

Centros de escritura
universitarios:

una estrategia para la permanencia estudiantil

Cita este libro

Marín Altamirano, C. (Ed. científica). (2020). *Centros de escritura universitarios: una estrategia para la permanencia estudiantil*. Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

Palabras Clave / Keywords

Centros de escritura, universidad, permanencia estudiantil, apoyo académico, lectura y oralidad, aprendizaje, educación inclusiva, lenguaje, salud, matemáticas, experiencias y retos, Cali, Cartagena, Barranquilla.

Contenido relacionado:

<https://investigaciones.usc.edu.co/>

Centros de escritura *universitarios:*

una estrategia para la permanencia estudiantil

Catalina Marín Altamirano
Editora científica

Autores

Gladys Zamudio Tobar, Claudia Alexandra Roldán Morales, Andrés Fernando Torres Tovar, Adriana Carolina Casas Bustillo, Andrea del Pilar Montes Paz, Evelyn Cortázar Ocampo, Bernarda Leones Araque, Regina Domínguez Anaya, Mariana Larrahondo Gómez, Leyla Esther Utria Machado, Lina Isabel Andrade Gonzalez, Camilo Burbano Díaz, Andrés Felipe Muñoz Tello, Célmo Alexander Peña Rengifo, John Jairo Palacio Cardona, Martha Lucía Lasprilla Buitrago, Catalina Marín Altamirano.



Centros de escritura universitarios: una estrategia para la permanencia estudiantil / Catalina Marín Altamirano [y otros]. -- Santiago de Cali: Universidad Santiago de Cali, Sello Editorial, 2020.

296 páginas: ilustraciones; 24 cm.

Incluye referencias bibliográficas.

ISBN: 978-958-5147-20-1 ISBN (Libro digital): 978-958-5147-21-8

1. Centros de Escritura 2. Universidad 3. Permanencia estudiantil 4. Apoyo académico
5. Lectura y oralidad 6. Aprendizaje 7. Educación inclusiva 8. Lenguaje 9. Salud 9.
Matemáticas 10. Experiencias y retos. Universidad Santiago de Cali.

SCDD 378.17 ed. 23 CO-CaUSC

jrgb/2020



Centros de escritura universitarios: una estrategia para la permanencia estudiantil

© Universidad Santiago de Cali.

© **Autores:** Catalina Marín Altamirano, Gladys Zamudio Tobar, Claudia Alexandra Roldán Morales, Andrés Fernando Torres Tovar, Adriana Carolina Casas Bustillo, Andrea del Pilar Montes Paz, Evelyn Cortázar Ocampo, Bernarda Leones Araque, Regina Domínguez Anaya, Mariana Larrahondo Gómez, Leyla Esther Utria Machado, Lina Isabel Andrade Gonzalez, Camilo Burbano Díaz, Andrés Felipe Muñoz Tello, Célimo Alexander Peña Rengifo, John Jairo Palacio Cardona & Martha Lucía Lasprilla Buitrago.

Edición 100 ejemplares

Cali, Colombia - 2020

Comité Editorial /

Editorial Committee

Rosa del Pilar Cogua Romero

Doris Lilia Andrade Agudelo

Edward Javier Ordóñez

Luisa María Nieto Ramírez

Sergio Molina Hincapié

Milton Orlando Sarria Paja

Sergio Antonio Mora Moreno

Claudia Fernanda Giraldo Jiménez

Luis Felipe Vélez Franco

Proceso de arbitraje doble ciego:
“Double blind” peer-review

Recepción/Submission:

Octubre (October) de 2020

Evaluación de contenidos/

Peer-review outcome:

Noviembre (November) de 2020

Aprobación/Acceptance:

Diciembre (December) de 2020



La editorial de la Universidad Santiago de Cali se adhiere a la filosofía de acceso abierto. Este libro está licenciado bajo los términos de la Atribución 4.0 de Creative Commons (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), que permite el uso, el intercambio, adaptación, distribución y reproducción en cualquier medio o formato, siempre y cuando se dé crédito al autor o autores originales y a la fuente <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

TABLA DE CONTENIDO

11 Prólogo

Capítulo 1.

19 Los alcances de la escritura y la labor de los centros de escritura y de apoyo académico

Gladys Zamudio Tobar

Catalina Marín Altamirano

Capítulo 2.

31 Historia y trayectoria del centro de lectura y escritura, CELEE

Claudia Alexandra Roldán Morales

Andrés Fernando Torres Tovar

Capítulo 3.

57 El centro de escritura de la Universidad del Cauca: un espacio para hablar, escribir y aprender

Adriana Carolina Casas Bustillo

Capítulo 4.

73 El CELOA- Trascendiendo la lectura, la escritura y la oralidad

Catalina Marín Altamirano

Andrea del Pilar Montes Paz

Evelyn Cortázar Ocampo

Capítulo 5.

111 Comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes de una facultad de Ciencias de la Salud de la ciudad de Cartagena

Bernarda Leones Araque

Regina Domínguez Anaya

Mariana Larrahondo Gómez

147 **Capítulo 6.**
Diseño de un centro de lectura y escritura: el caso de
la Universidad Metropolitana de Barranquilla
Leyla Esther Utria Machado
Lina Isabel Andrade Gonzalez

177 **Capítulo 7.**
Experiencias de educación inclusiva en el área de
lenguaje, a través del CEEL
Gladys Zamudio Tobar
Camilo Burbano Díaz

201 **Capítulo 8.** Experiencias significativas del centro de
apoyo matemático Universidad Santiago de Cali
Andrés Felipe Muñoz Tello
Célimo Alexander Peña Rengifo

231 **Capítulo 9.** Experiencias significativas en salud mental
en el área de salud. Universidad Santiago de Cali
Martha Lucía Lasprilla Buitrago
John Jairo Palacio Cardona

Capítulo 10. Reflexiones y propuestas

263 La universidad y los procesos de lecto-escritura in-
cluyentes: una mirada de acompañamiento al estu-
diente desde diversas dependencias
Mariana Larrahondo Gómez
Catalina Marín Altamirano

275 **Capítulo 11.** Centro de apoyo para la inclusión del
OEI: un balance a dos años
Camilo Burbano Díaz
Gladys Zamudio Tobar

285 Sobre los Autores

291 Pares Evaluadores

TABLE OF CONTENTS

11 Foreword

Chapter 1.

19 The Scope of Writing and the Work of Writing and Academic Support Centers

Gladys Zamudio Tobar

Catalina Marín Altamirano

Chapter 2.

31 History and trajectory of the reading and writing center - CELEE

Claudia Alexandra Roldán Morales

Andrés Fernando Torres Tovar

Chapter 3.

57 The writing center of the Universidad del Cauca: a space to speak, write and learn

Adriana Carolina Casas Bustillo

Chapter 4.

