Programa en busca de su aportación en los métodos de estudio. La mayoría de las respuestas sustentan su importancia y complementariedad en el estudio de otras materias. **“23 Las técnicas de estudio es algo que uno no trae de la secundaria. Sin ellas es imposible salir adelante en la universidad. Cuando descubris que lees muy mal y la escritura no está la altura de la universidad te corresponde tener esta materia como lo más importante. Leer para aprender y escribir para presentar los trabajos que los profesores te exigen”** (Ver cuadro 32. Respuesta 23).

Hay un segundo grupo de aportaciones que argumentan respuestas que certifican el Programa con razonamientos en torno al estudio y a la formación como personas o como profesionales. Cómo es el caso de la respuesta siguiente. **“35: A mí me ha servido mucho sobre todo que estudiar en la universidad es distinto que en la enseñanza secundaria. Con una buena enciclopedia tiene. A uno todo se lo dan servidito, se consulta como en el diccionario. Aquí hay que investigar en los libros y en las prácticas en las organizaciones de salud”** (Ver cuadro 32. Respuesta 35). Desde el punto de vista del Programa podemos destacar en la afirmación anterior y sus similares: Primero el Programa sirve porque te enseña a estudiar. Segundo se reconoce que en la universidad el nivel de complejidad es distinto. Tercero se reconoce la lectura y la escritura como una herramienta para la investigación. Este tipo de respuesta asume el enfoque basado en el contenido según el cual la lectura y la escritura en la universidad deben estar

al servicio del desarrollo de competencias académicas, como el resumen la síntesis, la reseña etc.

Veamos las respuestas de los estudiantes en torno a un elemento crucial del Programa para una parte de los implicados en su construcción y perfeccionamiento en el ejercicio de su implementación.

5 ¿Cómo es el método empleado por los profesores del Programa?	C1	C2	C3
1 El profesor 1 es muy buena persona, es muy comprensivo el profesor 10 es muy serio y le falta más experiencia. No es como el profesor 1	X		
2 Pues a mí me parece que el método del taller es bueno que le sirve a una para mejorar y que le muestren los errores que se cometen escribiendo, la tutoría sirve de mucho lo que pasa es que es muy corta.		X	
3 El método es muy bueno porque consiste en corregirlo a uno y mostrarle los errores. El que no se corrija es porque no quiere.		X	
4 A mí me pareció que el método es muy escuelero, eso de estar revisando el cuaderno no es de la Universidad este es mi concepto personal.			X
5? El método es como cualquier otro bastante bueno. Una comprende lo que pasa y puede volver a escribir y revisar los borradores.		X	
6? El método es bueno aunque a mí me gustaba más el profesor que se fue para España que lo reemplazo, era más paciente y considerado.	X		
7 El Programa es bastante variado se mantiene el interés por la clase, hay lectura discusión talleres para ejercitar en la casa.		X	
8 El método es el escrito. En las clases siempre se está escribiendo y corrigiendo textos y con la escritura no hay de otra para aprender que estar corrigiendo.		X	
9 El método es excelente. A mí no me parece desagradable. El que se equivoca hay que corregirlo sino sigue con los mismos errores y fracasa		X	
10 El método empleado por los profesores es el de ayudarlo a uno mostrarle los errores eso está bien si a uno nadie le dice nada una cree que está bien		X	
11 Los profesores dicen que la clase es un taller y esa es la verdad se escribe mucho y se está corrigiendo constantemente.		X	
12 La prueba diagnóstica hace que uno se dé cuenta de la situación y uno se preocupa mucho, pero después ve que es por ayudar y el que quiera corregirse logra aprender y tener una buena nota.		X	
13 La materia como taller funciona porque la forma como una aprende es de sus propios errores		X	
14 El método de los profesores es muy personal. El profesor que se fue para España me parecía muy bueno, me gustaba las cosas que decía, te escuchaba y eso es muy importante. El profesor 10 que lo reemplazo es muy bueno sabe mucho pero es muy exigente con los textos y no escucha las explicaciones de los estudiantes.	X		

15 A mí me gustaría que le quitaran la evaluación, como en la secundaria los exámenes son más suaves, uno estudia y a final, no tienen que decirle que debe habilitar la materia.		X
16 La evaluación y la permanente corrección es un buen método, lo que pasa es que mientras uno aprende, los profesores le encuentran muchos errores y uno le gustaría que de una aprendiera a escribir sin tener que pasar por tanta corrección.		X
17 El método es muy bueno porque a una se le pide que escriba y cuenta con profesores que lo están corrigiendo los errores.	X	
18 El método de la evaluación es bueno porque a una le muestra los errores pero no todas las veces son tan comprensivos los profesores y hay niñas que no les gusta ese método.		X
19 Todos creemos que sabemos escribir pero hasta que una no escribe y hay un profesor que le muestra los errores y eso es la base de todo.	X	
20 El método es excelente, se hace la evaluación en donde le dicen a una la cantidad de errores. Ahora se trata de corregirlos, hasta terminar en un ensayo está muy bien hecho.	X	
21 El método es muy importante porque una se da cuenta de cómo se hacen las cosas. El profesor califica la escritura y le dice donde se equivoca.	X	
22 El método del taller es muy bueno. Hay que escribir y que a una le corrijan lo que hace. Por eso es importante que los cursos no sean tan numerosos.		X
23 El método empleado por los profesores es el taller en donde se está en permanente corrección y explicándose porque te equivocas.	X	
24 El método empleado por los profesores es el de la evaluación permanente es muy bueno porque te señalan los errores y vas cogiendo confianza y entonces mejoras.	X	
25 El método del taller de escritura ha sido muy bien sustentado por el profesor siempre se insistió sobre él como la manera de lograr las habilidades para leer y escribir.	X	
26 El método empleado por los profesores es el taller en donde una escribe, investiga y se corrige los errores que comete.	X	
27 El método del taller funciona bien, porque se parte de identificar los errores que una comete en lo que escribe, hasta que logra un buen escrito.	X	
28 Bastante bueno. Uno tiene que enfrentar sus propios errores. Los profesores lo decían constantemente el taller es un lugar de trabajo y así es como uno aprende.	X	
29 La intención es bastante buena. Hacer una evaluación para que una sea consciente de los errores y luego comenzar a corregirlos sistemáticamente en un taller de lectura y escritura. Los profesores son muy tolerantes porque lo que hay que corregir es mucho.	X	
30 El método es el taller de permanente auto corrección individual y en grupo.	X	
31 Es bueno consiste en donde una lee, escribe y se corrige.	X	
32 El método es aburridor a nadie le gusta partir del error es mejor que le enseñen a uno todos los conocimientos hasta el final luego te evalúan y se acabó		X
33 El método es que lo hacen escribir a una y corregirse hasta que una queda satisfecho con la escritura	X	
34 El método de los profesores es la corrección permanente de textos los textos se planifican, se escriben y se corrigen. Ese es el método.	X	

35 El método de los profesores es el taller en donde se escribe y se planifican los textos y luego se textualizan y viene luego la corrección hasta que el escrito a entera satisfacción sale.		X	
36 El método es el taller que consiste en escribir y corregirse con los compañeros y cuando el profesor lo llame a uno a una asesoría		X	
Preguntas evaluadas	3	27	6

Cuadro 35: Entrevista semiestructurada. Respuesta 5

Las respuestas cinco de la entrevista semiestructurada nos pone en evidencia tres tipos de respuestas que hemos categorizado de la siguiente manera:

C1= Expresa la relación interpersonal con profesores. La metodología en cualquier Programa formativo recoge la percepción de las relaciones interpersonales entre quienes asumen el aprendizaje y quienes lo orientan.

C2= Reconoce el método tal como ha sido concebido en el Programa. En el sentido que es posible hacer evidente la concientización de la metodología de la evaluación.

C3= Se hacen algunos cuestionamientos a la metodología del Programa en el cual se recogen sugerencias, críticas y aportaciones a la metodología en el diseño.

En el primer caso C1 encontramos sólo 3 respuestas en los que se enuncia la manera como los docentes se relacionan con los estudiantes. En el segundo caso la mayoría de los estudiantes coinciden en tener una sustentación del método empleado en el Programa muy ajustado a los planteamientos determinados en la estructura de la evaluación. Pero queremos mostrar algunas respuestas que valoran de manera distinta nuestro trabajo.

- El método es escolarero.
- A mí me gustaría que le quitaran la evaluación.
- Aprender a escribir sin tener que pasar por la corrección.
- No todas las veces son comprensivos los profesores
- El método es aburridor a nadie le gusta partir del error.
- El método es bueno, pero los cursos son muy numerosos.

Las cuatro primeras respuestas manifiestan más bien una insatisfacción con la evaluación que es objeto de una respuesta posterior y que de todas maneras aprueban el taller. La respuesta final señala un problema que el Programa tiene que asumir y resolver. La organización de los talleres como son concebidos en el diseño choca con el elevado número de estudiantes por curso. Volveremos sobre este punto más adelante en las conclusiones finales de la entrevista.

Veamos la entrevista semiestructurada en la pregunta 6.

6 ¿Está usted satisfecho con la evaluación recibida en el Programa?	C1	C2	C3
1 Si en el Programa sirve mucho especialmente para comenzar en la Universidad. Una viene muy mal preparada del bachillerato y aquí aprendí a leer y algo de escritura.		x	
2 A mi me fue regular, no me gustó la nota, me parece que el docente no valora el esfuerzo de una, quiere que escribamos como un profesional y apenas llevamos un año en la Universidad, deben tener en cuenta que esta no es la única materia que nosotras vemos.	x		
3 El método es muy bueno porque consiste en corregirlo a uno y mostrarle los errores. El que no se corrija es porque no quiere.		x	
4 No me gusta la evaluación, me parece que no es para la Universidad.	x		
5 Si, la evaluación funciona bien. En la primera lo cogen a una por sorpresa a las otras ya se sabe a qué atenerse. La última es muy buena sirve para mostrar los resultados.			x
6 La evaluación del principio es buena, pero después me parece que sigue siendo muy exigente, una no ha terminado de comprender los errores cuando ya le están calificando malo otra vez y eso de revisar los cuadernos y los borradores no me gusta, hay que tener más confianza en los estudiantes.	x		
7 Si, la evaluación no le gusta a nadie, que le digan los errores no es muy agradable que digamos, pero si hay errores hay que decirlo huélanle a quien le duela.			x
8 Con la evaluación no está de acuerdo nadie. La evaluación es un mal necesario a nadie le gusta ser evaluado. Si se le pregunta a un estudiante sobre la evaluación dirá que la quiten y nunca estaremos de acuerdo con la nota final.	x		
9 Me parece que está bien, aunque hay que advertir que nunca estaremos de acuerdo con ninguna evaluación. Las notas que calificaron los trabajos finales son muy bajas.		x	
10 La evaluación es muy injusta las notas son muy bajitas.		x	
11 La evaluación siempre es un problema los jóvenes de hoy. No estamos dispuestos a que se califique el trabajo y le digan que esta malo, eso le duele a una.		x	
12 La evaluación es muy aceptada cuando no es una nota que va para registro académico y uno no se juega nada.		x	

13 Para nada. La evaluación en todas las circunstancias tiene que tener en cuenta las circunstancias y el nivel de los estudiantes.	x		
14A mí me gustaría que le quitaran la evaluación, como en la secundaria los exámenes son más suaves, uno estudia y a final, no tienen que decirle que debe habilitar la materia.	x		
15 A mí me gustaría que todo el mundo ganara la materia, como en la secundaria los exámenes son un ejercicio, uno estudia y a final, no tienen que decirle que debe habilitar la materia.	x		
16 La evaluación es buena pero muy dura.		x	
17 La evaluación siempre es un tema difícil; a mí me calificaron bien el ensayo pero hay otras niñas que no les gustó la nota que les colocó el profesor.		x	
18 Es precisamente el punto central, cuando es para corregir los errores de una pues me parece bien pero cuando la nota va a aparecer registrada en secretaria académica entonces no.		x	
19 La evaluación es buena, pero es que nosotras no estamos acostumbrados a ser evaluados y los estudiantes no estaremos de acuerdo con la nota en los exámenes			x
20 A mí me han calificado muy bien la materia. Hice bien el ensayo, yo nunca había escrito uno. Y ya aprobé la materia.			x
21 La evaluación en algo que nunca deja satisfecho a ningún estudiante, a mí me parece bien pero se de niñas que no están muy contentas con la nota que les dieron.		x	
22 Si, la evaluación fue muy dura sobre todo porque no estábamos acostumbrados a hacer ensayos, pero si el profesor no exige nadie había hecho nada.		x	
23 En general la evaluación en la Universidad es muy exigente. Los estudiantes que llegamos hoy en día de la secundaria no sabemos qué es eso. Cuando pierdes una evaluación estás perdiendo la materia.			x
24 La evaluación es muy escuelera, eso de revisar los borradores y el cuaderno con las respuestas a ver si uno la ha corregido no se ve bien en la Universidad. En la última evaluación se calificaron varis ensayos con notas muy bajitas.		x	
25 La evaluación es buena, si los profesores no calificaran duro, los estudiantes estudiaríamos			x
26 La evaluación si es un problema. A una le parece que el trabajo que una hace está muy bien y los profesores son exigentes con la calificación.		x	
27 Me parece bien. Los ensayos los calificaron con mucho rigor pero si a los estudiantes no nos exigen entonces dejamos las cosas así.			x
28 La evaluación es dura. A le gusta que lo evalúen mal. Pero muy pocos se preguntan cuántos errores cometieron.			x
29 La evaluación final es muy fuerte, rigurosa. Casi no estamos de acuerdo el profesor no tuvo en cuenta las circunstancias, el esfuerzo para hacer esos ensayos en una época en que todos los profesores están haciendo exámenes		x	
30 Si, la evaluación para mí fue buena porque me calificaron lo justo. Nunca había escrito un ensayo con mis propias ideas			x
31 Si, a mí me gusto la nota final, cuando ya le han enseñado a una. Al principio no le ponen nota.			x
32 La evaluación es la única falla del Programa, la calificación es muy injusta	x		

33 Si, a mí me gusto la nota sé que el ensayo puede quedar mejor pero para mí es la primera vez que yo escribo sobre la violencia en Colombia. La calificación tampoco fue la mejor ni la peor.			x
34 Si estoy muy satisfecha, el ensayo final no tuvo la mejor nota pero yo me siento muy orgullosa de de lo que escribí			x
35 La evaluación siempre es dura. A mí por ejemplo me parece que no se tuvo en cuenta el bajo nivel con que yo venía y el esfuerzo que hice. Pero hice el ensayo que el profesor quería. Si se comprara el artículo sobre los narcos y los paras con el que hice al final se verá que si me esforcé.		x	
36 Si, pero hay compañeras que no quedaron contentas porque les toco repetir mucho el ensayo		x	
Respuestas analizadas	8	16	12

Cuadro 35: Entrevista semiestructurada Respuesta 6

La evaluación constituye el elemento de más trascendencia en el Programa porque es su punto de partida, al determinar las necesidades formativas, se realiza un seguimiento del mismo a través de la evaluación en una concepción de evaluación formativa.

En el cuadro anterior vemos aparecer como producto de la lectura de las respuestas de los estudiantes la siguiente clasificación:

C1= Rechazo a la evaluación. La interpretación y valoración de este conjunto de respuestas ubica los problemas y de su conocimiento. El Programa debe generar las soluciones que le permiten y otorgan vigencia al proceso de implementación en la cuarta fase del procesamiento de datos.

C2= Aceptación con algunas críticas. El Análisis de las condiciones en que la evaluación es aceptada permite ampliar y profundizar la fundamentación de la evaluación formativa en la transferencia de estos a los estudiantes.

C3= Aprobación de la evaluación. Permite conocer las condiciones en que es asumida la evaluación y sus aportaciones a la reflexión de la evaluación formativa en los modelos deliberativos como una aportación genuina en la implicación de los estudiantes en la construcción del Programa.