73 CELOA - Transcending reading, writing and speaking

Catalina Marín Altamirano

Andrea del Pilar Montes Paz

Evelyn Cortázar Ocampo

- 111** **Chapter 5.**
Reading comprehension and academic performance in students of a faculty of Health Sciences in the city of Cartagena
Bernarda Leones Araque
Regina Dominguez Anaya
Mariana Larrahondo Gómez
- 147** **Chapter 6.**
Designing a reading and writing center: the case of the Universidad Metropolitana de Barranquilla
Leyla Esther Utria Machado
Lina Isabel Andrade Gonzalez
- 177** **Chapter 7.**
Experiences of inclusive education in the area of language, through the CEEL
Gladys Zamudio Tobar
Camilo Burbano Díaz
- 201** **Chapter 8.**
Significant experiences of the mathematical support center of the Universidad Santiago de Cali
Andrés Felipe Muñoz Tello
Célimo Alexander Peña Rengifo
- 231** **Chapter 9.**
Significant experiences in mental health in the health area. Universidad Santiago de Cali
Martha Lucía Lasprilla Buitrago
John Jairo Palacio Cardona

- 263** **Chapter 10.**
Reflections and Proposals on the University
and Inclusive Reading and Writing Processes:
A Perspective of Student Accompaniment from
Different Units
Mariana Larrahondo Gómez
Catalina Marín Altamirano
- 275** **Chapter 11.**
OEI Inclusion Support Center: A Two-Year Balance
Camilo Burbano Díaz
Gladys Zamudio Tobar
- 285** **About the Authors**
- 291** **Peer Evaluators**

Prólogo

Las universidades colombianas han sido precursoras en la creación de centros y programas de escritura en Latinoamérica, así como en la producción y difusión de estudios sobre su labor. No es casual, entonces, que la iniciativa para la publicación de un nuevo libro haya surgido en el ámbito académico colombiano. Gracias a la convocatoria del Centro de Escritura, Lectura y Oralidad Académica de la Universidad Santiago de Cali (CELOA) nació *Centros de escritura universitarios: Una estrategia para la permanencia estudiantil*, un libro que reúne investigaciones llevadas a cabo por cinco centros de escritura de universidades colombianas.

El título se nutre de la experiencia y de los trabajos de investigadores que desde hace décadas vienen aportando y reflexionando sobre la importancia de la escritura y la lectura para la construcción del saber y la comunicación de ideas. Entre las contribuciones más citadas por los autores de los capítulos se encuentran las de Paula Carlino, quien en su libro *Escribir, leer y aprender en la universidad* (Fondo de Cultura Económica, 2005) introdujo el concepto de “alfabetización académica”, que ha sido fundamental para desarrollar prácticas y profundizar en los estudios sobre la enseñanza terciaria.

Centros de escritura universitarios: Una estrategia para la permanencia estudiantil es una muestra más de cuánto se ha avanzado en materia de investigación en los centros de escritura. Cuando en 2013 se realizó en la Universidad Javeriana de Cali el Primer Congreso Latinoamericano de Centros y Programas de Escritura,

Centros de escritura universitarios: una estrategia para la permanencia estudiantil

se compartió una serie de experiencias que, con mayor o menor suerte, se estaban desarrollando en varias universidades. En ese momento, el centro anfitrión ya tenía cinco años de trayectoria, pero la experiencia de los demás participantes era dispar. Algunos recién comenzaban a pensar en la idea de un centro de escritura, otros ya lo habían formado, pero peleaban por un reconocimiento en sus instituciones y hasta por un lugar físico donde instalarse. El registro de todo ese proceso es hoy un valioso aporte a la historia de los centros de escritura latinoamericanos, y una confirmación de lo acertado de las premisas iniciales. Una de ellas es que los centros no deben tener una labor únicamente “reparadora” de las carencias con las que los estudiantes llegan a la universidad. Otra, que la redacción es parte del aprendizaje de cada disciplina y, por lo tanto, que trabajar *con* las disciplinas debe ser uno de los objetivos.

El congreso de 2013 también sentó las bases para la creación de una Red Latinoamericana de Centros y Programas de Escritura que se concretó un año después. Desde entonces hasta ahora, hubo otros tres encuentros internacionales (en la Universidad de Los Andes de Bogotá, en la Pontificia Universidad Católica de Chile y en el ITESO de Guadalajara), y en cada uno la exigencia para participar con ponencias fue creciendo en exigencia y en variedad de temas a debatir.

La experiencia acumulada y el intercambio entre universidades dio como fruto una serie de publicaciones. Entre los libros que surgieron se destacan *Panorama de los centros y programas de escritura en Latinoamérica* (Pontificia Universidad Javeriana de Cali, 2015), que tuvo a Violeta Molina Natera como editora, y *Aprender a escribir en la universidad* (Universidad de los Andes, 2015), con Eduardo Escallón Largacha y Andrés Forero Gómez

como compiladores. En 2018, Lucía Natale y Daniela Stagnaro estuvieron a cargo de *La lectura y la escritura en las disciplinas*, libro publicado por la Universidad Nacional de General Sarmiento. Con estos antecedentes, *Centros de escritura universitarios: Una estrategia para la permanencia estudiantil* viene a engrosar una lista de publicaciones que avizora un futuro prometedor. Sus capítulos son variados en experiencias y análisis porque las realidades institucionales de las que surgen no son uniformes. Los investigadores provienen de los centros de escritura de las universidades de Santiago de Cali, Metropolitana de Barranquilla, San Buenaventura de Cartagena, Autónoma de Occidente y Universidad del Valle.

Una constante en el libro es el aporte que la fonoaudiología ha realizado a los estudios de escritura, lectura y oralidad. Desde esa especialidad los docentes han logrado vincularse con otras disciplinas, como lo explica el capítulo del Centro de Lectura y Escritura (CELEM) de la Universidad Metropolitana de Barranquilla, sobre la creación del propio centro:

Emergió, como se ha mencionado, desde el Programa de Fonoaudiología, sin embargo, desde sus inicios, se consideró necesario e importante contar con un equipo de trabajo institucional que permita la interdisciplinariedad suficiente para impactar de forma positiva a la comunidad educativa (p. 100)

Otros capítulos narran experiencias valiosas con tutores. Es el caso del trabajo de biblioterapia con pacientes que lleva adelante el Centro de Escritura de la Universidad de Cauca:

Esta apuesta ha permitido que los tutores se enfrenten a nuevos retos, amplíen sus perspectivas de trabajo, generen espacios de crecimiento personal y profesional, además, se implementan

Centros de escritura universitarios: una estrategia para la permanencia estudiantil

estrategias de promoción de la lectura y la escritura desde otro punto de vista, el cual hace florecer su imaginación, inventiva, iniciativa, son más propositivos y hacen que otros amen la lectura y la escritura (p. 39).

Por su parte, el capítulo del Centro de Lectura y Escritura (CELEE) de la Universidad Autónoma de Occidente analiza la didáctica basada en géneros discursivos para la enseñanza de la escritura académica y la inclusión de diversos sectores sociales o culturales. En uno de sus pasajes explica: “Las formas de leer y escribir no académicas, propias, por ejemplo, del sociolecto de los adolescentes o de la comunicación vernácula en redes sociales, también son prácticas letradas válidas, con sus propias características socioculturales, lingüístico-retóricas, léxicas” (p. 18).

En el libro se analizan también experiencias inclusivas a través de la enseñanza del lenguaje, se brindan datos sobre la relación entre comprensión lectora y rendimiento académico o sobre bilingüismo o sobre la mejor manera de transmitir conocimiento matemático.

Este prólogo fue escrito en un momento muy especial, cuando en situación de pandemia los centros de enseñanza latinoamericanos mantienen el grueso de sus cursos a distancia por medio de plataformas y videoconferencias. Para los docentes, esta modalidad significa un desafío y una nueva concepción del acto de enseñar. Parafraseando a Don Finkel, hoy más que nunca hay que aprender a “dar clase con la boca cerrada”, es decir, no transmitir el saber sino brindan herramientas para que los estudiantes lo obtengan.

Los centros y programas de escritura tienen un camino avanzado en esa línea, y *Centros de escritura universitarios: una estrategia para la permanencia estudiantil* es un buen ejemplo de cómo hacerlo. Por ese camino hay que seguir transitando.

Silvana Tanzi
Coordinadora de Ágora Escribe
Universidad Católica del Uruguay

A large, stylized, black letter 'I' with a white outline, positioned on the left side of the page. It has a classic, slightly serifed appearance with a small gap at the top and bottom.

Los alcances de la escritura y la labor de los centros de escritura y de apoyo académico

Gladys Zamudio Tobar
Catalina Marín Altamirano

Capítulo 1

Los alcances de la escritura y la labor de los centros de escritura y de apoyo académico

Gladys Zamudio Tobar*

<https://orcid.org/0000-0003-3426-3776>

Catalina Marín Altamirano**

<https://orcid.org/0000-0002-3101-2317>

El concepto de escritura se ha ido transformando con el paso del tiempo. En el siglo pasado se creía que quien pudiera codificar una letra con otra y construir una palabra y luego un párrafo, sabía escribir, pero el sentido de este proceso, además de exigir una mirada desde la morfosintaxis, requiere el conocimiento de los múltiples significados que puede tener una palabra como lo indica la polisemia, los sentidos que le da cada lector a la misma, según sus experiencias y los contextos donde el vocablo toma

* Universidad Santiago de Cali. Cali, Colombia

✉ gzamudio@usc.edu.co

** CELOA, Universidad Santiago de Cali. Cali, Colombia

✉ catalina.marin00@usc.edu.co

Cita este capítulo:

Zamudio Tobar, G. y Marín Altamirano, C. (2020). Los alcances de la escritura y la labor de los centros de escritura y de apoyo académico. En: Marín Altamirano, C. (Ed. científica). *Centros de escritura universitarios: una estrategia para la permanencia estudiantil* (pp. 19-28). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

Los alcances de la escritura y la labor de los centros de escritura y de apoyo académico

vida. Eso significa que todos los niveles de la lengua pasan por el proceso de escritura, el fonológico, el morfológico, el sintáctico, el semántico y el pragmático, y con este último se amplían aún más los usos, según los interlocutores y medios de comunicación por donde circulan los mensajes escritos.

Siendo así, los procesos de construcción textual o la comunicación escrita, denominada hoy de esta forma por el ICFES (2016/2018/2019) y definida como una de las competencias genéricas con las que debe contar todo estudiante universitario, consisten en múltiples habilidades, sin contar con la diferencia que establece las pruebas PISA (Achugar, 2012) entre textos continuos y discontinuos. Es decir que, sumadas a las habilidades lingüísticas, quienes acceden a la educación superior en el siglo XXI, deben contar con competencias en representaciones gráficas y su relación con otros sistemas de expresión, hasta lograr interpretar y crear textos multimodales.

El vertiginoso cambio de la escritura, de sus definiciones y de sus usos se debe también a las distintas maneras de acceder a los saberes disciplinares, primero en la era del conocimiento científico y ahora en la era de las tecnologías de la información y la comunicación. Con estas nuevas maneras de interactuar con otros, a través del ciberespacio (Ulloa y Carvajal, 2011) también se han modificado las tipologías textuales de estos medios, diferentes a las que circulan regularmente en las aulas presenciales.

Teniendo en cuenta las anteriores características de los procesos de escritura, ¿cuál podríamos decir que es la función de los centros de escritura y de los centros de apoyo en las instituciones de educación superior? Si bien es cierto que surgieron en

Estados Unidos y en Inglaterra, debido a las debilidades halladas en los estudiantes, también es verdad que estos tendrían que contemplar todas las dimensiones de la escritura en el Siglo XXI, que involucran las transmedia y, con ella, las narrativas digitales (Lévy, 2007). Siendo así, los retos de los centros de escritura son transdisciplinarios y multidisciplinarios, sabiendo que la escritura –también– para cada una de esas tipologías exige otros procesos epistemológicos y comunicativos, estructuras, pasos y movidas retóricas (Sabaj, Toro y Fuentes, 2011; Swales, 1990).

Existen algunas habilidades básicas que se requieren para escribir toda clase de texto. Se trata de habilidades necesarias, pero no suficientes: la diversidad implica características propias de cada clase, que deben ser aprendidas para cada caso en particular. Alguien, por ejemplo, puede estar capacitado para escribir con soltura y corrección cartas comerciales, pero fracasar en cualquier tipo de escritura de ficción. Las habilidades diferenciales de producción incluyen, por supuesto, el conocimiento necesario para discriminar las características específicas que permiten clasificar las numerosas variedades del texto escrito (Silvestri, 1997, p.12).

Posteriormente, Silvestri (2007) refuerza la idea de que el ejercicio de la escritura no consiste solamente en esas habilidades sino también en el fortalecimiento de competencias metacognitivas (Flavel, 1979; López y Arciniegas, 2003) que contribuyen a hacer el ejercicio de auto-observación, análisis de los procesos y las formas de escribir y –sobre todo– la corrección y los ajustes para continuar aprendiendo. Según Ferreiro (2000) el texto siempre está ahí para dejarse mejorar o para resignificarse. Nunca terminamos de escribir un texto.

Los alcances de la escritura y la labor de los centros de escritura y de apoyo académico

Sumado a ello, Silvestri (2007) menciona la capacidad de hacer preguntas de quien lee y escribe. Esto revela el uso de operaciones intelectuales y conocimientos no solo disciplinares sino lingüísticos que no son sencillos. Quien no se formula preguntas, no ampliará la construcción de su texto como tampoco aportará nuevos conocimientos. Sin embargo, también se puede enseñar a elaborar interrogantes para el mejoramiento de la escritura.

Las múltiples funciones de la escritura y los distintos paradigmas, según el contexto de desempeño, han hecho de los centros de apoyo para este proceso unidades que, inicialmente, atendieron dificultades asociadas a la redacción, particularmente relacionadas con el uso de los signos de puntuación, la ortografía, las marcas de acentos diacríticos, el uso de conectores; todo ello para darle cohesión a los textos. No obstante, con la identificación de la función sociocultural (Bajtin, 1982) también se trabajó en la intención comunicativa, teniendo en cuenta los participantes en un acto comunicativo, así como las funciones del lenguaje (Halliday, 2001) para resolver comunicaciones más precisas, según el tipo de interlocutor.

Las cuestiones alusivas a la estructura del texto y a su intención comunicativa se fueron fortaleciendo, pero también cuando se reconoce que el lenguaje cumple con una función epistemológica, en el contexto académico, Carlino (2005) se ocupa de reflexionar acerca de la necesidad de comprender cómo se codifica y decodifica un texto disciplinar e invita a los docentes de la educación superior a ser ellos quienes enseñen las diferentes formas de leer los textos.

Se ha reconocido que el dominio de las habilidades comunicativas supera los procesos de codificación y decodificación de la

lengua, e implica procesos de incorporación y participación de las personas en la sociedad. Así, las instituciones educativas, ya sean de educación básica, media o superior, tienen una responsabilidad en desarrollar estrategias para el fortalecimiento de las prácticas de lectura y escritura en los integrantes de sus comunidades (Calle, 2016, p. 148).

Por consiguiente, los centros de escritura, en su misión de acompañar los procesos académicos de los estudiantes para la permanencia (MEN, 2008) cada vez descubren nuevas necesidades educativas e intentan resolver –se espera que– con procesos y no con “cursos remediales”. (Carlino, 2005; Núñez, 2013; Castelló, 2014). Así mismo, estas unidades de apoyo para reducir el abandono de los proyectos educativos en los universitarios, han diseñado e implementado estrategias que favorecen el aprendizaje de la escritura y su eficiencia para transformar las realidades.

Varios estudiosos de Latinoamérica e Iberoamérica (González y Vega, 2013; Núñez, 2013; Calle A., 2016; Gavari y Tenca, 2017) han llevado a cabo diversas investigaciones donde detallan el origen de los centros de escritura; no fue precisamente mediante el diseño de plataformas completas con servicios de atención a todos los estudiantes, según sus niveles de lectura y escritura, sino que todos iniciaron con sencillas estrategias de acompañamiento a estudiantes que no lograban alcanzar los objetivos de aprendizaje.