Es notablemente evidente el claro rechazo C1 a la evaluación en un número

significativo de estudiantes que fueron evaluados por el Programa en siete oportunidades. **“14 A mí me gustaría que le quitaran la evaluación, como en la secundaria los exámenes son más suaves, uno estudia y al final, no tienen que decirle que debe habilitar la materia”**. (Ver cuadro 34. Respuesta. 14) Aquí alcanzamos a detectar la presente respuesta asociada a los hábitos en evaluación de la educación media caracterizada por un modelo de evaluación muy permisivo.

En el caso de C2 se trata de una aceptación de la evaluación pero con algunas críticas que alcanzan casi la mitad del curso. Veamos las más representativas:

- **“3 El método es muy bueno porque consiste en corregirlo a uno y mostrarle los errores. El que no se corrija es porque no quiere.**
- **6 La evaluación del principio es buena, pero después me parece que sigue siendo muy exigente, una no ha terminado de comprender los errores cuando ya le están calificando malo otra vez y eso de revisar los cuadernos y los borradores no me gusta, hay que tener más confianza en los estudiantes.**
- **2 A mí me fue regular, no me gustó la nota, me parece que el docente no valora el esfuerzo de una, quiere que escribamos como un profesional y apenas llevamos un año en la universidad, deben tener en cuenta que esta no es la única materia que nosotras vemos”**(Ver cuadro 34).

Es evidente que el equipo docente no ha logrado difundir y mucho menos hacer asumir de los estudiantes el concepto de evaluación formativa. La mayoría de los estudiantes rechaza la evaluación, presenta dificultades en torno a cuatro problemas que la entrevista semiestructurada evidencia. Primero, no están de acuerdo con la valoración asignada por los docentes que se expresa en términos cuantitativos. Segundo, no reconocen en la evaluación una fuente de crecimiento en

materia de escritura y lectura. Tercero, rechazan abiertamente la calificación de los borradores, no ven en el docente que examina los borradores un asesor sino un sancionador. Y en cuarto lugar, no existe una tradición de corrección de textos, se refieren a la secundaria obligatoria como un periodo en que no se corregían los textos

Y menos de la mitad del curso entiende y asume el sentido de la evaluación en el Programa. Veamos algunas respuestas.

- ***"Si, la evaluación funciona bien. En la primera lo cogen a una por sorpresa a las otras ya se sabe a qué atenerse, La última es muy buena sirve para mostrar los resultados.***
- ***Si, la evaluación no le gusta a nadie, que le digan los errores no es muy agradable que digamos, pero si hay errores hay que decirlo duélanle a quien le duela.***
- ***La evaluación es buena, pero es que nosotras no estamos acostumbrados a ser evaluados y los estudiantes no estaremos de acuerdo con la nota en los exámenes.***
- ***A mí me han calificado muy bien la materia. Hice bien el ensayo, yo nunca había escrito uno. Y ya aprobé la materia"***(Ver cuadro 34).

A pesar de que se trata de un porcentaje bastante alto es significativo para el Programa el nivel que logran un número de estudiantes dentro de la evaluación y la motivación que consiguen por los resultados del proceso de formación como lectores y productores de textos.

Veamos las respuestas aportadas por los estudiantes en torno a la valoración final del Programa.

Pregunta 7: ¿Qué agregaría usted a este Programa?	C1	C2	C3
1 Lo que ocurre con el Programa es que es muy corto debería de haber Comprensión y Producción Textual Tres. Así una saldría mejor preparada.	X		
2 Le quitaría que fuera tan escuelero que los profesores no corrijan tanto los cuadernos y las carpetas de trabajo, que no fueran tan estrictos en la evaluación de los trabajos finales.		X	
3 Nada			X
4 Al Programa lo que le falta es tiempo. Porque a una le encuentran muchos problemas de escritura y el profesor no puede corregirlos a toda carrera.	X		
5 Al Programa así está muy bueno yo no le agregaría nada.			X
6 Le faltan más talleres y ejercicios. Las clases van muy rápido una no tiene tiempo de asimilar lo que aprende, debería haber más tutorías.	X		
7 El Programa es muy corto. Somos capaces de leer y escribir mejor pero nos falta mucho para estar en la Universidad.	X		
8 El Programa se termina muy pronto antes de que se cumplan las aspiraciones de los estudiantes se cumplan. Se necesitan más talleres y ejercicios.	X		
9 Debería de haber comprensión y producción textual 3 porque dos semestres se pasan volando.	X		
10 El Programa está bien así.			X
11 El Programa es muy corto dos semestres se pasan volando y los errores que una trae de la secundaria son muchos	X		
12 El Programa va bien, así como está			X
13 El Programa así está bueno, no hay que quitarle ni agregarle nada.			X
14 El Programa debe ser más largo, dos semestres es muy poco para enfrentar tanto problema.	X		
15 Al Programa no le falta nada. Eso si hay un problema y es que el curso es muy grande y las tutorías no alcanzan para todos. Lo otro sería que el Programa es corto.	X		
16 Pero si hay un problema y es que el curso es muy grande y las tutorías no alcanzan para todos. Lo otro sería que el Programa es corto.	X		
17 El Programa es muy bueno así como esta, hay que hacer más talleres y dividir el curso para que no seamos tantos estudiantes.	X		
18 El Programa está bien así. No le agregaría nada.			X
19 Nada, déjenlo así como está.			X
20 Las cosas siempre se pueden mejorar, pero el Programa está bien así.			X
21 El Programa así está muy bien, Así les dio resultado.			X
22 A la materia hay que quitarle gente para que los cursos no sean tan llenos de gente y el profesor pueda ayudarlo a todos.	X		

23 Al Programa hay que agregarle más talleres quitarle gente a los salones y darle más tiempo, es demasiado corto.	X		
24 El Programa tiene que corregir más ese asunto de la evaluación porque hay muchas personas inconformes.		X	
25 El Programa de comprensión y producción textual requiere más tiempo. Dos semestres no son suficientes para un problema tan grave de la educación colombiana.	X		
26 Dos semestres parecen bastante largos y se necesitan más talleres y practicas porque lo que hay que escribir en enfermería es muy complicado.			X
27 El Programa debe de ser más prolongado y sin cursos tan numerosos.	X		
29 El Programa requiere de más ejercicios y oportunidades para escribir mejor. El Programa necesita otro semestre para la última parte que es escribir el ensayo.	X		
30 El Programa requiere más taller lo que quiere decir más horas a la semana.	X		
31 El Programa es bueno, tiene buen método y resultados claros.			X
32 El Programa ya les dio resultado. Póngale más talleres.	X		
33 El Programa es muy corto y los salones son muy numerosos. Una necesita más asesoría personal.	X		
34 La Programa le faltan más asesorías personales hay demasiada gente en los cursos y los profesores no alcanzan a atenderla a una.	X		
35 Así como esta va bien, que sean más justos con la evaluación. Que tengamos más asesoría.		X	
36 Le quitaría gente, los cursos son muy numerosos y los profesores lo atienden a una muy rápido.	X		
Respuestas analizadas	21	3	12

Cuadro 36: Entrevista semiestructurada. Pregunta 7

C1= Aceptación del Programa con críticas positivas

C2= Aceptación con críticas negativas

C3= Aceptación del Programa.

Las críticas positivas del Programa tienen que ver con lo corto del Programa, el exceso de personal en los cursos, la necesidad de aumentar los talleres de lectura y escritura, dedicar más tiempo a las asesorías personales. Las críticas que hemos llamado negativas se refieren a la evaluación a las exigencias en la corrección de las carpetas de trabajo.

Lo que nos deja como conclusión el seguimiento del estudio de caso en la entrevista semiestructurada nos permite afirmar las siguientes conclusiones con respecto a la evaluación del Programa por parte de los estudiantes:

1. Que la aceptación del Programa supera todas las expectativas previstas para el proceso de implementación. Además de las meramente académicas los estudiantes nos han sorprendido gratamente con afirmaciones sobre la seguridad otorgada por el Programa, la autonomía, independencia y otros valores y actitudes.
2. Con respecto a los niveles de eficiencia en lectura, pregunta encaminada a determinar el cumplimiento del objetivo general es posible establecer tres niveles de mejoramiento en los cuales los estudiantes que han participado en el Programa son más eficientes. Uno, los que no leían y ahora lo hacen. Dos, aquellos que leían lo que les corresponde en el ejercicio académico. Y tres, aquellos que ya leían y ahora lo hacen con más eficiencia y tienen expectativas de crecimiento personal y profesional en torno a la lectura.
3. Con respecto a la producción textual la ratificación de los objetivos generales los estudiantes contrastan la evaluación inicial con la elaboración del ensayo encontrando niveles de eficiencia muy estimulantes con razonamientos en torno a la escritura recogidos por los estudiantes como producto de la dinámica del curso como otras aportaciones que se justifican en el ámbito personal y como futuros profesionales.
4. En la tercera fase de análisis durante el proceso de deliberación se establece que el Programa formativo desarrolla habilidades metacognitivas tal como se advierte en el nuevo SILABUS en el que se prevén dichos alcances que son reconocidos por los estudiantes con testimonios muy evidentes.
5. Con respecto a la metodología del Programa formativo no tiene ninguna relevancia lo referente expresado por los estudiantes en las relaciones interpersonales con los docentes como ocurre en algunas respuestas.

6. Queremos detenernos en el conocimiento y la participación con que el Programa logra implicar a los estudiantes. Son claras las manifestaciones enunciadas por los estudiantes. El método es un espacio pedagógico en el cual se lee, construyendo significados, se intercambian textos, se planifican y se corrigen textos hasta tener una versión satisfactoria. También se cuestionan algunas actividades que molestan a los estudiantes que tienen que ver con el control y la revisión de carpetas y borradores de trabajo. Es evidente que la transferencia de la evaluación sumativa a la formativa es aún lejana en los estudiantes. El Programa no busca polemizar con los estudiantes en torno a la evaluación. En los postulados de la metodología que pretendemos la participación debe realizar aportaciones más significativas que demuestren una implicación más transparente en el proceso.
7. En relación a la evaluación es muy evidente su rechazo en un número importante, su aceptación crítica constituyen más de la mitad de los estudiantes interrogados en la entrevista y los razonamientos de quienes dicen aceptarla no se aproximan a lo que quisiéramos que entiendan por evaluación formativa. Consideramos que desde el punto de vista de los docentes como de los estudiantes existe una gran insatisfacción. El análisis propuesto en el proceso de investigación deberá ocuparse de esta limitación y ofrecer algunas vías de solución dentro del modelo propuesto en una de las conclusiones del proceso de implementación.
8. Una vez concluido el proceso de implementación se cierra la entrevista con la pregunta ¿Qué agregaría usted a este Programa?
Los estudiantes coinciden con el Grupo de docentes, los cursos son numerosos. Hay demasiado trabajo, se requiere de más atención personalizada. Las críticas en torno a la insatisfacción de la evaluación se reiteran, así como también los elogios y manifestaciones de aprobación al Programa formativo.

La transformación del Grupo de investigadores continúa con la implicación de manera constante del escenario en el cual se lleva a cabo la puesta en marcha del Programa formativo. Hasta ahora la investigación se desarrollaba de manera regular pero con diferentes niveles de concienciación, capacidad de intervención y análisis en la reunión del Grupo de evaluación. Pero en la implementación el espacio de investigación se amplía con la participación de los estudiantes en los salones de clase. Estos serían presentados en las reuniones de trabajo del Grupo de evaluación para su discusión. Allí operarían los cambios del Grupo de Ciencias del Lenguaje en las concepciones sobre aprendizaje de la lectura y la escritura. En la manera como se asume la investigación, en el pensamiento sobre la evaluación y las concepciones de la evaluación de programas formativos.

En las concepciones de los integrantes del Grupo de docentes con respecto al aprendizaje de conocimientos, habilidades y valores es más clara. Ahora cuenta con un Programa evaluado, con materiales de apoyo y seguridad que le imprime haber participado en el proceso de evaluación mientras el Programa formativo estaba puesto en marcha. Los docentes son conocedores de los problemas en el aula de clase y cuenta con el Grupo para asesorarlo en su solución. En la manera como se asume la investigación. Ha sido protagonista de ella en las múltiples acciones que ha implicado su participación siendo conocedor de sus alcances y limitaciones. En el Grupo de Ciencias del Lenguaje los conocimientos sobre evaluación se han desarrollado hasta ser llevados a la práctica en los salones de clase con la implicación de los estudiantes. Finalmente en la concepción sobre la evaluación formativa porque su metodología centrada en el proceso le han brindado la satisfacción de los objetivos cumplidos.

CUARTA FASE

4.4 La evaluación del ensayo

La cuarta fase de análisis del capítulo 4 en el que se procesan los datos de la investigación evaluación de un Programa formativo parte de la siguiente pregunta temática. ¿Cómo son asimiladas en los estudiantes las acciones formativas del Programa formativo? La elaboración de la prueba y su aplicación a un número de 40 ensayos de un grupo de estudiantes suficientemente representativo que participa el Programa de Comprensión y producción textual II que han asistido regularmente a las clases y participado en todas las actividades y talleres durante un curso de 48 horas y que culmina el proceso formativo con la elaboración de un ensayo académico.

4.4.1 La elaboración del instrumento de evaluación del ensayo

La evaluación es un tópico inherente a la educación y desde luego a la investigación educativa; ella compromete a docentes, directivos docentes, estudiantes y padres de familia. Uno de los primeros interrogantes en la tarea de ofrecer a los lectores es por dónde empezar a desarrollar y plantear los problemas que resultan implicados en la evaluación de un ensayo académico. Esta apuesta pedagógica no involucra una sola pregunta sino un conjunto de ellas. Decir cuáles son las preguntas y cuál es su ubicación en el proceso de configuración de un ensayo académico constituye una reflexión sistemática en la que todavía no se ha investigado lo suficiente para tener la certeza de orientar y evaluar con objetividad los ensayos que valoramos.

La evaluación es un componente trascendente en todos los ámbitos de la vida, siempre que se evalúa algo se realiza por sujetos que están inscritos en contextos complejos. La existencia de acuerdos previos, la asimilación de conceptos con los que se configura una cultura evaluativa, garantizan la transparencia, la participación

en un proceso de valoración de este texto académico. Dicha evaluación se ha realizado en escenarios en los cuales concurren diversos actores que intervienen en diversos planos de acción; cada uno desde su papel y con los saberes e intereses que determinan la transparencia del proceso y la calidad de los resultados a lograr. En el caso de un ensayo académico, se implican en un mismo escenario varios actores, en donde es apenas lícito que en la evaluación participen y rindan cuentas de su gestión todos los actores implicados.

El conocimiento de la valoración del ensayo resulta muy pertinente al trabajo académico en tres sentidos. La evaluación es un instrumento indispensable en su elaboración; escribir un ensayo es una labor permanente de observación a cerca de lo que se dice y la forma en que se organiza lo que se quiere comunicar al lector. En el ensayo se permite al docente informarse sobre el proceso de enseñanza aprendizaje en el que se encuentra comprometido, los datos recogidos durante el proceso de enseñanza aprendizaje le harán aportaciones sobre la manera como va conduciendo la mediación académica. Y finalmente permite iniciar la búsqueda de un modelo de evaluación que oriente tanto a estudiantes y docentes en los procesos formativos que tienen lugar en la educación superior.

En este contexto académico resulta muy pertinente definir una pregunta compleja ¿Qué es evaluar? Las forma como aparecen diversas aportaciones que intentan responder a esta pregunta: “La evaluación es un proceso de recogida, análisis e interpretación de datos para medir o describir una realidad educativa con el objetivo de emitir un juicio de valoración o comparación, con un criterio para tomar decisiones” (De la Orden, 1985). En un artículo aparecido en la revista de investigación evaluativa se establece que no es posible evaluar el resultado, en este caso el ensayo, sino que es preciso considerar el proceso, es decir desde el momento en que el ensayo se planifica, se textualiza y se corrige (Castello, M. 2002).

Lo que sigue en el análisis de la cita del profesor De la Orden es cuales son los datos a recoger en la valoración de un ensayo.