Por otra parte, las instituciones de educación superior también diseñaron propuestas curriculares como cursos de nivelación en comprensión y producción textual y talleres de lectura, escritura y oralidad para fortalecer las habilidades comunicativas de sus

Los alcances de la escritura y la labor de los centros de escritura y de apoyo académico

estudiantes, teniendo en cuenta los bajos resultados obtenidos en las clases. No obstante, estas estrategias se tornan insuficientes. Se fueron configurando sistemas completos u oficinas para atender las necesidades en lectura, escritura y oralidad.

Núñez (2013) en sus investigaciones analizó varios centros de escritura en España, México, Colombia y Perú. Unos optaron por implementar plataformas virtuales, otros se ocuparon de trabajar con los estudiantes y profesores, a manera de asesorías en salas especializadas con computadoras, tableros y documentos de apoyo, para guiarlos en los trabajos de clase o en informes u otros escritos necesarios en procesos investigativos. Además de asesorías, que se fueron extendiendo a campos disciplinares de las profesiones que estudian los universitarios, se dedicaron a realizar talleres de escritura académica y creativa.

Por su parte, en Colombia, los primeros centros de escritura –que funcionaron como tales– fueron los de la Universidad Javeriana –sedes Bogotá y Cali– y la Universidad de los Andes. En estas instituciones de educación superior se avanzó en estas estrategias de permanencia, pensadas desde la inclusión, basadas en las necesidades educativas de los estudiantes y sus diversas maneras de leer y escribir. Con ello, se fue favoreciendo la lectura crítica y, en consecuencia, la formación de los mismos estudiantes. Algunos se desempeñaron como monitores de los centros, según los promedios obtenidos mediante las evaluaciones hechas por los docentes, quienes recomendaron a los más avanzados en los procesos de comprensión y producción de textos (González, 2015).

Por otra parte, es interesante destacar que estos centros de escritura y los de apoyo para la permanencia estudiantil y para

el mejoramiento de los procesos didácticos y pedagógicos en las universidades también contribuyeron a generar espacios de diálogo entre ellos, a través de redes como RedLatCPE (Red Latinoamericana de Centros y Programas de Escritura) y REDLEES (Red Nacional de Lectura y Escritura en la Educación Superior) y al interior de las instituciones se crearon comunidades académicas interdisciplinarias, no solo de estudiantes sino de docentes y directivas que se sentaron a pensar en ampliar la estrategia y complementar con otros servicios de diferentes dependencias al interior de las universidades. Es relevante decir, según Núñez (2013) que el origen de varios centros y estrategias de escritura ha provenido de facultades que no necesariamente son de humanidades sino de ingenierías –caso de la Universidad del Valle– y Ciencias Económicas como la experiencia del Colegio de Estudios Superiores de Administración de Bogotá.

Experiencias como las anteriores, evidencian las diferentes apuestas y formas de enseñar la escritura como medio de acceso al conocimiento disciplinar para la permanencia estudiantil, pero según Gavari y Tenca (2016) no es suficiente el esfuerzo si se continúa trabajando para resolver la tarea. Es necesario generar espacios de interacción con los estudiantes, los docentes y las directivas para acordar currículos integrados, donde leer y escribir sean expresiones transversales, tal como las experiencias del WAC, Writing Across the Curriculum (Marinkovich, 1998) y WID, Writing In the Disciplines (Carlino, 2002). Los procesos de comprensión lectora y producción escrita desarrollados al interior de cada disciplina, donde es necesario descubrir los metalenguajes de esta, generan aprendizajes significativos, que algunos centros de escritura y de apoyo académico logran establecer. Según Molina N. (2012) es preciso desarrollar estas habilidades desde una perspectiva social, sociocultural, donde

Los alcances de la escritura y la labor de los centros de escritura y de apoyo académico

todo lo que se expresa en un texto disciplinar tiene que ver también con un contexto histórico y social; no pueden continuar como procesos individuales porque, aunque resuelven casos particulares, quizá no contribuyan a obtener resultados avanzados en el ejercicio académico, lo cual sería una frustración para el estudiante y lo conduce a abandonar sus estudios. Por el contrario, si se construyen nuevos conocimientos mediante la interacción con los otros, se conseguirá una entrada satisfactoria a la cultura y alfabetización académicas, en la educación superior. (Carlino, 2005).

Referencias bibliográficas

- Bajtin, M. (1982) *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Calle A. (2016). Perspectiva de los centros de escritura en Colombia. *Hallazgos*, Año 14, N.º 28 / Bogotá, D. C. / Universidad Santo Tomás / pp. 145-172
- Carlino, P. (2002). Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. *Revista iberoamericana de Educación*, 2(2), 57-67.
- Carlino (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad Una introducción a la alfabetización académica*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19(2), 346-365. doi: <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a13>

- Ferreiro, E. (2001) Leer y escribir en un mundo cambiante. Congreso de la Unión Internacional de Editores. Publicado por revista *Novedades Educativas* N° 115, Buenos Aires.
- Flavell (1979) “Metacognition and Cognitive Monitoring. A New Area of cognitiveDevelopmental Inquiry” en *American Psychologist*. October (pp.705-712).
- Gavari y Tenca (2017). La evolución histórica de los Centros de Escritura Académica The Historic Evolution of Centres of AcademicWriting. *Revista de Educación*, N°378, Octubre 17-2017. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2017-378-359
- González, B., y Vega, V. (2013). Prácticas de lectura y escritura en cinco asignaturas de diferentes programas de la Universidad Sergio Arboleda. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 10(18), 101-116.
- González, B. Y. (2015). Centro de Escritura Javeriana PUJ Bogotá. En: Molina Natera, V. (Editora). *Panorama de los centros y programas de escritura en Latinoamérica* (p. 63-70). Cali: Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de http://vitela.javerianacali.edu.co/bitstream/handle/11522/8091/Libro_Panorama_Centros_Esc_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Halliday, M. (2001). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura. La sociedad de la cultura digital*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Los alcances de la escritura y la labor de los centros de escritura y de apoyo académico

- López, G. & Arciniegas, E. (2003). El uso de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos escritos. *Lenguaje*, 31, 118- 141.
- Marinkovich Ravena, J. & Morán Ramírez, P. (1998). La escritura a través del curriculum. *Revista signos*, 31(43-44), 165-171. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09341998000100014>
- Núñez, J. (2013). Una aproximación a los centros de escritura en Iberoamérica. *Legenda*, 17(17), 63-102.
- Sabaj, O., Toro, P y Fuentes, M. (2011). Un modelo de movidas retóricas para el análisis de artículos de investigación en español. *Onomázein* 24 (2), (en prensa).
- Silvestri, A. (1997). La habilidad de reformulación escrita en alumnos del ciclo secundario. *Signo y seña*, N° 8, 1997 (Ejemplar dedicado a: Perspectivas en psicolingüística), págs. 269-284.
- Silvestri, A. (2007). La diversidad funcional del lenguaje interior. Trama semántica y trama episódica. *Folios: revista de la Facultad de Humanidades*, N°. 25, 2007, págs. 81-95
- Swales, J. (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ulloa, A., & Carvajal, G. (2011). Cultura escrita y tecnocultura contemporánea: mediaciones cognitivas en la formación universitaria. *Nexus*, 10, 44-65.

A large, bold, black number '2' with a white outline and a slight 3D effect, positioned on the left side of the page.

Historia y trayectoria
del Centro de
Lectura y Escritura,
CELEE

Claudia Alexandra Roldán Morales
Andrés Fernando Torres Tovar

Capítulo 2

Historia y trayectoria del Centro de Lectura y Escritura, CELEE

Claudia Alexandra Roldán Morales*

<https://orcid.org/0000-0003-2426-2008>

Andrés Fernando Torres Tovar**

<https://orcid.org/0000-0001-7484-479X>

El Centro de Lectura y Escritura de la Universidad Autónoma de Occidente es un proyecto de carácter institucional cuya meta es servir de apoyo a la comunidad académica en general, atendiendo a las demandas y las necesidades en los procesos de alfabetización académica. En el año 2009, el departamento de Lenguaje, interesado en fortalecer el dominio del lenguaje escrito de los estudiantes, inicia un proceso de indagación sobre las diferentes acciones y programas existentes en universidades

* Universidad Autónoma de Occidente. Cali, Colombia

✉ caroldan@uao.edu.co

** Universidad Autónoma de Occidente. Cali, Colombia

✉ aftorres@uao.edu.co

Cita este capítulo:

Roldán Morales, C. A. y Torres Tovar, A. F. (2020). Historia y trayectoria del Centro de Lectura y Escritura, CELEE. En: Marín Altamirano, C. (Ed. científica). *Centros de escritura universitarios: una estrategia para la permanencia estudiantil* (pp. 31-54). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

nacionales e internacionales. Dicha revisión documental y empírica¹ permitió identificar que los centros de escritura se estaban implementando como una opción para apoyar a los estudiantes de Educación Superior, que se veían enfrentados a las exigencias en lectura, escritura y oralidad.

Considerando lo anterior, en el 2011 el departamento presenta el proyecto del Centro de Escritura a la Vicerrectoría Académica y justifica dicha propuesta con base en los avances investigativos relacionados con la lectura y la escritura, los datos sobre permanencia estudiantil del MEN - Ministerio de Educación Nacional y el marco de políticas institucionales². Una vez aprobado y respaldado por la Vicerrectoría Académica se emprenden labores en el segundo semestre del 2012, bajo el nombre de “Asesoría de textos”. En el segundo semestre del año 2014 se realiza un concurso entre los profesores del departamento de Lenguaje para determinar su nominación. A partir de ese momento se le designa CELEE –Centro de Lectura y Escritura–.

Desde sus inicios, el espacio de atención se ha ubicado en el primer piso de la biblioteca en uno de los pasillos. Para el año 2016, se acondicionaron dos salas en el segundo piso con

1 Con la intención de conocer modelos de centro de escritura se entrevistaron y visitaron los centros de escritura de la Universidad Javeriana de Cali y de la Universidad de los Andes en Bogotá. De igual manera, se realizaron entrevistas con la profesora Lucía Natale de la Universidad Nacional de General Sarmiento en Argentina, quien lideraba el PRODEAC (Programa de desarrollo de habilidades de lectura y escritura académica).

2 En el caso de la UAO, la política curricular estipula que la competencia comunicativa “es obligatoria para todos los estudiantes de la Universidad y dado su carácter transversal se extiende a lo largo de la carrera”.

dotación mobiliaria y computadores con acceso a internet, lo que permitió ofrecer dos tutorías simultáneas. Esto trajo consigo un mayor número de tutores y una oferta de horarios más amplia para atender la creciente demanda de usuarios. En ese mismo año se diseñó la marca gráfica del Centro de Lectura y Escritura y se le asignó presupuesto. Por aquella época, el Centro dependía económicamente de la Vicerrectoría Académica.

Inicialmente, la jefatura del departamento de Lenguaje asumió las labores administrativas, sin embargo, el progresivo crecimiento en la atención a usuarios (estudiantes, profesores, egresados y colaboradores) condujo a que, en el 2014, se nombrara un coordinador con una asignación de 230 horas semestrales. Este cargo fue ocupado por una profesora bajo la modalidad hora cátedra, pero, en el 2015 empezó a estar a cargo de un profesor de tiempo completo dada la envergadura del proyecto. En la actualidad, el Centro cuenta con una directora y una coordinadora, siendo este último un rol de importancia para la gestión, la producción de recursos y el proceso formativo de los tutores- estudiantes.

Por otra parte, en el 2018 se contrata una *community manager* para desarrollo digital de la página web del Centro <https://CELEE.uao.edu.co/>, el diseño de recursos digitales, la apertura de redes sociales como Instagram @CELEE_uao y Facebook <https://www.facebook.com/CELEEUAO/>. Así mismo, se adquiere una aplicación para agilizar la solicitud de las citas por la página web, ya que este proceso se venía haciendo telefónicamente. Estos avances tecnológicos contribuyen a una mayor visibilidad y posicionamiento del Centro.

En sus comienzos, el CELEE contaba solo con el acompañamiento de profesores del departamento de Lenguaje. Con el tiempo se instaura un modelo mixto de tutorías en el que tanto profesores como estudiantes apoyan los procesos de lectura, escritura y oralidad de los diferentes usuarios de la Universidad.

La elección de los tutores - estudiantes se determina por las fortalezas en las competencias comunicativas. Para prestar estos servicios deben pasar por dos actividades y dos entrevistas (directora y coordinadora): una prueba de comprensión, una prueba de escritura de textos escritos académicos (resumen, reseña y ensayo), una entrevista con la coordinadora para identificar las aptitudes para ser tutor, finalmente, una entrevista con la directora del Centro para explicar los aspectos relativos a su responsabilidad como tutor y el reconocimiento económico por esta labor³.

En el segundo semestre del 2018 se determinó que lo anterior era insuficiente y se da comienzo a un seminario de Formación de Estudiantes Tutores denominado “Construyendo juntos el conocimiento”, cuyo objetivo es apoyar la formación reflexiva y crítica de estudiantes tutores que harán parte del Centro de Lectura y Escritura de la Universidad. El Seminario se compone de tres módulos de doce horas cada uno: dos presenciales y uno de carácter virtual. El objetivo del primer módulo es que el tutor reflexione sobre su propio proceso de lectura, escritura y oralidad, y cómo, por medio de su rol, logra una intervención

3 La monitoría en la Universidad se entiende como un proceso de acompañamiento de estudiantes avanzados a sus pares académicos, que ofrece refuerzo y complementación en determinadas áreas del proceso de aprendizaje desarrollado a nivel de aula, mediante la ampliación explicativa y la orientación hacia la atención y direccionamiento de inquietudes conceptuales y procedimentales. Tomado de <https://sitios.uao.edu.co/docentes/monitorias/>

significativa que potencie sus propias prácticas y las de los tutorados.

El segundo módulo busca que el tutor identifique, a partir de actividades situadas en contextos reales, estrategias para interactuar cuando ejerce su rol como tutor y, el último, que reconozca las demandas, recursos, naturaleza y funcionamiento de un centro de lectura y escritura. Cada módulo se compone de seis horas presenciales por semana (sesiones de dos horas) y seis horas de trabajo autónomo en la plataforma. Al final del proceso de formación se tiene una sesión de dos horas para retroalimentación y cierre del seminario. Este proceso formativo se lleva a cabo en tres momentos: al inicio, durante y al final del semestre, cuando las clases han terminado. Es importante señalar que en la Reforma Académica 2020 que está realizando la Universidad, este curso se ofertará como una asignatura electiva de dos créditos.

En un principio los usuarios del Centro eran en su mayoría estudiantes, pero paulatinamente se incrementaron usuarios como profesores, egresados, colaboradores y estudiantes de otras instituciones de educación superior. Por último, en el 2013 se consolidó la Red Latinoamericana de Centros y Programas de Escritura.

En síntesis, el CELEE se construye como una estrategia que contribuye a desarrollar las competencias de los estudiantes y los profesores en lectura, escritura y comunicación oral académica, con el propósito de consolidar la calidad educativa de la Universidad Autónoma de Occidente.