4.4.3 La construcción de un modelo de evaluación del ensayo

La evaluación del ensayo para ser objetiva tiene que meterse en la apuesta de formular las premisas para la construcción de un modelo en el que los docentes de todas las disciplinas tengan referencias mínimas con la finalidad de ir perfeccionándolo. “La evaluación produce conocimiento que permite mejorar la práctica. Y no es un problema investigar en la práctica, sino de producir conocimiento y utilizarlo facilitando sus hallazgos al trabajo de los docentes en el aula, que tiene con fundamento la mejora” (Stake, 1998). La mejor manera de solucionar un problema es comenzar por reconocer que no tenemos los acuerdos mínimos que faciliten un cuerpo general de conceptos indispensables para fundamentar el modelo.

Es por esta razón que se propone en esta investigación evaluativa la construcción de un modelo de evaluación, como una potente herramienta que permita postular un instrumento y su experimentación en varios estudios de caso. Los modelos de evaluación están articulados a los procesos de aprendizaje, no son independientes, de tal modo que existe una correspondencia biunívoca entre ellos y se personalizan en los escenarios con los actores y con los saberes de quienes participan en su construcción y vigencia. La evaluación es la expresión dinámica de las acciones educativas, no sólo da cuenta de los resultados sino de las contingencias y los procesos que presiden su producto. Así, conocer el fenómeno a evaluar, y determinar su valor es indispensable para solidificar el modelo. Hay que conocer lo que se va evaluar para poder valorarlo de acuerdo con unos criterios coherentes al contexto de evaluación. En todo modelo de evaluación se responde de manera coherente a estas preguntas qué, cómo, por qué y para qué evaluar, además de

quién lo hace y para quién. Contestar de manera puntual estos interrogantes estableciendo los compromisos y las aportaciones de cada uno de los actores constituye la configuración del modelo de evaluación del ensayo.

4.4.4 Las variables a evaluar en el ensayo.

Es imposible valorar un fenómeno sin conocerlo, el conocimiento del objeto a evaluar es una condición indispensable en la construcción del modelo. El ensayo es una topología textual reconocida como género literario y en el ámbito académico, un escrito en el que se expresan saberes y es ejercitado en la educación superior. Esta recurrencia al ensayo dentro de las aulas escolares nos lleva a la postulación del modelo con los siguientes componentes: la organización textual, el manejo de la intertextualidad, el uso del lenguaje, el desarrollo de contenidos y el manejo de recursos morfosintácticos. Definir y especificar cada una de las herramientas de análisis es el propósito de los siguientes apartados.

4.4.4.1 La organización textual

Dentro de la Lingüística textual es objeto de análisis la manera como se organizan los contenidos para lograr comunicación de manera coherente entre autor y lector. En el orden en que se dispone el ensayo resulta muy evidente la presencia de una unidad discreta reconocida por todos los autores e investigadores que reflexionan el ensayo y que se reconoce como párrafo. Cuando se reconoce esta unidad es muy lícita la definición de ensayo como una organización de párrafos que da cuenta de una serie de significados de manera coherente en su interior y en las relaciones que cada uno de ellos establece con la totalidad.

Los diferentes documentos encontrados sobre el párrafo son demasiado formales, como por ejemplo, se dice que párrafo es aquello que comienza con mayúscula y termina con punto aparte. División o separación que se hacen el texto de lo que se va escribiendo para denotar que se empieza una nueva materia o sentencia diferente. Los jurisconsultos lo comenzaron a usar por la distinción de las leyes y después se extendió (Diccionario de la lengua castellana 1726). Cito este texto para evidenciar lo antiguo de su reconocimiento en quienes han reflexionado sobre la lengua y sus componentes, pero lo que llama la atención es que se mantiene de manera casi invariable.

Pero si nos vamos a la semántica de la palabra comenzamos a encontrar expresiones que nos dan cuenta de su contenido "Escrito para denotar que comienza una nueva materia o sentencia diferente" (obra citada). El párrafo no sólo aparece en una sola lengua sino que se suele hablar de él en diversas lenguas. Por ejemplo el lingüista Soviético Guindin (1978) Tras revisar el punto de vista de varios gramáticos rusos sobre la estructura del párrafo como una unidad permanente que separa partes y transiciones del texto. Se trata de la unidad semántica en la cual se expresa un contenido, éste está organizado en enunciados de diversa índole en las que se enfatiza una o varias oraciones fuertes alrededor de las cuales dicho contenido se configura el ensayo

Las normas sobre su longitud son también excesivamente formales, se propone que los párrafos son cortos, medianos y largos, esto no nos dice mucho, en torno a la evaluación sí sugiere un criterio y es que la extensión del párrafo no cuenta como criterio, pero si la cohesión de su contenido es un asunto trascendente en el ensayo.

La cohesión es una propiedad reconocida por diversos analistas e investigadores de la composición escrita. Se reconoce como una facultad textual que está más allá de la oración, según la cual el lenguaje establece nexos consigo mismo y con la

situación. Los párrafos son coherentes en sus relaciones con la totalidad del ensayo y con el contenido asumido en cada uno de los párrafos que lo configuran. La cohesión interna es la principal característica de un texto completo, es el ingrediente que le asigna identidad, reconociendo en él su diferencia cualitativa.

Los párrafos organizan lo que se quiere decir en un solo contenido mostrando con originalidad la totalidad en cada una de las partes (Rincón, Narváez y Roldan, 2004) Cuando en un párrafo no existe un balance perfecto en el tejido que lo compone, el ensayo flaquea en la fluidez de sus ideas, según los autores que intentan definir el ensayo.

El término tradicional para aludir a la densidad semántica del párrafo no es cohesión sino coherencia de las partes bien integradas en un tejido textual bien urdido. La coherencia semántica se sigue como corolario de la idea de la información global y completa transmitida por un párrafo, que se encuentra en la mayoría de los enfoques consultados. Las comunidades de investigadores han venido probando la independencia del párrafo como expresión de un contenido

4.4.3.2 La evaluación de la Intertextualidad

La intertextualidad es una de las condiciones inherentes al ensayo académico. Aquí se trata de valorar lo que desde su definición hace del ensayo un género muy trascendente dentro del mundo académico. Se trata de valorar los conceptos utilizados del ensayo y la influencia de otros textos en su configuración, la forma como el autor se apropia de otros textos y los organiza en torno a los contenidos a expresar.

El concepto de intertextualidad tiene una definición compleja. Una palabra evoca otra palabra, un personaje evoca a otro personaje. Cuando leemos un texto científico, sabemos que a ese preceden otros textos y que otros surgirán a partir de él. Dice Todorov que "no hay ningún enunciado que no se relacione con otros enunciados, y eso es esencial" (Todorov, 1998:60). Un ejemplo común para la comunidad científica es el hecho de que los escritos de esta índole deben mostrar el conocimiento de los estudios anteriores, a través de la cita de los mismos. El reflejo de este conocimiento en el texto garantiza la competencia del autor. Además de lo que lee y escribe, el lector tiene en el procesamiento cognitivo de un texto también el conocimiento previo de otros textos. Los textos se comunican entre sí, casi independientemente de sus usuarios.

Las relaciones entre los discursos son de la misma índole de las relaciones que se dan en el diálogo, aunque no necesariamente representan un diálogo entre personas. Sin embargo, Todorov, en su trabajo sobre Bahktin (Todorov, 1981) sostiene que en los niveles más elementales todas y cada una de las relaciones entre dos enunciados son intertextuales; se trata de relaciones semánticas. Cita a Bahktin cuando dice. "Es un tipo particular de relaciones *semánticas* cuyas partes deben estar constituidas por enunciados completos (o enunciados considerados completos o parcialmente completos), detrás de los cuales están (y en los cuales se expresan) sujetos hablantes actuales o potenciales, los autores de los enunciados en cuestión" (Bahktin, citado por Todorov, 1981:61). El pensamiento de los hablantes se convierte en discurso y logra una existencia material: sólo entonces hay intertextualidad.

En la intertextualidad, no se trata de que la individualidad del hablante esté representada en los enunciados, sino que este se percibe como la manifestación de una concepción del mundo, la del hablante, mientras hay otra concepción, que está ausente, pero que participa en el diálogo. Esto se da en varios niveles, aún en el de

la lengua como tal frente a otras lenguas. Así dice Bahktin, citado en la misma obra: "Para la conciencia que crea la obra literaria no es obviamente el sistema fonético de la lengua nativa, o sus particularidades morfológicas o aún su vocabulario abstracto que aparece en el campo iluminado por la lengua extranjera, sino precisamente eso lo que hace de la lengua una concepción concreta y absolutamente intraducible del mundo: específicamente el estilo de la lengua como una totalidad" (Bahktin 24:427, citado en Todorov, 1981:62). En el ensayo la fluidez de otros textos enriquece los contenidos del ensayo y fortalece su coherencia estableciendo relaciones novedosas.

Así cada representación de la lengua nos pone en contacto, según Bahktin, con toda la comunidad lingüística, con todos los textos que habitan en la conciencia. Pone en contacto, muchas veces con elementos que trascienden esa comunidad, cuando se oyen expresiones como *ser o no ser*, *navidad blanca*, *noche de ronda*. Cada una de ellas evoca un pueblo, una época, una circunstancia concreta de otra cultura. Pero a la vez que eso sucede, también entendemos que todo enunciado tiene en sí mismo la esencia de la comunidad de habla, es decir aquella comunidad más restringida que comparte normas de uso del lenguaje y una competencia comunicativa propia.

En la intertextualidad se produce un diálogo, una especie de dinámica de preguntas respuestas, una relación en la que alternan diferentes textos que son evocados por las percepciones interpretativas en el acto de la lectura. La semiología de los textos presentada por Genette, (1978) describe la literatura como una construcción de grado segundo hecha de pedazos de otros textos que coloca un mapa genérico para la lectura. No se limita el término intertextualidad a la cita, el plagio y la alusión que puede crear la escritura. Existe preocupación por la novedad de los temas de evaluación que se propone valorar, no existen antecedentes conocidos sobre la manera de evaluar una habilidad como la intertextualidad. Este concepto es relativamente nuevo. Tenemos que pensar es cómo evaluamos la intertextualidad.

Hoy en día se reconoce como una operación en la cual se piensan los textos de cualquier naturaleza a partir de los textos que tenemos en nuestra conciencia. La intertextualidad como habilidad se desarrolla en todos los lectores. La pregunta es cómo evaluarla de manera objetiva.

En la evaluación de la intertextualidad se busca la selección de los materiales utilizados, su manipulación y adecuación para las demostraciones de los puntos de vista del que escribe, reconociendo la calidad de los textos con que se construye un escrito. Si un profesor de escritura no reconoce la presencia de los textos con que se constituye un escrito es porque le falta formación en la evaluación de la escritura. Finalmente la intertextualidad es el conocimiento amplio que posee el lector, proveniente de otros textos, situaciones o expresiones (que definen, plantean o difieren del tema propuesto en su lectura), y que incide, de manera importante, tanto en el acceso interpretativo como en la toma de distancia crítica.

4.4.3.3 Evaluar el lenguaje

Al pasar del lenguaje oral al escrito o del pensamiento al ensayo existen una serie de operaciones que son reconocidas en la comunidad académica como adecuaciones textuales. Si una expresión lingüística significa algo, lo significa siempre para alguien y porque alguien más quiso significarlo: el significado no es más que uno de los elementos del lenguaje, y el lenguaje es, ante todo, una herramienta para la comunicación (Van Dijk, T 1996). Al examinar este aspecto de la comunicación, se penetra en la dimensión pragmática del signo.

El ámbito de la pragmática es muy amplio, pero se hace necesario mantenerse en el objeto de esta reflexión es por eso que preguntamos: ¿Qué aspectos de la pragmática son evaluables en el ensayo académico?

Las oraciones pueden servir a muchos propósitos. En efecto, tal es la característica del lenguaje, instrumento del que se sirven los hombres y las mujeres para diversos fines. Cuando una persona (el emisor) dice algo (emite un mensaje) a otra persona (el receptor), intenta siempre producir algún efecto en este último: busca influir en él. ¿Por qué quiere influir, cuáles son los motivos que lo impulsan a hacerlo? Hay muchas formas de influir en el otro, y a todas ellas sirve el lenguaje: el emisor puede tratar de informar, preguntar, pedir, insultar, persuadir, dominar, halagar, ordenar, despreciar, engañar, entretener. Existe una variada gama de relaciones de comunicación que pueden presentarse entre dos o más personas (diálogo, reunión social), e incluso entre una o algunas personas y una masa indeterminada de ellas. Toda esta variedad de funciones, reconocidas en la pragmática son adecuaciones que hace el autor de un ensayo en su proceso de composición.

La noción de acto de habla presente en todo ensayo propone algo que no sólo es evidente sino que legitima el estudio del lenguaje desde el ángulo de la interacción social. Saussure fue quien afirmó que el lenguaje es como un juego cuyas reglas de uso, se van improvisando y proponiendo en el flujo del diálogo y que, por lo tanto, el lenguaje que se usa, se aprende participando en los múltiples "juegos" a que la interacción social da pie. La manera como se procesan los enunciados orales cuando pasan de la conciencia al papel escrito han sido objeto de múltiples reflexiones de diversos investigadores y entre ellas es posible hacer evidente las funciones informativa, de orientación al lector, expresiva, operativa y la forma como ellas se combinan estructurando nuevos textos. Trataremos de comentar el paso de las funciones del lenguaje en la expresión oral a la escrita haciendo observaciones sobre diversos problemas que comporta la evaluación de la escritura en torno a la variable de las adecuaciones textuales.

En el análisis de las adecuaciones textuales se tiene que preguntar si se informa lo que se quiere comunicar, se alcanzan la transparencia requerida o las dudas del que

escribe hacen aparecer enunciados con otros mensajes que no son pertinentes al ensayo. Quien argumenta por escrito sabe que su auditorio es universal (Gómez, 2002). Esta función (o uso) del lenguaje suele llamarse también informativa; sugiere la intención, por parte del emisor, de producir en el receptor una modificación de lo que se sabe sobre un objeto específico a través del aporte de nuevos datos. En el proceso de escritura se pregunta qué sabe el lector a cerca de una determinada situación u objeto. Si se puede favorecer con un número de datos que aporta la certeza de ser más o menos suficientes para contextualizar una situación u objeto dado.

Cuando se evalúan las adecuaciones textuales en una composición escrita es muy pertinente saber si quien escribe se preguntó por lo que el lector sabe de lo que está escribiendo. Cuando se escribe que "la estupidez es una enfermedad contagiosa", tiene que haber un acuerdo con el lector para calificar de estupidez como enfermedad, de no haberla obligaríamos al lector a no asumir la carga argumentativa del enunciado escrito.

En la evaluación del lenguaje existe otro grupo de enunciados que aparecen con frecuencia en los ensayos son aquellos que cumplen una función de orientación. Se trata de brindar a los futuros lectores ciertas claves sobre la lectura y las condiciones de enunciación. El autor indica al lector que ha tomado el concepto estudiado de tal texto, en una dimensión específica y que en ese marco de referencia lo enuncia en ese sentido y no en otro. Delimitar la cobertura de lo que se intenta reflexionar, o los aspectos que no se van a tratar en el escrito. Otra anotación directa puede ser la síntesis de lo dicho con anterioridad en páginas que es preciso recordar. Incluso puede considerarse que una pregunta también integra el grupo de las expresiones orientadoras, porque constituye un pedido de respuesta que lleva al futuro lector a intervenir en el texto en un determinado sentido y no en otro. No se puede dejar perplejo al lector con un enunciado que rompe con una secuencia

lógica que se viene desarrollando, como si cambiáramos de tema de manera súbita y sin justificación alguna.

Los párrafos de introducción o de enlace ofrecen las orientaciones que el lector puede volver a leer con la finalidad de orientarse en lo que está leyendo. Cuando se escribe se realiza con la ilusión de ser leídos e interpretados por lectores que deben encontrar coherencia en lo que escrito. La evaluación de los actos del habla empleados en un escrito valoran los recursos de quien escribe en la función de orientar al futuro lector en el sentido que se quiere otorgar al texto que estamos escribiendo.

En la valoración de las adecuaciones textuales resultan pertinente las enunciaciones lingüísticas que cumplen una función emotiva; esto es, que sirven para manifestar sentimientos o emociones. La función emotiva del lenguaje comunica al emisor emociones, sentimientos y actitudes. En el lenguaje escrito son utilizadas para establecer empatía entre quien escribe y lee un escrito. Enunciados tales como: resulta asombroso, nos llama profundamente la atención, constituye una verdadera sorpresa; nos atrevemos a afirmar, generan un ambiente de convivencia entre quienes se comunican a través de un texto escrito. Al escribir se debe mostrar la manera como se dicen o el tono en que se enuncian las ideas o argumentos con los que se configuran un escrito. El suscitar emociones, sentimientos o actitudes no es una trasgresión propia del lenguaje poético en el que se tiene el propósito de suscitar sentimientos similares a quien escribe.

El sentido de la evaluación formativa del lenguaje utilizado en los ensayos de tipo académico tiene que ver con el paso del lenguaje informal de lo que se expresa oralmente o lo que se piensa y la textualidad con que se vierte el lenguaje en un escrito (Vásquez, F. 2012). La fluidez del lenguaje en el ensayo debe presentar un vocabulario acorde con un auditorio universal en la que los conceptos se llaman por su nombre y se evitan todas las expresiones propias de la oralidad como: asunto,

cuestión, esta vaina, cosa, en donde la enunciación completa, la significación señalando con el dedo o donde el objeto es tan evidente que los guiños gestuales.

El texto debe presentar todos los elementos necesarios y suficientes para comunicar lo que quiere decir; esto no ocurre entre otros en la conversación en la cual emisor y receptor se encuentran presentes y es posible el refuerzo o la ampliación comunicativa en las emisiones del habla. La adecuación textual muestra el manejo de una serie de recursos para hacer llegar la intención con que se escribe el texto a un auditorio universal. No es posible escribir si un interlocutor al cual convencer, la escritura es un acto argumentativo.

El manejo del lenguaje deberá evaluar los conectores porque son ellos los que van a servir de puente entre las ideas y los párrafos con los que se configura el ensayo haciendo del escrito una totalidad coherente. Siempre que todo hablante tiene algo para expresar está en la obligación de hacer uso de los recursos del lenguaje para comunicar lo que quiere decir. En la escritura no es posible expresar con la simple intención; lo que se quería decir. En la escritura se visualizan los errores con más nitidez y quienes leen un escrito lo juzgan por lo dicho y no por la intención con que se dice. Los recursos morfosintácticos así como la ortografía, la reiteración innecesaria de palabras y el manejo de la composición de oraciones compuestas y compuestas subordinadas hacen parte de la evaluación del lenguaje

4.4.3.4 La evaluación del contenido

Se trata de valorar lo que se dice, el contenido conceptual, ideático, argumentativo con el que se ha configurado el ensayo. Se ha admitido que el ensayo es una tipología discursiva que se elabora con la consulta a otros autores, no hay ensayo sin consultas anteriores. En la evaluación es pertinente preguntar cómo se construyó una definición y a qué aspecto de la misma se le da más relevancia. ¿Cómo se

desarrolla el proceso dialógico autor-lector en la construcción de los conceptos relacionados y la resultante de su confrontación en contextos específicos de experimentación?

Sin lugar a dudas en el ensayo se ponen a prueba todos los recursos meta cognitivos. Es posible afirmar que sin los conocimientos requeridos a la naturaleza del ensayo y la manera como se procesen es imposible la configuración de una composición escrita. Se trata de adquirir unos conocimientos y relacionarlos en contextos diversos para construir un texto con vigencia académica en comunidades de indagación. Todo ensayo requiere estrategias efectivas para encontrar los conocimientos y procesarlos en diversos contextos con la finalidad de producir nuevos conocimientos.

Desde el punto de vista del contenido, un ensayo es la confrontación de conceptos o argumentos extraídos de diversas fuentes con el propósito de decir algo nuevo a los futuros lectores. Veamos la definición de Meta cognición. "En la Metacognición se reconocen dos extensiones básicas: una extensión se refiere al conocimiento acerca de sus procesos de pensamiento en general y de sus propios procesos de pensamiento en particular, es decir de sus propias fortalezas y debilidades como pensador. La otra extensión se refiere a la capacidad que tiene toda persona para el manejo de los recursos cognitivos que tiene y para la regulación y evaluación de la forma como invierte tales recursos en su propio desempeño cognitivo."(Flavell 1976).

La Meta cognición ayuda al escritor de ensayos a reconocer si lo que hace está bien o si tiene dificultad para ser convincente en su escritura. Cuando vigila los procesos de enunciación, detecta la necesidad de usar una estrategia simple o compleja dependiendo del problema específico de escritura por ejemplo hacer una pausa, volver a empezar, o buscar ayuda de otro texto o de otra persona etc. Las estrategias

de escritura son planes que se utilizan para orientar el aprendizaje, planteando objetivos, o criterios para juzgar su desempeño frente a un texto.

En la valoración del ensayo hay que preguntar cuáles son las nuevas aportaciones conceptuales o argumentativas a partir de los materiales dispuestos para el lector. Valorar el punto de partida, la relación con otros conceptos y las conclusiones a las que se llega en el proceso convenido con el lector. ¿Qué se propone al lector y de qué manera se procesa su participación en los contextos pertinentes al ensayo? El encuentro entre el sujeto que lee y el texto leído tiene lugar en un contexto específico que se conoce como contexto de lectura, allí aparecen la producción de significaciones y el aprendizaje extraído de la lectura (Álvarez, 1996). Lo más importante a destacar es el hecho de que la lectura y la escritura es un acto productivo. Cuando un estudiante se sienta frente al texto, tiene que ser muy consciente de qué está pasando. Él va a leer para escribir un texto y debe plantearse una estrategia que puede ser muy elemental o compleja pero tiene que darse cuenta que hay una intención y ésta va a ser desarrollada.

Quien escribe, ha ido puliendo en su interior con todos los procesos de aprendizaje en los que ha participado y se han convertido en aprendizajes significativos. Esas experiencias son instrumentos con los que se lee el mundo y sus textos orales y escritos. Los conocimientos previos están constituidos con todas las experiencias sociales, interpersonales, afectivas, en la construcción de significaciones con las cuales se interpreta y se modifica el entorno. Los textos son el producto de prácticas significantes discursivas. Con los conocimientos previos encontramos una síntesis de su experiencia como lector y son reconocidos como esquemas formales (Pozo, 1994). En esta operación de construcción de los significados del texto leído tienen mucho que ver las estrategias cognitivas.

Cuando se realiza este recorrido se hacen evidentes las nuevas aportaciones que el escritor del ensayo ha contribuido al conocimiento y los nuevos interrogantes para la escritura de nuevos escritos.

4.4.3.5 La evaluación de los recursos morfosintácticos

La evaluación de aspectos morfosintácticos constituye la quinta variable a evaluar en los ensayos por los estudiantes después de una intervención activa en el Programa formativo en Comprensión y producción textual el cual concluye con la presentación de un ensayo académico.

Constituye un conjunto de aspectos que tienen que ver con los diversos niveles de la gramática involucrados en la valoración del ensayo que van desde la morfología de cada una de las palabras, su ortografía, la redundancia lexicográfica (palabras repetidas) y acentos ortográficos y diacríticos. Las concordancias en género y número en la construcción de proposiciones y el uso adecuado de signos de puntuación. La construcción de oraciones y la generación de las mismas de manera completa. La construcción de oraciones compuestas, compuestas subordinadas con sus respectivos complementos.

La valoración de esta variable es la más tradicional en todo tipo de evaluaciones en donde el evaluador se apropia de la lengua como un modelo incuestionable porque el evaluador solo sanciona independientemente del sentido y sin tener en cuenta la pertinencia en la configuración textual. Todos los textos académicos son producto de un proceso de composición escrita que presenta tres momentos de un mismo proceso: la planeación, textualización y corrección. En este sentido creemos que la corrección no es una parte del proceso con la que la composición escrita concluye, sino que los criterios de la evaluación formativa nos conducen a planificar, textualizar permanentemente. De tal manera que la planeación se ajusta permanentemente en

la medida que se textualizan pequeñas partes que se corrigen no solo al final sino en los momentos en que la escritura hace evidente el error y lo que le hace falta a la composición escrita.

4.4.3.6 El instrumento de evaluación del ensayo.

Veamos ahora la manera como fueron valorados los ensayos configurando debilidades y fortalezas en cada una de las variables examinadas.

Universidad Santiago de Cali

Programa de Comprensión y producción textual

Evaluación del ensayo académico.

Nombre _____

Plan de estudios _____

Variables a evaluar	bajo	Medio	alto	Comentarios
Organización textual Cohesión y relación con la totalidad				
Intertextualidad. Citas, ejemplos, relaciones con otros textos y contextos				
Adecuaciones textuales Manejo del lenguaje en relación con el lector y su orientación				
Análisis de contenido Conceptos y su exposición, definiciones, argumentaciones.				

Aspectos morfosintácticos. Morfología, concordancia, ortografía y organización sintáctica de oraciones.				
---	--	--	--	--

Síntesis y observaciones:

4.4.4 Los resultados de la evaluación del ensayo.

La cuarta fase de procesamiento de datos concluye con la calificación del ensayo. En la presente prueba fueron evaluados 40 ensayos de un curso regular del Programa formativo en comprensión y producción textual II que tuvo lugar en el segundo semestre del 2012. Dicho curso está compuesto por 24 mujeres y 16 hombres con edades que van desde los 17 a los 20 años pertenecientes a 16 Planes de estudio diferentes de los 30 Planes de pregrado. Han asistido a clase durante 96 horas presenciales 192 de trabajo individual de ejercitación y estudio. Los ensayos fueron rastreados en la red Internet no encontrándose ninguno recogido fueron total o parcialmente de la red. Los trabajos fueron evaluados por un solo docente investigador en la planeación textualización y corrección.

4.4.4.1 La evaluación de la organización textual.

Los ensayos evaluados fueron valorados en tres oportunidades: el momento en el que se les solicito presentar el tema a investigar o tratar, su justificación y el plan

de consulta que debe hacerse para la configuración del ensayo. En una segunda oportunidad en la que se realizó una asesoría revisando las consultas y la elaboración de los primeros párrafos y la final en el cual se analizaron los ensayos ya terminados. Por esta razón el presente informe se detendrá en todas las variables en tres momentos en los que se realizó la evaluación como corresponde a una evaluación de naturaleza formativa

La evaluación de los ensayos en el primer momento de valoración se les pregunto sobre cómo se imaginaban la configuración de un ensayo académico y se encontró que ninguno reconoce la noción de escrito académico. Allí se evidencia un vacío formativo en el cual los estudiantes saben que deben elaborar un escrito pero desconocen su estructura formal y el concepto general. Los mediadores reconocemos una falencia en el Programa formativo que obedece a la pregunta ¿Por dónde empezar un escrito académico? Dicha pregunta no lleva a admitir que existe un vacío procedimental en este sentido y la concientización de que exigimos a los estudiantes un escrito académico si a ver brindado una idea clara que oriente una búsqueda en este sentido. La escritura en este momento se presenta como la presentación del título del tema y unos comentarios que hacen evidente la motivación sobre dicho tema.

En un segundo momento de evaluación se encuentran escritos aislados en los que no aparece ningún párrafo debidamente estructurado sino anotaciones y citas sin ninguna relación que muestran mucha incertidumbre en torno a la tarea a realizar a un mes calendario del propósito de configurar un ensayo académico. A pesar de que en las clases se han presentados tópicos académicos como la estructura y configuración del párrafo, los géneros discursivos y la exposición de conceptos y argumentos los estudiantes no presentan esta altura del proceso escritos que puedan considerarse párrafos que puedan ser valorados o en proceso de elaboración.

En la tercera evaluación de la organización textual en el proceso de valoración de los ensayos considerados como terminados por los estudiantes podemos mostrar lo siguiente. Los ensayos evaluados presentan diversos párrafos en los que se aprecia un contenido diferente en cada uno de ellos pero con la presencia de errores que a continuación se sintetizan. En los párrafos de introducción es frecuente en más de un 40% la elaboración del resumen y las referencias a los temas tratados en el interior del ensayo. Con respecto a las palabras claves 12% de los ensayos no las expusieron o las expusieron pero no fueron desarrolladas en el contenido del ensayo, en algunos casos conceptos tratados suficientemente claros no aparecieron como presentes en las palabras claves. En los otros párrafos a un 16% le es difícil ser claros al exponer conceptos y procesos evidenciando fallas en la coherencia de los ensayos. En el párrafo de conclusiones un 6% no deja ideas claras en relación con lo expuesto.

4.4.4.2 La evaluación de la intertextualidad

La escritura de cualquier género discursivo requiere de una inmensa reflexión sobre la escritura a través de fuentes bibliográficas. Esta tarea es muy compleja y solo se percibe en la evaluación formativa cuando se están valorando los procesos y no solo el resultado de la evaluación sumativa. Más del 80% de los evaluados presenta dificultades para valorar con eficiencia los textos en los que se inicia la consulta bibliográfica. El trabajo de los estudiantes es muy ansioso y precipitado; acumulan textos sin ningún criterio "sólo porque mencionan el tema investigado". Los estudiantes poseen como criterio una "especie de coincidencia académica" en el cual aparecen mencionado cierta información relevante solo al ser mencionada no importa el enfoque y punto de vista asociado a ella. Sin embargo esta operación es valiosa porque comienza aparecer un ejercicio de confrontación de textos en los

cuales a los estudiantes les es muy difícil depurar las informaciones recogidas y su organización como insumo útil a la configuración de un nuevo texto académico.

El recurso de la intertextualidad en la acción de consultar para recoger información para procesarla y revertirla en nuevo texto, para elaborar un ensayo integrando la información de diferentes fuentes, los estudiantes necesitan activar simultáneamente las partes apropiadas de esos textos-fuente a fin de relacionarlas e integrarlas. Las notas sobre dichas consultas no solamente son escasas sino que se refieren a una colección de citas que se van apilando a la espera de ser utilizadas en un nuevo texto. Un grupo grande de estudiantes recoge muchos textos de la red Internet sin ningún proceso de análisis: simplemente el estudiante muestra que está consultando diversos textos pero aún no se evidencia el uso de estrategias metacognitivas para conquistar nuevos conocimientos para verterlos en nuevos textos al ser organizados en composiciones escritas como es el caso del ensayo.

En un segundo momento de la evaluación de la intertextualidad los estudiantes evaluados muestran en primer lugar una selección de textos apoyada en los textos que más directamente se prestan al tema sobre el cual se indaga. En segundo lugar aparecen las primeras citas; algunas de ellas sin justificación alguna, simplemente la exponen como un hallazgo significativo. Convencidos que requieren de esos enunciados para enunciar lo que quieren comunicar en un nuevo texto. Lo tercero que llama la atención de los docentes evaluadores es que los análisis de dichas citas son muy poco desarrollados en expresiones escritas alrededor del texto elegido. La cuarta observación consiste en que no se realiza un análisis contextual de la cita o el escrito en que fue tomada y las circunstancias contextuales que la originaron. Y finalmente se acude al mediador solicitando donde ubicar la cita dentro del escrito.

En la valoración de la intertextualidad en la evaluación final de los ensayos ya terminados se hace evidente la intertextualidad en tres casos. En primer lugar la aparición de la cita como una conclusión de un tema o proceso tratado, es decir la

cita es un descubrimiento que transmitimos al lector validando sus inferencias. En segundo lugar la cita textual aparece sola y de ella se derivan una serie de consecuencias que son expuestas. Y en tercer lugar se expone y se relaciona con otras incurriendo en una confusión que hace perder al lector llevándolo a confusiones producto de la poca claridad de lo que se quiere comunicar. El trabajo de la intertextualidad aun no es satisfactorio pero evidentemente se insinúa como un proceso que requiere más madurez como lector y escritor.