Los objetivos del Centro son los siguientes:

- * Promover una comunidad académica de calidad a través de la orientación a escritores académicos, intencionales y críticos.
- * Ofrecer a estudiantes de pregrado y posgrado tutorías presenciales y virtuales que apoyen el proceso de comprensión y elaboración de sus textos académicos.
- * Acompañar a los docentes en la formulación de propuestas que integren la comprensión de la lectura y la escritura como procesos intencionales de aprendizaje en sus áreas.
- * Investigar de la mano de los docentes de otras disciplinas, acerca de la producción de textos escritos en su área de conocimiento.

Marco teórico

¿Cómo CELEE asume la lectura, la escritura y la oralidad en la educación superior?

Partiendo de Lillis y Scott (2015) y Lea y Street (2006), la noción de prácticas letradas académicas, también denominadas como “literacidades académicas” alude a los diversos escenarios de construcción de sentido que involucran el desarrollo de la lectura, la escritura y la producción oral de acuerdo con las exigencias comunicativas de los programas académicos de la formación universitaria. De estas circunstancias se deduce que las acciones llevadas a cabo en los escenarios académicos universitarios se constituyen en labores concretas propias de la cultura de las disciplinas y esto, en consecuencia, impacta en lo que los autores llaman las prácticas letradas (Navarro, 2014).

Entendida como práctica, la escritura pone de relieve la existencia de una variedad de situaciones en la que los escritores reflejan sus trayectorias, los aspectos socioculturales que los atraviesan y los usos diferenciales de la lengua. En esa medida, más que una sucesión de formas lingüísticas, la actividad escritural envuelve la presencia de elementos personales, situacionales y sociales: conductas, actitudes, eventos y vínculos (Barton & Hamilton, 2000). Bajo tal escenario, las prácticas letradas de los adolescentes, por ejemplo, son maneras de leer y escribir que, aunque no académicas, resultan válidas y poseen características socioculturales, sintácticas, semánticas y pragmáticas.

Retomando a Bajtín (2005), las prácticas letradas académicas consiguen vehiculizarse en estructuras tipificadas que se actualizan en géneros discursivos. Estos, en tanto materialidades multimodales en las que intervienen elementos semióticos diversos en procesos comunicativos específicos, se inscriben en tipos de intercambios verbales en el marco de una esfera de actividad social definida. En esa medida: a) la selección del género por parte de los hablantes se da teniendo en cuenta el tipo de actividad que desean realizar, haciendo uso del lenguaje, dentro de una situación discursiva determinada; b) existen estructuras lingüísticas particulares, en cuanto a los temas, el estilo verbal y la composición, vinculadas a los géneros discursivos, lo que revela las características de la interacción y c) los géneros poseen unas formas típicas relativamente estables que reflejan las características de la interacción.

Así, entonces, para la comunidad que los emplea los géneros pueden identificarse, ya que circulan bajo parámetros temporo-espaciales delimitados e instauran formas de producción e interacción entre los participantes. Gozan de especificidades

temáticas y objetivos establecidos, además de atender a relaciones estructurales concretas (gramática, sintaxis, léxico específico, etc.), lo que, en consecuencia, los configura como modelos predecibles, pese a su variación comunicacional, contextual-histórica y social-institucional. En la universidad, los estudiantes, como sujetos que ingresan a una cultura académica, se ven en la necesidad de elaborar géneros propios de este nuevo espacio social tales como el examen, el artículo de opinión, el informe de lectura, el ensayo, entre otros (Nesi y Gardner, 2012).

Las prácticas letradas académicas y los géneros discursivos escritos y orales de la universidad guardan estrechez con el modo en que están organizadas las disciplinas tanto a nivel institucional como académico al igual que los marcos epistemológicos que las caracterizan, a nivel teórico y metodológico; así como a “las formas socialmente consensuadas de construir, negociar y comunicar el conocimiento en educación superior y contextos científicos profesionales” (Hyland, 2013, p. 11). De ahí se desprende que las prácticas y los géneros, en tanto escenarios de concreción multidimensionales, son altamente variables, pues las exigencias comunicacionales y enunciativas varían de un campo profesional a otro, de una institución a otra, de una situación comunicativa a otra. En síntesis, se colige la imposibilidad de generar vínculos absolutos entre una disciplina y una profesión y mucho menos con un entorno de desempeño profesional, en tanto dichos límites están condicionados por variables múltiples, que van desde la tradición y los objetos de estudio, hasta los niveles de interdisciplinariedad, entre otros (Hyland, 2013).

Teniendo en cuenta lo anterior, desde el CELEE se asume que la formación en educación superior supone para el estudiante

grandes desafíos a nivel comunicativo, cognitivo y cultural. Lejos de las creencias más comunes, el aprendizaje de los contenidos de las disciplinas no es el parámetro funcional que orienta la formación en la universidad, sino que la educación superior supone un proceso de construcción y apropiación de formas simbólicas articuladas con usos, creencias, tradiciones del universo académico, edificadas históricamente en las áreas, las disciplinas y las carreras (Bilbro y Prior, 2011).

Presentado de modo más delimitado, hacer parte del espacio universitario reclama el desarrollo de habilidades cognitivas múltiples (recuérdese la propuesta taxonómica de Bloom), así como de otras destrezas de diferente índole: académicas, de autorregulación y comunicativas. Esta última es especialmente significativa, tanto en formas de expresión oral como escrita, pues permiten la comprensión y la participación en contextos discursivos científicos-académicos, en los diversos campos disciplinares y en medios profesionales.

Quiere decir esto, entonces, que el aprendizaje de la lectura y la escritura en la universidad va más allá de la adquisición de habilidades expresivas y tiene que ver, por el contrario, con el desarrollo de habilidades de metacognición y metalenguaje que, desde una postura crítica, les permitan a los estudiantes, analizar esferas comunicativas disímiles, establecer las formalidades sintácticas, semánticas, pragmáticas de las situaciones comunicativas y modelarlas tanto como sea posible, en favor de un proceso dialógico conveniente. En síntesis, leer, escribir y hablar son habilidades situadas que transforman y empoderan a los sujetos y, por esta razón, requieren de una apropiación que va mucho más allá de las interacciones habituales, presentes en otros ámbitos sociales, con los que se han enfrentado los estudiantes (Navarro, 2014).

Del mismo modo, una vez finalice la formación universitaria, los egresados deben resolver eventualidades comunicativas con exigencias particulares de la lengua que, en general, resultan poco previsibles en el proceso formativo (Cassany y López, 2010). Se espera, entonces, que quienes egresen, tengan la habilidad de comprender y, de manera crítica y activa, atender las necesidades retórico-estilísticas en los nuevos espacios de circulación de sentido en qué estarán; deberán adecuarse a los distintos géneros discursivos que habrán de producir bajo medios y modos semióticos diversos; y han de adaptar y transformar sus conocimientos a las demandas específicas de cada acto comunicativo.

En general, estos conocimientos no se constituyen en un contenido curricular explícito, sino que componen las materialidades curriculares ocultas, aunque sí son objeto de evaluación y, en consecuencia, plantean un desafío adicional a los estudiantes, sean estos de menor capital cultural o de limitados recursos (Schleppegrell, 2004). De lo anterior se desprende, según Rosales y Vázquez (2006), que las producciones textuales de mejor calidad gozan de una destacada valoración y percepción en el espacio académico. Bajo estas premisas, el CELEE concibe que el mejoramiento en el desempeño de los estudiantes, sea en su etapa de formación o en el ejercicio profesional, necesita del desarrollo de la competencia comunicativa –leer, escribir y hablar–. En esa medida, la enseñanza expresa de estas habilidades, impulsa una transformación educativa hacia mayores niveles de calidad, un mayor acceso a la educación y apoya en la disminución de las tasas de deserción en la educación superior.