Otro aspecto de la intertextualidad de difícil valoración son las asociaciones con el contexto en la que se invocan situaciones y se llama la atención sobre ejemplos y casos conocidos por los estudiantes así como recordaciones de casos similares que son bien comentadas.

4.4.4.3 La evaluación de las adecuaciones textuales.

La evaluación de la tercera variable constituye la forma y la manera como reelabora el lenguaje para tener una comunicación elocuente con el lector. Acudimos a esta expresión porque el canal que se establece en un escrito académico debe contar con una serie de marcas que orienten y conduzcan al lector a los hallazgos que le van a ser brindados por el ensayo académico que se propone elaborar. La evaluación de esta variable se realizó en tres momentos del proceso de configuración del ensayo académico.

El primer momento en que se valoran las adecuaciones textuales lo constituye el episodio según el cual los ensayos son planeados. Los estudiantes temas algunos caracterizados por su amplitud y en esta etapa se determina el aspecto del tema en el cual se va centrar las consultas académicas para la producción del ensayo académico. La manera como es considerado el lector en este momento está determinada por lo que se puede indagar y hacer explícito al lector en un número

limitado de tiempo. El otro interrogante que guía esta etapa de trabajo que se necesita consultar y saber para configurar un texto académico en donde expongo un punto de vista con la profundidad que la comunidad en la que intervengo me exige. Nótese que los estudiantes apenas comienzan a configurarse una idea muy aproximada de lo que quieren hacer y el lenguaje que deben ubicar para realizar las demostraciones que aún no son claras porque no se ha sumergido en la problemática a esclarecer en el ejercicio de la expresión de una composición escrita que todavía no logra visualizar.

En un segundo momento la evaluación de las adecuaciones textuales pasa por la revisión de los materiales recogidos hasta ese momento. En esta instancia del trabajo se caracteriza por una oscilación que va desde mucha abundancia de materiales con escaso procesamiento de selección a la constancia de que la información es demasiado corta y muy lejana la configuración de un lenguaje y unos recursos de habla que vayan consolidando una estrategia de explicación de los temas y conceptos involucrados en el tema elegido como materia académica del escrito que constituye el propósito del producto a configurar. Si no se conoce que se va a decir es imposible considerar el itinerario de cómo y con qué medios decirlo.

Cuando se realiza la tercera evaluación de las adecuaciones textuales los ensayos académicos han pasado por una serie de procesos de adecuación en los que ha sido posible identificar las siguientes constantes discursivas. Un esfuerzo manifiesto por exponer conceptos necesarios para el compartir una situación académica estudiada que no tiene la suficiente maduración y discusión académica. No se aclaran la esencialidad de los conceptos y su relación con los contextos donde ellos se originan. Se exponen argumentos sin la justificación necesaria, tal autor dice lo siguiente sin aclarar sus búsquedas y condicionamientos. No se exponen otros argumentos recogidos de otras fuentes bibliográficas. Y finalmente las contra argumentaciones no se amplían lo suficiente para que el lector compare y participe de manera crítica

y autónoma en la discusión en la que ha sido convocado. La escritura evita expresiones propias de la intervención oral en un 76% pero en los ensayos restantes no se logra ajustarse a un dialogo elocuente que permita el ejercicio de la creatividad en el contexto que sugiere la escritura emitida por el autor.

4.4.4.4 La evaluación de los contenidos.

La cuarta variable evaluada en el instrumento de valoración del ensayo constituye el más bien logrado en las cinco variables consideradas en la calificación de los ensayos leídos. Se realizó en los tres momentos en que aplicó la prueba y de las cuales hemos logrado extraer las siguientes constataciones que hacemos evidentes y explicables en los marcos de la evaluación formativa en que estamos empeñados.

En el momento inicial los estudiantes reciben muy bien la iniciativa expuesta por los docentes según la cual todo escrito académico requiere consulta e investigación. Es preciso establecer que sin el más mínimo caso, no se tenían antecedentes sobre la orientación de primero investigar y consultar para poder escribir. En este sentido los temas estaban motivados por el contexto académico, por el contexto laboral en que algunos estudiantes se desempeñan y por las aficiones con que simpatizaban los futuros productores de textos. Una vez ubicados las vertientes que condicionaban las motivaciones para la producción textual se orientaron los estudiantes por los docentes titulares de los programas formativos; en el caso de los vinculados al mercado de trabajo por profesionales exitosos del campo y el tema elegido. En el caso de las aficiones se seguían ejemplos de actores y participantes destacados. Estas circunstancias hacían muy amplio el campo de investigación disciplinar y discursiva y fue necesario orientar a los estudiantes en la concreción de sus indagaciones.

En una segunda valoración del proceso de configuración de ensayos académicos encontramos que en un 81% de los ensayos en preparación presentan un trabajo de consultas académicas en libros de texto- algunos desactualizados- otras consultas son realizadas a portales de muy escasa profundidad científica. Un 9% no ha realizado una labor de lectura e interpretación y depuración de los textos consultados lo que evidencia que a pesar del esfuerzo realizado en el trabajo de consulta e investigación bibliográfica. Un 42% dicen haber consultados a expertos que son profesores o profesionales exitosos de diversas disciplinas científicas, pero solo 21% muestra notas y recomendaciones por escrito y organizadas para ser utilizadas en la composición escrita del ensayo. Solo un 12% de los estudiantes han presentado párrafos para la valoración de su contenido.

Y a en la tercera valoración resulta evidente el lugar al cual llegan e 62% de los ensayos evaluados evidencia una consulta en libros de texto, revistas y materiales encontrados en la Red Internet. En este grupo de ensayos es muy relevante el manejo de citas, comillas, notas pie y la recolección de testimonios que enriquecen los ensayos. Se evocan conceptos pertinentes y se expone su contenido de manera pertinente. A pesar de que los ensayos argumentativos son muy pocos se exponen argumentos y se justifican con otros argumentos que fortalecen la tesis sustentada en el ensayo con otras proposiciones que muestran su coherencia.

En la tercera valoración de ensayos el 38% por ciento de los ensayos no presentan una coherencia entre lo planteado en la introducción del ensayo y lo desarrollado en todo el cuerpo de la composición escrita. Esta falta de cohesión en el manejo de contenidos se expresa en diferentes niveles de los cuales podemos destacar las siguientes falencias en el dominio de contenidos. Se relaciona el tema tratado con otros pero no se justifica y se sustenta la relación haciendo una invitación al lector que solo se menciona evidenciando un vacío que afecta la totalidad del ensayo. En la introducción del ensayo se presentan un conjunto de conceptos clave que según

las normas de la A.P.A están encaminadas a orientar al lector de la presencia de un contenido. En estos trabajos no aparecen los conceptos y exposición de su contenido configurando un error de coherencia que afecta profundamente la composición escrita del ensayo académico generando confusión y claridad en la conquista de objetivos de un lector interactivo. Finalmente se presentan puntos de vista no amparados en los conceptos y procesos consultados que aparecen el texto sin ninguna justificación generando desconcierto en los lectores y haciendo evidente el escaso proceso de interpretación, selección y depuración de la información recolectada en el proceso previo a la configuración del ensayo académico.

4.4.4.5 La evaluación de los aspectos morfosintácticos.

La evaluación de aspectos morfosintácticos se realiza también en tres momentos del proceso de configuración de los ensayos académicos. En un primer momento en la mayoría de oportunidades los docentes debemos de realizar llamados frecuentes de atención sobre aspectos trascendentes de la ortografía básica. Como el uso de mayúsculas, el pésimo ejercicio de los signos de puntuación o su escaso uso_ solo se usan los puntos y muy pocas comas. Los otros signos son de muy escasa dominio y desempeño. Los borradores muestran de manera muy abundante en las notas de clase y las asesorías con expertos y observaciones de caso, frases incompletas que se olvidan de elementos esenciales como la ausencia del sujeto u oraciones que no tienen verbo. Se les remite a la consulta y repaso de las normas básicas de la gramática y la sintaxis del español.

En un segundo nivel los trabajos no presentan párrafos terminados pero en ellos se aprecia la corrección de faltas de ortografía-sobre saliendo de manera reiterada- el uso del acento en muy pocas palabras y sobresaliendo el manejo de el acento diacrítico. Especialmente en el manejo de la pregunta, el uso de las comillas en los tres casos en que se aplica: La citación en la que se abren comillas pero no se sabe

dónde se sierran. El manejo de alocuciones textuales en los que se cita a una autoridad profesional exitoso o docente investigador o el caso del manejo de ironía o puesta en duda de una enunciación.

La evaluación de los aspectos morfosintácticos al final cuando se presentan los trabajos ya elaborados se encuentran la superación muy grande de todas las falencias encontradas en la valoración de aspectos morfosintácticos como el uso de mayúsculas, signos de puntuación y superación en el uso de los acentos ortográficos. se evidencia el uso reiterado de vocabulario en los que se advierte que es posible una depuración más exigente en el uso de los sinónimos y antónimos. El uso de la persona genera confusión al cambiar de manera inesperada de la primera a la segunda o tercera persona generando confusión y pérdida del hilo conductor de interpretación. La construcción de oraciones simples, compuestas y compuestas subordinadas supremamente largas en las que no aparece el punto seguido perdiéndose en su interdependencia del sujeto con los complementos respectivos.

Las conclusiones generales al considerar lo conquistado por los beneficiarios del Programa formativo en la elaboración de ensayos académicos son bastantes y se pueden exponer en diferentes planos de los propósitos de la presente investigación. Pero las conclusiones generales de la investigación serán expuestas en el último capítulo del presente informe de investigación.

CAPITULO 5

CONCLUSIONES GENERALES

Corresponde ahora realizar una síntesis final del proceso de investigación en La evaluación de un Programa formativo en Comprensión y producción textual en la Universidad Santiago de Cali. Después del recorrido por la totalidad de las fases debidamente superadas en el desarrollo de la investigación en evaluación, este capítulo final contará la forma como concretó el objetivo general en cada una de las fases en que éste se fue desarrollando la investigación, hasta su culminación. Éste recorrido mostrara las condiciones en las que se dio cumplimiento a dichos objetivos y las constataciones inferidas en cada una de las fases.

Para cumplir con dicho propósito se hará un recorrido recordando cada uno de los objetivos, general y específicos, haciendo las aclaraciones y comentarios correspondientes en relación con la fase en la cual se desarrolla. En las conclusiones generales de la investigación pretendemos reflexionar, por última vez, acerca del proceso de la evaluación del Programa formativo. Estas constataciones, en definitiva, suponen un nuevo esfuerzo de abstracción acerca de todo el proceso de investigación.

Después de estas conclusiones tratamos de presentar cuáles son las limitaciones y aspectos en los cuales se puede lograr una mayor profundización en el proceso del trabajo e investigación. A su vez aportaremos información que justifica la credibilidad del modelo deliberativo y sus contribuciones a la teoría del paradigma práctico de evaluación y la transferibilidad de los hallazgos de la investigación. Finalizamos el capítulo termina con las posibles implicaciones derivadas de nuestro trabajo.

5.1 Conclusiones generales

Para exponer organizadamente el conjunto de conclusiones generales comenzaremos por recordar cada uno de los objetivos generales y desarrollar en

cada uno de ellos un orden temático. Éste es el sentido sobre el cual se generan aportaciones y recomendaciones factibles de ser objeto de explicación; se evidencian las demostraciones en relación con la fase en que se desarrolla la investigación y sus contribuciones específicas al objetivo general.

Las conclusiones de este estudio las vamos a agrupar en torno a las cuatro fases que nos hemos propuesto en esta investigación de evaluación y reacomodación de un Programa formativo en Comprensión y Producción Textual en la Universidad Santiago de Cali. Ellas son:

1. En la primera fase se cuenta como se logran los acuerdos para el desarrollo de una prueba inicial en la que se da cuenta de las necesidades formativas en el momento en que se inicia la evaluación del Programa.
2. La segunda fase se expone la manera como se confrontan los resultados de la prueba inicial con lo propuesto en el Programa formativo. Se muestra la forma como son valorados por los profesores y la manera como se van realizando los cambios en el nuevo SILABUS.
3. En la tercera fase del análisis se expone la implementación del nuevo Programa formativo, cuenta la manera como se puso en práctica los cambios implementados en el Programa y se muestra un dialogo con los estudiantes en una entrevista semiestructurada.
4. La cuarta fase está constituida por la elaboración de un instrumento que permita evaluar los ensayos académicos de 40 estudiantes. La aplicación de esta prueba en tres momentos: la planeación, la textualización y la corrección permite la valoración de los desempeños en un evento del trabajo del aula en la evaluación del Programa formativo.

La exposición de los resultados presenta la culminación de un proceso que recoge todas las actividades del Programa durante la intervención pedagógica desarrollada durante dos semestres académicos y dos años en los que se presentaron avances

de la investigación antes de proceder a la formalización de la investigación en un libro producto de investigación.

5.1.1. Conclusiones. Primera fase.

Establecimiento de las necesidades formativas de los estudiantes.

Las conclusiones generales van a ser esclarecidas en torno al objetivo general de la investigación y la manera como este es apropiado en cada uno de los objetivos específicos vinculados a cada una de las fases en que se desarrolló la investigación. El objetivo general de la investigación es el siguiente: Determinar la eficacia de la intervención pedagógica realizada por los docentes que imparten el Programa formativo en Comprensión y producción textual estableciendo debilidades y fortalezas. Este objetivo es bastante amplio y se va desarrollando en cada una de las fases articulando la investigación en cada uno de los objetivos específicos veamos:

En la primera fase se desarrolla el siguiente objetivo específico. Realizar una prueba inicial de habilidades de lectura y escritura de los estudiantes en el momento se inscriben en el Programa formativo en Comprensión y producción textual. La investigación en evaluación debe tener un punto de partida y es tener un conocimiento lo más objetivo posible de las habilidades de lectura y escritura que tienen los estudiantes en el momento en que entran al Programa formativo. No es posible partir de lo subjetivamente recordamos del desempeño en lectura y escritura de los estudiantes con los que iniciamos dos semestres antes. Se requiere de un conocimiento actual en el momento en que se inicia su evaluación.

Conviene recordar que en el modelo de investigación elegido se encuentra inscrito en el paradigma práctico de investigación en evaluación, es decir, que la evaluación es realizada por los mismos docentes que elaboraron e imparten el Programa

formativo. Los docentes evaluadores están implicados en una plataforma deliberativa en la cual se logran acuerdos al calor de la discusión de necesidades según el modelo postulado por Walker J (2002) y asumiendo dichas prácticas discuten y diseñan una prueba inicial que dé cuenta los problemas y necesidades formativas de los estudiantes en el momento en que inician su participación en el Programa formativo. Se determinan cada una de las variables a evaluar, la forma como se aplica la prueba y la síntesis de sus resultados para confrontarlos con lo consignado en el Programa formativo. Las fallas que presentan los estudiantes se pueden sintetizar como a continuación presentamos.

1. Los estudiantes presentan múltiples fallas en el proceso de interpretación de significados, tienen dificultades para desarrollar un proceso de lectura literal que no relaciona lo leído en la secuencia discursiva con la totalidad del escrito. La connotación expresada en los textos presentados es muy precaria y su denotación vaga. Se tergiversa en ocasiones su contenido o se lee solo parcialmente. La generación de una lectura crítica es muy escasa y poco desarrollada de manera coherente. En nivel metacognitivo de los estudiantes evidencia poco desarrollo haciendo una lectura muy rápida que no expresa inferencias profundas
2. En el manejo de la intertextualidad como recurso indispensable para asumir la lectura y relacionarla con el contexto generando nuevos textos es muy tímida y no referenciada. Ningunos de los textos presenta citas, evocaciones con ejemplos extraídos de contextos pertinentes. No se compara, evoca o se recuerdan situaciones semejantes o imaginarias generando nuevos textos de manera elocuente, utilizando guiones o comillas. No se relaciona el texto leído con otros textos o contenidos en la mente de quien lee, sin expresar opiniones personales o la justificación a unas argumentaciones posibles en el contexto de la prueba. No existe una lectura interactiva que frecuente el contexto referenciado en la lectura con nuevos contextos en los cuales el significado de lo leído adquiera vigencia significativa.

3. El uso de las adecuaciones textuales obedece a la actitud de no pensar de manera sistemática en el lector, se escribe sin tener en cuenta quien va a ser el lector como si se estuviera haciendo uso de los recursos de la oralidad manteniendo el tono informal muy propio de la enunciación comunicativa conversacional. Se repiten palabras y expresiones dentro de un mismo párrafo sin recurrir a los recursos de la sinonimia, antonimia, haciendo confusa su lectura. No se hacen uso de los conectores al implementar nuevas ideas o al sustentar un nuevo contenido sin justificación alguna desestimulando el proceso lector. El uso del lenguaje no apropia los recursos de la redacción ubicando al lector y conduciéndolo en busca de significados relevantes porque ninguno se desarrolla en profundidad.
- 4 La organización de los escritos presentados evidencia muy escasa experiencia en la organización de lo que se quiere comunicar porque no existe la más mínima noción de planeación de un escrito por pequeño que sea. Todo escrito que alcance su enunciación plena en el lenguaje escrito organiza lo que quiere comunicar para hacer más legible su lectura y comprensión. Se tiene la noción muy frecuente que los contenidos se exponen como se van ocurriendo en la mente de quien los escribe; sin hacer asumir la aptitud que quien escribe ha reflexionado sobre lo que sabe y por eso lo hace por escrito. Se elaboran oraciones incompletas que no desarrollan su sentido. En los párrafos se intentan expresar varios contenidos haciendo evidente el vacío en la configuración de párrafos. Existen párrafos incompletos o que no cierran lo que se propusieron plantear dejando al lector en el umbral de la comunicación sin lograr la empatía que facilita el compartir un mismo contenido.
- 5 En los aspectos morfosintácticos las enunciaciones textuales muestran la configuración de oraciones incompletas en el sujeto y en los complementos o haciendo elisión de verbos pertinentes al contenido

- 6 enunciado muy propias de la enunciación oral. Se encuentran errores de concordancia en los accidentes del nombre y las inflexiones verbales generando confusión a los lectores. En la mayoría de los casos se hace un uso muy precario de los signos de puntuación utilizando solo puntos. En la escritura se combinan el uso de las letras mayúsculas en medio de las minúsculas o sus ausencias después de punto. No se utilizan las reglas de acentuación dejando esa labor al lector en su misión de entender el escrito.

Hacemos esta síntesis de lo evidenciado en la prueba inicial por que es preciso que el lector tenga una imagen muy certera de lo que será la discusión una vez establecidas las necesidades de formación y corrección en el momento en que los estudiantes van a ingresar al Programa formativo.

5.1.2 Conclusiones Segunda fase:

Confrontación de los resultados de la prueba inicial con lo planteado en el Programa formativo.

La segunda fase del desarrollo de la investigación en la evaluación de un Programa formativo en Comprensión y producción textual en la Universidad Santiago de Cali. En esta fase se desarrolla una discusión en el seno de los docentes que ejecutan el Programa formativo preguntándose hasta donde son suficientes los aprendizajes y la ejercitación prevista en el Programa para atender con eficiencia las necesidades formativas de los estudiantes. Los resultados de prueba inicial tienen una serie de consecuencias en la concepción general del Programa, la precisión de sus objetivos; la ubicación de contenidos y actividades de clase, así como sus metodologías y recursos.

1. Los docentes participantes del Programa de Comprensión y producción textual realizan un acalorado debate sobre la naturaleza del curso y logran

configurar en la presentación del curso un amplio documento que aparece sustentando los cambios realizados motivados por el informe cualitativo de la prueba inicial. Hacer más conscientes a los estudiantes de la importancia del Programa de las necesidades de lectura y escritura eficientes en los contextos universitarios para poder participar y ser portadores de la autonomía que requiere el tráfico textual en el aprendizaje y apropiación de los desempeños que califican a los beneficiarios del Programa formativo como eficientes lectores y productores de textos.

2. En la precisión de los objetivos el Grupo de Ciencias del Lenguaje desarrolla una discusión que se especifica en documentos emanados de su seno y que aparecen en la Web del área de lenguaje. En ellos encuentra lícito ser más preciso en la formulación de los objetivos. En el capítulo de análisis y procesamiento de datos se muestra de manera sucinta la discusión y las respuestas dadas por los docentes en el documento "Fundamentos conceptuales de los cursos de comprensión y producción textual." El documento apareció de manera oficial en Enero del 2011 en el SILABUS que es un documento público del área de lenguaje. Vamos a exaltar algunos detalles significativos en la presente evaluación aparecidos en las actas correspondientes a la segunda fase de evaluación. La prueba inicial evidencia que a pesar de que realizan procedimientos de instrucción bastante ejercitados las habilidades de los beneficiarios del Programa formativo deben trascender al cumplimiento de lo previsto en Programa para hallar soluciones que instrumentalicen a los beneficiarios de la asignatura para que sean competentes en todas las disciplinas.
3. En materia de contenidos del Programa formativos se realizan cambios originados en los resultados de la prueba inicial como son el énfasis en la lectura como un acto de naturaleza interactiva desarrollando recursos y habilidades que relaciones la lectura literal con la totalidad en el proceso de

lectura identificando conceptos y tomando distancia de lo dicho en el texto con lo que el lector piensa y compara haciendo uso de un intercambio textual significativo. En la tercera fase se muestra la discusión y los cambios propuestos en cada uno de los tópicos hechos visibles en la prueba inicial y consignada en el nuevo SILABUS.

4. En las metodologías se siguen haciendo las recomendaciones en dos sentidos consignados en el Programa formativo que son la evaluación de naturaleza formativa y el mantenimiento de la clase como un taller en donde se explora, experimenta, trabaja en la adquisición de unas competencias comunicativas textuales que no basta reconocerlas teóricamente sino que hay la necesidad de asumirlas en ejercicios que internalicen como hábitos de uso al leer y producir nuevos textos académicos.

La segunda fase constituye una discusión en el seno de los docentes del Grupo de Ciencias del Lenguaje que evalúa el Programa formativo en su práctica como docentes que imparten el Programa dentro de su dinámica de aprendizaje. El Programa no se detiene para ser evaluado sino que en su práctica son implementados los cambios y reflexionada su eficiencia.

5.1.3 Conclusiones de la tercera fase.

Implementación de los cambios en el Programa.

En la tercera fase del análisis se expone la implementación del nuevo Programa formativo, cuenta la manera como se puso en práctica los cambios implementados en el Programa formativo y se muestra un dialogo con los estudiantes en una entrevista semiestructurada. Las conclusiones generales de la tercera fase son:

La implementación metodológica del Programa constituye un dialogo permanente con los estudiantes que hacen presencia en cada uno de los planes de estudio, la

implementación indaga sobre la eficacia de los cambios y ellos se reflejan en la opinión de los estudiantes beneficiarios del Programa y en los nuevos desempeños en actividades en torno a la lectura y escritura de textos. En una investigación acción participativa la recepción de los cambios en el Programa tiene un aspecto que son las percepciones experimentadas por los estudiantes y la evaluación de los desempeños en el ejercicio de una actividad que asuma los procesos de lectura y escritura.

La implementación de los cambios en el Programa formativo se establece como una intervención pedagógica fundamental, la concienciación de los errores y deficiencias evidenciadas en la prueba inicial frente a las exigencias del nuevo contexto de aprendizaje, el de la educación superior. La toma de consciencia de la escasa instrumentación de recursos cognitivos y competencias comunicativas es una manera de exponer los nuevos objetivos del Programa formativo como una solución para enfrentar con eficiencia los nuevos retos académicos. En la universidad el conocimiento es producto de un intercambio textual de calidad y este no se produce hasta que los lectores y escritores lo hagan con altos niveles de científicidad. La ejercitación propuesta de una didáctica que funcione como un taller permanente en donde se aprenda, experimente y se corrija permanentemente haciendo un seguimiento personalizado y colectivo de los adelantos y los cambios cualitativos de los estudiantes que han asumido la realización del Programa formativo. Los cambios en el Programa formativo fundamentan la aparición del área de lenguaje organismo orientador del Programa como un espacio deliberativo y un observatorio permanente de las actividades del Programa y que tiene y sustenta su existencia en el documento de fundamentación del área de lenguaje.

En cuanto a lo que recoge la entrevista semiestructurada y lo que recoge la investigación en evaluación permite establecer las siguientes constataciones.

1. Que la aceptación del Programa supera todas las expectativas previstas para el proceso de implementación. Además expresan con afirmaciones sobre la seguridad otorgada por el Programa, la autonomía en el estudio y el crecimiento académico.
2. Los niveles de eficiencia en lectura, encontramos. Uno, los que no leían y ahora lo hacen. Dos, aquellos que leían lo que les corresponde en el ejercicio académico. Y tres, aquellos que ya leían y ahora lo hacen con más eficiencia y tienen expectativas de crecimiento personal y profesional.
3. La producción textual, contrastan la evaluación inicial con la elaboración del ensayo encontrando niveles de eficiencia muy estimulantes con razonamientos en torno a la escritura.
4. En la tercera fase de análisis durante el proceso de deliberación se establece que el Programa formativo desarrolla habilidades metacognitivas tal como se advierte en el nuevo SILABUS en el que se prevén dichos alcances que son reconocidos por los estudiantes con testimonios muy evidentes.
5. Con respecto a la metodología del Programa formativo no tiene ninguna relevancia lo referente expresado por los estudiantes en las relaciones interpersonales con los docentes como ocurre en algunas respuestas.
6. El método es un espacio pedagógico en el cual se lee, construyendo significados, se intercambian textos, se planifican y se corrigen textos hasta tener una versión satisfactoria.
7. La evaluación es muy evidente su rechazo en un número importante, su aceptación crítica constituyen más de la mitad de los estudiantes interrogados en la entrevista y los razonamientos de quienes dicen aceptarla no se aproximan a lo que quisiéramos que entiendan por evaluación formativa.
8. Una vez concluido el proceso de implementación se cierra la entrevista con la pregunta ¿Qué agregaría usted a este Programa? Los estudiantes

9. coinciden con el Grupo de docentes, los cursos son numerosos. Hay demasiado trabajo, se requiere de más atención personalizada. Las críticas en torno a la insatisfacción de la evaluación se reiteran, así como también los elogios y manifestaciones de aprobación al Programa formativo.

5.1.4. Conclusiones fase cuatro.

La evaluación del ensayo.

La cuarta fase está constituida por la elaboración de un instrumento que permita evaluar los ensayos académicos de 40 estudiantes. La aplicación de esta prueba en tres momentos de configuración de los ensayos: la planeación, la textualización y la corrección permite la valoración de los desempeños en un evento del trabajo del aula en la evaluación del Programa formativo. La exposición de los resultados presenta la culminación de un proceso que recoge todas las actividades del Programa durante la intervención pedagógica desarrollada durante dos semestres académicos.

Las conclusiones de la cuarta fase de la evaluación de un Programa formativo condensa no solo lo referente a la fase en la que se valoró un desempeño específico en la configuración de un ensayo académico sino que en esta actividad es factible la evaluación de lectura y escritura en todas sus dimensiones desde la lectura literal, interpretativa y crítica. También se ven implicados la capacidad para la consulta de fuentes bibliográfica haciendo síntesis, resúmenes y reseñas; la condensación de la consulta a expertos o profesionales muy competente sino también la organización de sus hallazgos en nuevos textos en donde se argumentan, exponen, explican la conquista de conocimientos y puntos de vista hechos visibles en un escrito académico. El ensayo académico constituye una práctica discursiva de naturaleza formativa en la que es posible evaluar las contribuciones en el ejercicio del aprendizaje de un Programa de comprensión y producción textual en todos los ciclos

que sustentan la educación superior. De este proceso podemos establecer las siguientes conclusiones generales.

1. La concienciación del estado lector y escritor frente a las exigencias del contexto de intercambio textual universitario hace que los estudiantes internalicen los objetivos del Programa formativo como un punto de llegada que determina metas alcanzables en las dinámicas de leer para aprender, leer para investigar y leer para escribir y participar en la construcción del conocimiento.
2. El asumir el enfoque de lectura y escritura como un proceso de intercambio textual permanente que no se finaliza cuando se termina la lectura de un contenido sino que se encadena con otras lecturas que continúan su formación como eficiente lector y productor de nuevos textos en un contexto en el cual la formación depende de la calidad de los textos en la misión nominal de los contextos académicos en la educación superior.
3. El asumir lectura, escritura y producción de conocimiento como un ejercicio constante de exigencia académica de naturaleza interactiva que va nutriendo las capacidades metacognitivas incluyendo el desarrollo de los desempeños en un proceso de autocorrección permanente que se revierte en mejores competencias para captar y exponer el conocimiento en las prácticas comunicativas dentro del aula de clase como es el caso de la configuración de ensayos.
4. La generación de una cultura de evaluación de naturaleza formativa que reconoce la adquisición de competencias como procesos graduales que se inician en acciones elementales como la lectura literal, interpretativa, crítica; con actividades como la generación de enunciados simples hasta urdir un tejido textual complejo como el párrafo articulado a unidades mayores como el ensayo siempre evaluado y marcando referencias en las que es factible la

5. profundización y la producción de nuevos conocimientos en todas las disciplinas con las que se configura su formación profesional.
6. La aplicación de la prueba que evalúa el ensayo no sólo califica esta actividad académica sino los alcances del Programa formativo y transforma los docentes que imparten el Programa en la concepción de evaluación formativa al valorar todo el proceso de configuración del ensayo desde su planificación, la textualización y la corrección. El instrumento se aplica en la iniciación elaborando un plan para su confección; se recogen textos y enunciados unos extraídos de lecturas de lecturas otros de experiencias y los primeros intentos de plasmación de los primeros párrafos y en la corrección y pulimiento de las composiciones escritas asumiendo plenamente el ejercicio de la evaluación como un instrumento de mejoramiento académico.
7. La construcción de significados sigue siendo tímida y escasa pero el Programa crea y desarrolla la actitud de leer textos y confrontarlos para captar nuevos conocimientos y verterlos en producciones textuales que posibilitan la participación en comunidades académicas como interlocutor válido y portador de puntos de vista amparados en consultas sistemáticas que forman a los beneficiarios del Programa formativo como competentes a asimilar competencias hechas visibles en desempeños textuales como resúmenes, síntesis, reseñas y ahora la presentación de ensayos académicos.
8. En el manejo de la intertextualidad el Programa evidencia una labor pedagógica muy loable dado que lo que se aprecia en la prueba inicial es un desconocimiento de este recuso de la lectura y la escritura como connatural a la persona que lee y escribe. Se cita y se comparan textos justificando la aparición de enunciados con referencias textuales, se dan ejemplos ilustrando situaciones evocadas por el texto y se remite a los lectores a fuentes documentales de acuerdo con las normas internacionales de escritura científica. Esta capacidad de hacer ejercicios de la intertextualidad no culmina

en los cursos del Programa formativo y se va incrementar en posteriores trabajos y ejercicios de escritura que su formación profesional reclame.