Leer, escribir y hablar como habilidades para transformar el pensamiento

Según Navarro (2012), el desempeño en diversos escenarios de actuación, sean estos de formación o profesionales, demanda la apropiación de habilidades comunicativas de textualidades multimodales. Lo anterior, entonces, supone periodos de tránsito entre las etapas de formación y, así mismo, el encuentro con los requerimientos propios de cada uno de los campos de conocimiento.

Cada una de estas etapas de aprendizaje de la lectura, la escritura y la oralidad (algunos lo llaman “alfabetización avanzada”) demanda un cuerpo de conocimientos especializados y particulares en los procesos de lectura y escritura de las disciplinas (Adler-Kassner y Wardle, 2015), lo que se constituye en uno de los principales obstáculos para su institucionalización y práctica curricular en los dominios de las áreas de conocimiento y en la gestión de programas de escritura (Malenczyk, 2016). A razón de esto, desde CELEE se asume que comunicarse de manera conveniente, lo cual está implicado en habilidades como la lectura, la escritura y la oralidad, se constituye en un saber de necesario dominio y preparación que solicita un trabajo expreso con los docentes de las disciplinas.

En esa medida, se requiere de tres líneas de actuación esenciales: un marco conceptual de la enseñanza y del aprendizaje encaminado exclusivamente al desarrollo de habilidades retórico-lingüísticas de la escritura. En segundo lugar, una teoría funcional, comunicativa, dinámica y contextualizada de la lengua y sus componentes (Navarro, 2012), es decir se debe trascender el uso del sistema lingüístico, sin con ello menoscabar

su importancia, para orientarse hacia un empleo pragmático que atienda al conjunto de condiciones en las que se realiza el acto comunicativo; y tercero, el empleo de tecnolectos de pertinencia pedagógica para designar los objetos de instrucción; con esta terminología resulta viable la identificación, por parte de los profesores, de aquello que participa de la enseñanza, por ejemplo, “nominalización”, “reforzador”, “estructura retórica” o “género discursivo”.

Por todo lo anterior, la enseñanza de habilidades comunicativas es sustancial, si se desea promover un desempeño adecuado y reflexivo en el manejo de los productos letrados propios de la educación superior o el ámbito profesional (Barton y Tusting, 2005). Primero, porque, retomando a Carlino (2004, p. 8), las habilidades comunicativas –leer, hablar y escribir– resultan imprescindibles para la circulación y apropiación de significados, ya que las prácticas letradas obran como instrumento privilegiado para explorar y aprehender contenidos disciplinares. Este aspecto se denomina “potencial epistémico de la escritura” o “escribir para aprender” (McCutchen, Teske y Bankston, 2008). En segundo lugar, en tanto los contenidos y conocimientos hacen parte de una construcción social de sentido, estos responden a las especificidades enunciativas y enuncivas propias de cada disciplina (Rose y Martin, 2012, p. 18; Nesi y Gardner, 2012, p. 3), lo que hace imprescindible el aprendizaje de la escritura, la lectura y la oralidad atinente. Este aspecto es denominado por algunos autores como “potencial retórico de la escritura” o “aprender para escribir” los géneros propios de las carreras y las disciplinas de referencia (Bazerman et al., 2016).

Por todo lo anterior, para el departamento de Lenguaje y el Centro de Lectura y Escritura, CELEE, las producciones escritas

de los estudiantes, los textos empleados por los docentes universitarios en sus cursos y las producciones publicadas en revistas especializadas son manifestaciones discursivas que revelan, dentro de las prácticas académicas, los acuerdos, las tensiones, las divergencias y los estudios anteriores existentes en una comunidad científica-académica.

Didáctica basada en géneros discursivos para la enseñanza de la escritura académica

Teniendo en cuenta lo mencionado, desde CELEE se asume que, partiendo de la noción de género discursivo, la didáctica de la enseñanza de la escritura académica posibilita la integración de ciertos rasgos claves:

- * **Primer rasgo:** Es significativa porque se orienta al estudiante en contenidos y habilidades, encaminados a objetivos específicos y adecuados para contextos particulares, que, desde luego, tengan sentido para él; en efecto, los textos que se acompañan en los procesos de lectura y escritura se dan en el marco de las exigencias comunicativas propias de sus carreras.

- * **Segundo rasgo:** es articulada en tanto desde el Centro se procura la explicitación de los vínculos entre los multiniveles de los géneros discursivos. Por ejemplo, se pretende que el estudiante tome conciencia de porqué eliminar un signo de puntuación no verbal o adicionar un marcador discursivo con funcionalidad de refuerzo en una de las estructuras más generales de un género, modifica el lector modelo configurado por la secuencia sintagmática o afecta la intencionalidad pragmática de una producción.

- * **Tercer rasgo:** Es socio-constructivista porque, desde una perspectiva vigotskiana, lejos de solo pensar en la transmisión de una plantilla de rasgos para una escritura correcta del estudiante, lo que se pretende es un acompañamiento que estimule la adopción de maneras estratégicas de abordar los textos y la situación comunicativa y enunciativa, ambas de alta volubilidad; así, el estudiante consigue acostumbrarse a textos y contextos, analizando, sintetizando y aprehendiendo.
- * **Cuarto rasgo:** Es participativa porque el tutor del CELEE parte de las necesidades comunicativas del estudiante, llevando a cabo prácticas e iniciativas propias de la carrera y de la disciplina.
- * Y finalmente, crítica, como **quinto rasgo**, ya que desde CELEE se procura que las estructuras/formas naturales de la lengua no sean el pivote del estudio de las prácticas comunicativas, sino el examen de las relaciones/vínculos/tensiones entre los diferentes niveles de la producción discursiva.

Hacia la idea de laboratorio

Según Bourdieu y Wacquant (2001), en medio de la denominada “Era de la ciencia” del siglo XXI, el conocimiento científico-académico es considerado como uno de los valores determinantes en las instituciones y los roles sociales. La contemporaneidad se caracteriza por la mercantilización de ese conocimiento, le atribuye un alto valor estético, cultural y económico y lo define como un bien para ser generado, distribuido y consumido por medio de los procesos económicos y sociales, como sostiene Fairclough (En Mirhosseini, 2006).

Precisemos esto: las prácticas letradas académico-científicas – los procesos sociales de producción, distribución y consumo de textos orales, escritos y multimodales en el contexto académico-científico– asumen un papel preponderante en los debates sobre el desarrollo de la sociedad (Miller, 1983). Retomando a Vygotsky (2001, p. 342), la construcción de conceptos solo es posible por la constitución lingüística, lo que por consiguiente conduce a que la mediación del sistema simbólico del lenguaje tiene un papel central en el desarrollo de la conciencia (p. 346), que da cuerpo al pensamiento (p. 345) y lo realiza (p. 298).

Así, entonces, cualquier formación académica se subordina a las prácticas letradas y, en consecuencia, a la producción textual para la participación en comunidades de práctica. En estos términos, el desarrollo de las literacidades académico-científicas tiene un papel crucial en la constitución de una sociedad preparada para reflexionar sobre sus propios problemas y formular las soluciones necesarias con base en un conjunto de conocimientos socio-históricamente construidos.

Servicios prestados

Los usuarios por excelencia del CELEE han sido estudiantes, empero, poco a poco se han ido vinculado profesores, empleados administrativos y público en general. En este sentido el Centro ha tenido que diversificar sus servicios. Para los primeros se ofrecen diferentes apoyos a lo largo de sus estudios universitarios sobre la escritura de diferentes textos académicos o profesionales que contemplan la búsqueda de información, la organización de ideas, la revisión de textos, entre otros. Algunos de los géneros más solicitados son la reseña, los ensayos, el

resumen y los trabajos de grado que hacen parte de la iniciación en la investigación científica. Es importante señalar que algunas solicitudes de los estudiantes refieren a géneros literarios.