9. La forma y la manera como se organizan los ensayos presentan algunas fallas en la configuración de párrafos y la articulación de estos en la estructura general del ensayo. Especialmente en los ensayos de naturaleza argumentativa no se logra urdir un tejido entre la presentación de argumentos y su relación con la tesis que se pretende sustentar y demostrar. Se exponen definiciones no suficientemente explicadas y conectadas a los argumentos que sustentan las demostraciones del ensayo.
10. Las adecuaciones textuales es un recurso que capacita al beneficiario del Programa formativo para reconocer los diferentes géneros discursivos. Las demandas expresivas de cada uno de ellos; al exponer, explicar, validar, construir argumentos, sustentarlos y profundizar utilizando referentes en los canales apropiados al contexto establecido con los lectores convocados a leer el ensayo manteniendo su cohesión y coherencia temática en cada uno de los enunciados y su relaciones con la totalidad del texto.
11. La presentación de contenidos constituye el tópico de evaluación del Programa formativo mejor desarrollado porque todos los ensayos evaluados presentan consultas en otros textos o en revistas indexadas en los que se reconoce la consulta y el seguimiento a problemas del conocimiento de un objeto científico en los contextos que lo condiciona y su confrontación en contextos académicos formativos. Algunos ensayos utilizaron o complementaron las consultan bibliográficas con comentarios y aportaciones de expertos que son referenciados y justificados en la composición de los ensayos.
12. La valoración de los recursos morfo sintácticos evidencia que al Programa formativo requiere de mayor ejercitación del reconocimiento de las categorías de la gramática española pues se detectan continuamente en el los tres

eventos de la evaluación del ensayo continuar fallas de reconocimiento y confusiones en las concordancias en los accidentes gramaticales. La exposición de oraciones compuestas y compuestas subordinadas presentan oraciones muy largas que hacen perder al lector y su participación en la aprensión del texto.

13. La evaluación del Programa formativo en comprensión y producción textual constituye un contraste entre las competencias de los estudiantes en el momento en que ingresan al Programa formativo y la calificación formativa de los ensayos académicos. En este proceso se ha efectuado cambios en la concepción general del Programa, la apropiación de los objetivos, los contenidos temáticos, la metodología y la intervención docente en el paso de la evaluación sumativa a la evaluación de los procesos, actos pedagógicos desacostumbrados que incomodan a docentes y estudiantes pero que contribuyen sustancialmente al generarse la cultura evaluativa al postularse como una estrategia de mejora.

5.2 Alcances y limitaciones de la investigación

Corresponde ahora señalar algunas de las limitaciones que hemos advertido en el desarrollo de la presente investigación, en la cual debemos evidenciar sin vacilación los límites, para tomar distancia frente a los hallazgos postulados. Procederemos en el siguiente orden en éste apartado propuesto. Las limitaciones en heterogeneidad del Grupo, en el modelo, en el Programa formativo, en el modelo elegido y en la investigación.

5.2.1 La Heterogeneidad del Grupo de evaluación

La primera limitación que el Grupo de docentes que realiza la investigación en evaluación de un Programa formativo es su naturaleza heterogénea en que cada uno de los integrantes presenta una postura distinta para cada una de las propuestas

en cualquiera de los elementos de la evaluación. El trabajo colectivo no puede dejar de desconocer las siguientes limitaciones del Grupo de evaluación.

1. La diversidad de ritmos de trabajo lo que implica reiterar constantemente sobre las discusiones y los acuerdos.
2. Los diferentes niveles de motivación en el trabajo de evaluación, en la deliberación y en el cumplimiento de las tareas.
3. Los diversos niveles de implicación en el trabajo, la deliberación, el estudio y la puesta en práctica de las políticas del Programa.

5.2.2 Las limitaciones del Programa.

A pesar de es pronto para desarrollar un conjunto de críticas sistemáticas creemos que es posible señalar algunos puntos de vista sobre lo que consideramos como limitaciones del Programa.

Un Programa que cuenta con una intensidad horaria de tres horas semanales requiere de una dedicación extra de seis horas de trabajo por parte de los estudiantes que al inscribirse en el Programa no cuentan con este hábito académico

El Programa hace que su metodología descansa en un exceso de trabajo por parte de sus docentes. El trabajo interpersonal sobre lo que se lee y se escribe un estudiante implica sumergirse con ellos en un ambiente reposado y tranquilo. Este permite profundizar en el contexto personal de quien lee y escribe para agilizar y potenciar su eficiencia en un intercambio mediador. Esta condición del trabajo personalizado no se contempla en el Programa lo que hace que el éxito del Programa descansa sobre una inversión adicional de tiempo y trabajo con cada uno de los beneficiarios del Programa Las consecuencias del trabajo metodológico en este contexto son varias:

1. El exceso de trabajo por parte de los docentes.
2. La atención parcial a unos estudiantes sobre todo a los estudiantes con mayores dificultades en lectura y escritura. Esto tiene como consecuencia que el trabajo docente se concentre en el personal de más baja calidad y los buenos estudiantes no puedan aprovechar este proceso de mediación tan estimulante en los procesos de lectura y escritura.
3. La desatención a los estudiantes más avanzados genera niveles desmotivación en el Programa. Estos niveles de desatención son difíciles de enmendar porque propician desmotivación en la búsqueda de objetivos.

Las asesorías personales requieren de mayor claridad conceptual y procedimental para convertirse en la herramienta que le da fundamento a la investigación en evaluación. Uno de los acuerdos en el Grupo de deliberación docente lo constituyen las asesorías personales. De ellas se esperaba un seguimiento personalizado del Programa a través de los informes. El registro de la asesoría que se convertiría en un instrumento escrito de recolección de información en torno a los aciertos y desaciertos del Programa.

La excesiva población escolar universitaria en cada uno de las aulas, hizo que las asesorías personales se dieran pero con muy escasa frecuencia, de tal forma que no se llegaba sino a un umbral de los objetivos en ella planteados.

1. Se comete un error del Grupo de docentes al plantear un servicio del Programa sin contar con la aprobación económica de la universidad. Las horas invertidas en las asesorías no son remuneradas, lo cual las convirtió en una actividad no sujeta al contrato laboral con la Universidad, que no implicaba obligatoriedad.
2. Como consecuencia de lo anterior se realizaron sólo parcialmente o no se realizaron. Existió un caso en las cual la asesoría personal se convirtió en colectiva en un esfuerzo por cumplir con los requerimientos del Programa y

la condición de cursos numerosos para estudiantes atrasados que "*incurrían en el castigo*" de asistir a clase adicionales.

3. La investigación perdió un canal importante de seguimiento en la implementación del Programa a través del cual se establecía un diálogo con los usuarios en la satisfacción de las necesidades formativas a partir de la evaluación inicial y las evaluaciones de seguimiento.

Las evaluaciones de seguimiento y las evaluaciones finales dejan muy insatisfechos a los estudiantes generando desmotivación por el Programa. El modelo de evaluación elegido era de naturaleza formativa. Se fundamentaba en ella como una estrategia de evaluación en tanto que establece las necesidades formativas como punto de partida para confrontar lo planteado en el Programa. El mejoramiento de dichas necesidades en la adquisición de competencias comunicativas textuales logrando más eficiencia en la comprensión y la producción de textos. Una de las consecuencias de la evaluación formativa es la implicación motivacional de los implicados para identificar los problemas y determinar las soluciones en un esfuerzo colectivo utilizando los recursos de los que disponía el Programa.

Una de las circunstancias que puede explicar en parte las críticas a la evaluación consiste en el hecho de cumplir los requisitos de la Universidad. Realizar dos evaluaciones parciales y una final con fechas preestablecidas y con la expresión de la calificación en una escala numérica que va de 1 a 5. Los docentes del Programa no contamos suficientes argumentos que nos permitiera cumplir con las obligaciones laborales como docente a la Universidad y mantener la vigencia de la evaluación formativa dentro de la implementación del Programa. Generando una tensión innecesaria en la búsqueda los objetivos del Programa. Se gestó una actitud de desconfianza en la cual se precisaba que el docente hubiere cambiado arbitrariamente de criterios de evaluación al sumar y promediar las calificaciones parciales y la calificación final.

Los objetivos del Programa se han cumplido a cabalidad por parte de los estudiantes y de los docentes. Pero el proceso de las producciones textuales demostrado en la construcción de los ensayos estuvo siempre mediado por la presencia de los docentes. La pregunta más pertinente de la investigación de evaluación de un Programa que lleva su itinerario hasta el recurso de la implementación es tener la certeza de si fueron logrados los objetivos o no y en qué condiciones de naturaleza contextual. En los dos informes recibidos en torno al logro de los objetivos son optimistas en la pregunta por los objetivos. Los informes en cuestión son rendidos por los docentes del Programa y de los estudiantes a través de una entrevista semiestructurada que se concluye que está leyendo y escribiendo mejor.

La investigación en evaluación de un Programa formativo concluye que los objetivos postulados en el Programa se cumplieron en la exposición de desempeños apropiados en la composición de ensayos académicos. Pero queremos dejar en claro la inquietud según la cual los textos que son evaluados en el final de la implementación se han logrado con la mediación cercana de los docentes y su intervención directa en el ejercicio de su planificación, textualización y corrección. Esta condición deja la duda según la cual los estudiantes beneficiarios del Programa no van a tener autonomía para el desempeño de las competencias textuales en múltiples frentes de trabajo académico. No poseemos elementos para determinar con certeza que ocurriría cuando los ensayos fuesen elaborados por cuenta y riesgo de los estudiantes sin ese proceso tan intenso de mediación.

No es posible la medición del impacto sobre otros Programas formativos diferentes al de comprensión textual en el interior de una misma programación formativa. El Programa se diseña con unos objetivos generales y específicos que trascendieran más allá de las fronteras de la implementación. Esperando repercusiones en la escritura de resúmenes, reseñas, comentarios y ensayos y el desarrollo de actividades relacionadas con la lectura y la escritura en los otros Programas

formativos. La investigación a pesar de que tiene como estrategia la evaluación no alcanza a concretar un mecanismo para evaluar el impacto del Programa en otras materias del plan de estudio que están cursando.

5.2.3 Limitaciones del modelo elegido

Una de las limitaciones que comporta la investigación en evaluación se da en torno al modelo elegido, el modelo deliberativo. En él se consignan una serie de principios que según la condición de los participantes se convierten en acuerdos para sacar un propósito adelante. La deliberación somete a determinados criterios la participación del Grupo. Dichos acuerdos mantiene el sentido y la vigencia del trabajo y los desempeños en los que orientan la evaluación en cada una de las fases en que se desarrolla la investigación. Haciendo que las decisiones sean producto de las discusiones en procura del consenso que mantiene la deliberación en unas condiciones de inclusividad y siempre en busca de los logros que el propio Grupo se ha impuesto. Este proceso de mantener un colectivo docente unido y no se desviarse de la búsqueda de los objetivos propuestos para la evaluación de Programa formativo hace del ejercicio las actividades muy larga y con jornadas de deliberación muy dispendiosas.

En un Grupo de deliberación existen diferentes niveles de motivación frente a las iniciativas proporcionadas por la propuesta de trabajo y lo que es peor la motivación hacia el proyecto no siempre es la misma, está sujeta a cambios y altibajos muy difíciles de predecir. La sintonía emocional nace de la empatía de un Grupo humano por unos objetivos de diversa índole. En nuestro caso que tiene que ver con el crecimiento académico de la Universidad y de los estudiantes y su propio desarrollo profesional. Y todos estos ámbitos de reflexión y participación están sujetos a visiones personales y maneras de asumir los objetivos compartidos por un Grupo. Son puntos de referencia que orientan y dan sentido a la deliberación y el

mantenimiento del Grupo en la actividad acordada sobre la que se ejecutan diversas decisiones en la construcción de un Programa formativo.

Los distintos niveles y ritmos de motivación en la evaluación del Programa tienen como consecuencia la prolongación de la deliberación de manera innecesaria para quien cree tener el sentido de la discusión reiterando sobre ella hasta lograr un consenso.

No existe un sistema de informes objetivo. La deliberación es el resultado de la argumentación de un Grupo de personas en torno a un interés común mantener la vigencia del Programa y su participación en él. La deliberación es la mediadora entre los intereses del Grupo de evaluación y las prácticas ejecutadas dentro del aula. Este modo de existencia de los modelos deliberativos tiene como fundamento la objetividad de los informes sobre los resultados de las acciones y los procesos ejecutados en el aula. Lo que se lleva a las reuniones de discusión son apreciaciones, no tienen los mismos niveles de objetividad y como consecuencia se asumen discusiones innecesarias o que se pueden resolver con más facilidad si los informes hubiesen sido más objetivos u obedecieran a verdaderos problemas objetivamente planteados.

Diferentes niveles de comprensión de los problemas. Otra limitación de los modelos deliberativos captado en la presente investigación son los distintos y a veces divergentes maneras de entender e interpretar los problemas. Ellos están relacionados con las distintas acciones encaminadas a la evaluación, y la validación de un Programa formativo. Dichos desniveles de comprensión fueron enfrentados con jornadas de capacitación que en su medida facilitaron el desarrollo del trabajo. Pero que no lograron atenuar los diferentes niveles de formación y apreciación frente a la evaluación y valoración de los problemas del Programa. Podría argumentarse que precisamente el papel del Grupo de deliberantes es ese, el convertir mediante los recursos de la discusión la falta de objetividad en algunas apreciaciones como

producto de los diversos niveles de preparación y las experiencias acumuladas dentro del aula de clase.

Las consecuencias de la evaluación del Programa formativo se hacen evidentes en todas las acciones de las cuales hemos destacado como las indagaciones hechas en la prueba inicial que exponía a los estudiantes beneficiarios del Programa en el momento en que entran a ser parte de él y la evaluación de su desempeño en una actividad de naturaleza textual que indaga todo el entramado curricular señalando fortalezas y debilidades.

5.2.4 Limitaciones de la investigación realizada.

Ventajas y desventajas de pertenecer a un Grupo de investigación integrado por los docentes que imparten el Programa formativo. La Dinámica de la deliberación es imposible sin la participación de un Grupo, lo cual otorga ciertas ventajas pero también determina limitaciones. Los diferentes niveles y enfoques pedagógicos con los que se enfrenta la evaluación del Programa así lo atestiguan. En los que cada elemento constituye una diferencia que se debe conciliar en la deliberación. Esta circunstancia somete al Grupo de evaluación en discusiones que pueden llegar a atomizarlo y terminar con las expectativas del trabajo. En un proceso tan largo y dispendioso en el que la participación es indispensable, el buen manejo de contradicciones y recursos para la resolución de conflictos con la finalidad de que las contradicciones se conviertan en fuente de creatividad y no de perturbación del proceso.

La inexperiencia en trabajos de investigación en evaluación de Programas formativos. Dentro de todo el proceso de evaluación de la presente investigación nos acompañó la dificultad de la inexperiencia investigativa. Los tres frentes básicos de desarrollo de la investigación como fueron:

1. La falta de experiencia en la evaluación de programas en el modelo deliberativo. Las prácticas eran desconocidas y era necesario aprenderlas en la medida en que se iban necesitando.
2. La construcción de instrumentos de los que no existen modelos preestablecidos. Esto determinó realizar procedimientos de ensayo que era necesario ajustar en la práctica.
3. La construcción de criterios de la evaluación formativa en los marcos de la comprensión y producción textual. Para mantener la investigación en los marcos del paradigma cualitativo, centrado en los recursos propios del proceso, ajustados al contexto y en sus requerimientos.
4. La metodología elegida para el desarrollo de la investigación de naturaleza cualitativa con todos los elementos de la deliberación implicó la generación de procesos en los cuales el Grupo de docentes encargado de la evaluación no era poseedor de la pericia que las circunstancias le exigían en el contexto que condicionaban las acciones en cada una de las fases.

La particularidad de los resultados. El proceso de investigación así como el logro de los objetivos propuestos por el Grupo de evaluación es altamente satisfactorio para el Grupo y para el Programa. Esta afirmación la hacemos fundamentados en los informes de los estudiantes y docentes del Programa a través de los instrumentos en que se recogió la información sobre resultados.

Bibliografía

Alvira, F. (1991): Metodología de la evaluación de programas. Cuadernos Metodológicos nº 2, Madrid.

Alexopoulou A (2009) El enfoque basado en los géneros textuales y la evaluación de la competencia discursiva. Atenas. Universidad Nacional y Kapodistriaca

Atienza C (1992) Propuesta de evaluación normativa y criterial para el texto expositivo académico. Barcelona Universidad de Barcelona

Amaya y Buitrago (1997) Educación personalizada. Una modalidad educativa. Pereira. Revista de Ciencias Humanas

Apple M (1986) Ideología y currículo. Madrid. Akál

ASCUN (2008) Políticas de extensión. Bogotá Asociación colombiana de Universidades pdf

Austin, John (1982). Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y acciones. Barcelona: Paidós.

Banco Mundial: Informe sobre educación 2012 Banco de la República. Bogotá.

Beaugrande y Dressler (1977) Introducción a la lingüística del texto. Barcelona Ariel Editor

Barthes, Roland (1986): El placer del texto y lección inaugural. México, Siglo XXI.

Bermejo B y Rodríguez J (2005) El currículo y la programación docente desde la atención a la diversidad en la ESO. Santander. Revista Federación trabajadores de la educación

Berger y Luckman, (1968) La construcción social de la realidad Buenos Aires Editorial Amorruto

Berstein, B. (1993) La estructura del discurso pedagógico. Madrid: Editorial Morata.

Bloon (1971) La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. Revisión de literatura. México Revista mexicana de investigación educativa.

Blumer H (1982) El interaccionismo simbólico. Perspectiva y método. Barcelona SA

- Bolivar A (2005) *Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas*. Granada. Revista de currículo y formación del profesorado. Universidad de Granada
- Bravo Villazon y Orellana (1996) Los procesos cognitivos y el aprendizaje de la cultura inicial. Diferencias cognitivas entre buenos lectores y lectores deficientes. Valparaíso. Universidad Austral de Chile.
- Briones Guillermo. (2002) Epistemología y Teorías de las ciencias Sociales y de la educación. México Trillas.
- Bruner, Jerome (1997), "Cultura, mente y educación", en Bruner, J., *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Buendía, L., P. Colás y F. Hernández (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. España: McGraw-Hill/Interamericana de España.
- Calsamiglia H Tuson A. (1999) *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Castello M (2002) *De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura*. Valparaíso Revista Signos
- Castelo M (2007) *Escribir y comunicarse en contextos académicos* Barcelona Editorial Grao.
- Castelo, M. (2009) Aprender a escribir textos académicos ¿Copistas, escribas, compiladores o escritores? En: POZO, J.I.; DEL PUY PÉREZ, M. (Eds.). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. España: Morata, p. 120-133.
- Camps A y Castello M (1996) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la escritura*. Madrid. Alianza editorial.
- Cams Anna (1996) *Proyectos de Lengua entre la teoría y la práctica*. Barcelona *Cultura y Educación*, 2, pp. 43-57.
- Camps, A Y Teresa Ribas (1998) *La tarea de evaluar*. Universidad Autónoma de Barcelona. Col. Textos, 16, Ed. Graó, Barcelona, 1998.
- Campos, M. A. y S. Gaspar (2001). "El diferencial epistemológico en el discurso escolar", *Discurso y Sociedad*, vol. 3, núm. 3, pp. 39-59.

- Cano, F Y Justicia (1993) *Factores académicos, estrategias y estilos de aprendizaje*. Granada. Revista de Psicología General y aplicada. 46, 89-99. Universidad de Granada.
- Castells, M (1967) La era de la información: economía, sociedad y cultura Volumen 1 Sociedad Real Madrid Alianza
- Cassany D (1989) Describir el escribir Barcelona Paidós
- Cassany D (1990) Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. Madrid. Revista comunicación y lenguaje 6: 63 80
- Cassany, D. (1994). *Enseñar lengua* Barcelona, Grao.
- Cassany, D. (1998), "La composición escrita en E/LE: evaluación", Taller organizado por el Instituto Cervantes de Dublín.
- Chonsky, N (2004) Estructuras Sintáctica. México Siglo XXI Editores
- De Bono E (1997) El texto de la sabiduría. Pautas y herramientas para aprender a pensar. Bogotá Editorial Norma
- Dewey J (1989) Cómo pensamos. Cognición y desarrollo humano. Barcelona Paidós
- Diccionario R.A.E (2015) Madrid Edición tricentenario. Academia académica Española.
- Cook y Reichardt, (1986) Métodos cualitativos en investigación evaluativa. Madrid Morata.
- Contreras y Carreño, (2012) Simuladores en el ámbito educativo: Un recurso didáctico para la enseñanza. Ingenium Volumen 13 n. 25, p. 107-119, Jun. 2012. ISSN 0124 – 7492.
- De la Orden (1985). Hacia una conceptualización del producto educativo. Madrid *Revista Investigación Educativa*, 3 (6), 271-283.
- De la Orden, (1985) Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación **Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa**. Volumen 3 // Número 1_2
- De la Orden, A. (1990). Evaluación de los efectos de los programas de intervención. *Revista de Investigación Educativa*, 8, 16, 61-76.

Del Morral y Villalustre (2003) Entornos virtuales de aprendizaje y su contribución en el desarrollo de competencias Oviedo Revista latinoamericana de tecnología educativa Volumen 3:1

De Ketele, J.M. (1986). L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive? Bruselas: De Boeck Wesmael.

De Ketele, J.M. (1993). "L'évaluation conjugée en paradigmes". Paris. Revue Française de Pé- dagogie, No. 103, avril-mai-jun, 59-80.

Díaz Barriga, F, Lule, M. Rojas, S. y Saad, S. (1990) Metodología de Diseño Curricular para la Educación Superior. México. Trillas

Díaz Barriga, A. (2005), "El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos", en *Perfiles Educativos*, vol. 27, núm. 108, pp. 9-30.

Díaz Barriga, F. (2006), *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*, México, Mc Graw Hill.

Ducrot, Oswald y Tzvetan Todorov. (1998). Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje. México Trillas.

Durkheim E (1999) Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas La piqueta Madrid

Escudero, J. (1987): "*La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias*", Revista de Innovación e Investigación Educativa. 3, 14-25

Estebaranz A (1999) Didáctica e innovación curricular Sevilla Universidad de Sevilla

Flaver , J. (1976). *Metacognitive aspects of problem solving*. En Resnik, L. B. The Nature of Intelligence. Hillsdale, L.E.A.

Gairín, J. (1998). La evaluación del contexto de aprendizaje. En Medina, A. y otros (Coord.). *Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes*. Madrid: UNED, Madrid, pp 83-135.

Genette, G (1978) Las fronteras del relato. Medellín. Editorial comunicaciones

Gómez A L (2002) Breve tratado sobre la mentira. Cali. Universidad del Valle.

Guindin S I (1978) Styles and textlinguistics Soviet Unión W U Dressler Ed

Guibbons, H. (1998). . "Relevancia de la educación superior en el siglo XXI"

Revista de la Maestría en Salud Pública ISSN: 1667-3700 · Año 1- Nº 1 · Agosto 2003.

Goodman, Kenneth (1986) El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México: Siglo XXI Editores.

Goodman, Kenneth (1990) *El lenguaje integral: Un camino fácil para el desarrollo del lenguaje*. En: Revista Lectura y Vida, año 11, #2, Buenos Aires.

Goodman, Kenneth. (1996). "La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística". En: Textos en contexto 2: Los procesos de lectura y escritura. Buenos Aires: Lectura y vida.

González J (2000) *Intertextualidad y desarrollo de competencias comunicativas y narrativas* Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educación ISSN: 1681-5653 n.º 60/3 – 15/11/12

Habermas, J. (1970), "Lecciones sobre una fundamentación de la sociología en términos de teoría del lenguaje" Madrid. Morata

Hernández, Morales y García, (2011) Precisión del diseño de medidas entre muestras de deportistas de elite y no deportistas. Murcia Cuadernos de Psicología del Deporte Dirección General de Deportes. Vol.11, núm. 1. 29-43 Marzo Facultad de Psicología. Universidad de Murcia

Henao Álvarez, O. (2002) Procesamiento cognitivo y comprensión de textos en formato hipermedial. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Hjelmslev, (1976) Sistema lingüístico y cambio lingüístico Madrid. Editorial GREDOS

Husserl E Z (1967) Ideas relativas a una Fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. F.C.E. México, 1949. -Prolegómenos a la Lógica pura)), en Investigaciones Lógicas. Madrid.

Jurado F (1996) Los procesos de escritura Bogotá Editorial Magisterio

Jurado F. et al (2001) *La evaluación censal de competencias básicas en Bogotá*. Bogotá Educación y cultura Num 56

Jurado F (2002) *El enfoque comunicativo y las competencias lecto- escritoras* Lenguaje y escuela. Normal María Auxiliadora de Copacabana Medellín

Gimeno Sacristán, (1991) El currículo una reflexión sobre la práctica. Madrid. Morata Editores

Gimeno Sacristán y Pérez (1989) La enseñanza, su teoría y su práctica. Barcelona Akal SA

Kemmis, Stephen. (1988). El currículum más allá de la teoría de la Reproducción. Madrid: Morata. 175 p.

Mayor, C. (1998). La evaluación como estrategia de mejora: Evaluación de programas, centros y profesores. Sevilla, España: Kronos.

Marcelo, C. (1994). Formación del profesorado para el cambio educativo. Barcelona: PPU.

Marx C (1976) El capital Tomo 1. México Fondo de cultura económica.

Marx C (1978) El Capital Tomo II México Fondo de cultura económica. Martínez M

C (1999) *Hacia un modelo de lectura y escritura: Una perspectiva discursiva e interactiva de la significación*. Valparaíso. Revista Signos, 32(45-46), 129-147

Martínez M C (2004) Discurso y aprendizaje. Cali. Universidad del Valle

Martínez Covarrubias (1995) *Tres propuestas para evaluar el aprendizaje*. Sintética 6 Colima. Universidad de Colima

Maturana, 1994 El sentido de lo humano. Santiago de Chile. Dolmen Ediciones

Maturana H (1995) La realidad, ¿objetiva o construida? Fundamentos biológicos de la realidad. Guadalajara Anthropos. Instituto tecnológico de estudios superiores de occidente.

Mckerman, (1999) Investigación acción y currículo. Madrid Editorial Morata.

Melero N (2011) El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las ciencias sociales. Sevilla Secretaria de publicaciones Universidad de Sevilla.

Melo J O 1994 (1994) *Las reformas liberales de 1936 y 1938. Proceso social y reorganización del estado*. Revista Credencial Historia, 13

Morin, (2005) Hacia el pensamiento complejo AKAL Sevilla Universidad Internacional de Andalucía.

Murillo J. (2009) *Paradigmas y Educación*. México. Ediciones Ceide

Neus Sanmartí, (1990) La evaluación vista como un proceso de autorregulación. Paris Cuadernos de evaluación formativa.

Nietzsche, (1999). Así habló Zaratusta. Bogotá Alianza Editorial.

Munevar, R (1998) Currículo Universitario basado en competencias. Barranquilla Memorias Universidad del Atlántico

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

Lipman, M., Sharp, A. y Oscayan, F., *La filosofía en el aula*, Madrid, Ediciones de la Torre, 2 ed., 1998,

López, y Arciniegas (1998) Meta cognición, lectura y construcción de conocimiento. El papel de los sujetos en el aprendizaje significativo. Cali Catedra UNESCO Universidad del Valle

Oliver, C. (2007): Transdisciplinariedad y ecoformación. Madrid. Universitas.

Ordoñez Y Reyes (2006) Retos de la política social en el norte de México. México Plaza y Valdez.

Pantoja Y Campoy (1995) Un modelo Tecnológico de educación universitaria. Jaén Universidad de Jaén.

Pérez M (2003) Leer y escribir en la escuela. Bogotá. Editorial. ICES

Perrnoud P (1998) ¿A dónde van las pedagogías diferenciadas? Hacia la individualización del currículo y de los itinerarios formativos. Ginebra. Universidad de Ginebra

Pereda, C (2003) *Escuela y comunidad. Observaciones desde la teoría de los sistemas sociales complejos*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol 1, núm. 1. 2003

Pérez Gómez A (1998) Funciones y propósitos de la escuela. La cultura académica Madrid. Morata Editores.

Pérez Juste,(2000) *La evaluación de programas educativos: conceptos básicos planteamientos generales y problemática*. Revista de Investigación Educativa, Vol. 18, nº 2, págs. 261-287

Pérez Juste, R. (2006) Evaluación de programas educativos. Madrid: La Muralla.

Pineda, P (2000) La evaluación del impacto de la formación en las organizaciones Educar 27, 2000 119-133

Porlan Ariza (2005) Un modelo de formación para el cambio del profesorado de ciencias. Sevilla Universidad de Sevilla.

Poso, J.: (1996) Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid. Morata.

Restrepo, J.M. (2005). El sistema de créditos académicos en la perspectiva colombiana y Mercosur: aproximaciones al modelo europeo. Revista de la Educación Superior, Vol. XXXIV (3), No. 135, Julio-Septiembre.

Rincón, G., Narváez, C y Roldán, C. (2004) Enseñar a comprender textos escritos en la universidad: Qué y cómo se está haciendo. *Lenguaje*, 32, 183 – 211.

Rivas, F. (1994). Modelo Integrado de Situación Educativa (MISE): una aproximación desde la psicología de la instrucción. (pp. 293-338). Valencia. Promolibro.

Rosales (2000) Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza. Madrid. Marcea Editores

Ruiz M del C, (2009) Evaluación vs Calificación. Granada Experiencias educativas

Serrano, J. M., Moreno T., Pons, R. M. y Lara, R. S. (2008). *Evaluación de programas de formación de profesores en métodos de aprendizaje cooperativo, basada en análisis de ecuaciones estructurales*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 10 (2).

- Sabino C (1998) El proceso de investigación. Caracas Editorial Panapo
- Serrano, M. y Tormo, R. (2000). *Revisión de programas de desarrollo cognitivo. El Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI)*. RELIEVE, vol. 6, n. 1.
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. J. (1987). Evaluación sistemática: guía teórica y práctica. Madrid: Paidós-MEC. Barcelona: Paidós
- Stake, R (1998) Investigación con estudio de caso. Madrid Morata.
- Taba H (1974) Elaboración del currículo. Buenos Aires. Troquel.
- Torres R M (2000) Los docentes, protagonistas del cambio educativo, Convenio Andrés Bello/Bogotá Cooperativa del Magisterio de Colombia.
- Taylor, Charles y otros, 2001. Multiculturalismo y la "política de reconocimiento". Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En *Perspectives of Curriculum Evaluation*. Chicago: Rand McNally and Company.
- Stenhouse, 1984 Investigación y desarrollo del currículo. Madrid Editorial Morata
- Stenhouse, 1987 La investigación como base de la enseñanza. Madrid Morata
- Shih M (1986) *Content Based Approaches to teachin Academic Writing. Tesol Quarterly* XX 4, PP 617648.
- Torodov, T. (1981). M. Bakhtin, le principe dialogique. París: Le Seuil.
- Tyler R (1986) Principios básicos del currículo Buenos Aires Editorial Troquel SA.
- Tuñon y Victoria (2009) Características del discurso en el aula de clase como mediación del pensamiento crítico. Santa Marta. Revista Zona próxima. Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte
- Vasco, C. (1996). *Dos Grupos Piagetianos en la lógica elemental* Accefy.org.co/Revista /Volumen 17/64-29-39 PDF.
- Vasquez F (2012) Pregúntele al ensayista. Medellín. Editorial Kimpres
- Van Dijk, (1996) Estructura y funciones del discurso. México Siglo XXI

Vasco, C. (1983).El desarrollo del pensamiento abstracto en una población de estudiantes de secundaria en Bogotá. Encuentros CAFAN 1:63 85

Van Dijk,(1983) La ciencia del texto, Barcelona, Paidós pp: 128.

Wittgenstein, Ludwig (1975) *Tractatus Logico-Philosophicus*, 14ed. Madrid. Alianza Universidad

Walker J (2002) Métodos de investigación para el profesorado. Madrid. Morata

Zabalza M A (1987) Diseño y desarrollo curricular. Madrid. Narcea Editores

Zuleta E (1982) Sobre la lectura. Cali Universidad del VALLE

Zuleta E (2001) El Quijote, un nuevo sentido de la aventura. Medellín. Hombre Nuevo Editores.