Para los profesores, los servicios residen en el apoyo a la escritura de ponencias, artículos científicos, diferentes apartados de tesis de postgrado. En los últimos años, por solicitud de los docentes, de los departamentos o facultades, se realizan acompañamientos presenciales en clase para trabajar con los estudiantes la escritura de estados del arte, marcos teóricos, paráfrasis, resumen, informes y normas generales de redacción. En su mayoría, las asignaturas están ubicadas en el área de investigación.

De otro lado, los objetos virtuales de aprendizaje y videos de libre acceso que están ubicados en la página web tienen un alcance a nivel nacional e internacional muy alto; tanto en consulta como en descarga. Estos materiales son diseñados por los tutores profesores, considerando las demandas de textos académicos registrados en la base de datos.

Para los empleados administrativos de la Universidad, el CELEE ofrece talleres y seminarios sobre la escritura de cartas, informes, normas generales de redacción y ortografía. El departamento de Desarrollo de Talento Humano hace constantes requerimientos para la cualificación de sus colaboradores. Estos procesos de formación se realizan de manera grupal o individual. Esta dependencia otorga unas horas dentro del plan de trabajo de los colaboradores para que asistan a los procesos de cualificación. Otro segmento de interés del Centro son los estudiantes de otras universidades que solicitan apoyo en la escritura de géneros académicos y profesionales; y, por último, personas que sin ser estudiantes universitarios demandan servicios para fortalecer sus competencias comunicativas.

A continuación, se enlistan los servicios del CELEE:

Tutorías/asesorías impartidas por pares (estudiantes)

Es una estrategia pedagógica en la que estudiantes tutores, quienes han tenido un proceso de formación en el CELEE, acompañan a sus pares (estudiantes semejantes) en la orientación y el refuerzo de los procesos de lectura, escritura y oralidad.

Tutorías/asesorías impartidas por docentes

Estrategia pedagógica en la que un profesor tutor adscrito al departamento de Lenguaje brinda acompañamiento a un estudiante en la resolución de necesidades comunicativas particulares.

Cursos/tutorías/asesorías en línea

Este tipo de modalidad de trabajo consiste en el acompañamiento virtual sincrónico que un estudiante tutor o un profesor tutor le brinda a un miembro de la comunidad académica por intermedio de entornos digitales.

Cursos/talleres curriculares de escritura

Estos cursos buscan apoyar el desempeño académico y profesional de los estudiantes de pregrado y posgrado. Se sustentan en la orientación de actividades de trabajo alrededor de temáticas lingüístico-retóricas puntuales para una clase en específico, previa solicitud del profesor de la asignatura.

Cursos/talleres extracurriculares de escritura

Estos cursos pretenden contribuir en el desempeño académico y profesional de los estudiantes de pregrado y posgrado, empleados administrativos y docentes, por medio de estrategias y herramientas que favorezcan el desarrollo de las

competencias de lectura y escritura. Esta modalidad de trabajo es de corta duración y atiende necesidades puntuales.

Cursos/asesorías para docentes

Este tipo de actividad se dirige a la comunidad docente de la institución. En este caso, un profesor tutor de lengua, de acuerdo con las necesidades de un colega de otra disciplina, orientará procesos de lectura y escritura que favorezcan el desarrollo de la competencia comunicativa del docente.

Recursos virtuales

Consiste en el desarrollo de variados materiales multimodales de consulta (infografías, documentos escritos, audiovisuales) que respondan a las necesidades más habituales en los procesos de lectura, escritura y oralidad. Con esto se busca apoyar, orientar o aclarar las inquietudes más recurrentes.

Proyecciones (laboratorio)

Una de las principales metas del CELEE es la consolidación de cursos disciplinares con énfasis en lectura, escritura u oralidad académica para ser impartidos por docentes de la disciplina y especialistas en lengua. La estrategia pedagógica/didáctica denominada Tándem Académico está orientada hacia el desarrollo de aprendizajes relacionados con la lectura y la escritura de géneros académicos y profesionales de las disciplinas por medio del trabajo interdisciplinario entre un profesor tutor de la disciplina de lengua y un profesor de otra disciplina.

Esta propuesta recoge los elementos centrales del enfoque “Escribir en las disciplinas”, además de orientaciones resultado del trabajo académico e investigativo desarrollado en Latinoamérica, en Colombia y en la misma UAO.

Este programa asume la lectura, la escritura y la oralidad como prácticas sociales situadas, que adoptan diversas formas de realización de acuerdo con el contexto y los propósitos de uso. En el caso específico del ámbito universitario, se vincula la lectura y la escritura a procesos de adquisición y construcción de nuevo conocimiento lo que le exige al estudiante el desarrollo de habilidades en la búsqueda, identificación, análisis, defensa, refutación y contraste de postulados/teorías de un campo del conocimiento. Por todo lo dicho, así como el estudiante debe enfrentar las particularidades/exigencias del contexto, es preciso el acompañamiento constante del docente, lo que implica, entre otros aspectos, asumir la lectura, la escritura y la oralidad como objetos de estudio en los cursos. En tal sentido, se debe avanzar en el conocimiento de la lengua, los géneros discursivos, la función epistémica de la lectura, la escritura y la oralidad en el contexto académico. Todo lo anterior en consonancia con las pedagogías y didácticas que se favorecen en el aula.

La segunda meta es la constitución del CELEE como laboratorio. El voluminoso material compendiado a lo largo del tiempo de funcionamiento y los múltiples procesos de formación de los tutores estudiantes y tutores profesores vinculados al Centro de Lectura y Escritura, se constituyen en pilares esenciales que invitan al desarrollo de un recorrido más holístico/integrador que dé cuenta del camino adelantado.

Por lo anterior, CELEE se constituye en un laboratorio para el estudio de las prácticas letradas de la educación superior, es decir, un espacio de investigación que más allá del abordaje pedagógico y la orientación de los procesos de lectura, escritura y oralidad en la educación superior, conduce su labor hacia el análisis de los sistemas semióticos implicados, las tecnologías materiales

involucradas y los contextos de producción, circulación y uso del género discursivo, procurando el reconocimiento de las características socio-retórico-léxicas presentes en los diferentes textos de las disciplinas/asignaturas que integran el currículo formativo del estudiante universitario. Gracias a lo anterior, se busca:

1. Identificar problemáticas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de los géneros discursivos con base en los registros de trabajo. Formular estrategias pedagógicas/didácticas que traten de solucionar requerimientos concretos de la alfabetización académica.
2. Desarrollar proyectos investigativos interdisciplinarios en torno a las prácticas letradas y sus implicaciones sociales, culturales y políticas.

Considerando que la lectura y la escritura son procesos que coadyuvan al desarrollo de las dimensiones epistemológicas, identitarias y estéticas de los individuos, una de las metas es seguir consolidando espacios que posibiliten a los estudiantes ampliar su horizonte cultural. En este momento el Centro cuenta con las siguientes actividades: Encuentro con el autor y su obra; Hoy quiero hablarles de un escritor y Literatura a ras de piso, A letras abiertas; Relatos del Mediodía; El Ágora Cuenta (géneros propios de la oralidad) y el concurso de Relato Autobiográfico Breve UAO. Es significativo mencionar que la Universidad Autónoma de Occidente es la única institución de educación superior que tiene un concurso de este tipo.

Molina (2014) afirma que los centros de lectura y escritura en la actualidad son espacios de investigación que permiten la generación de conocimiento. En este sentido, el CELEE se

constituye en un espacio idóneo tanto para el apoyo de prácticas de lectura y escritura como para la investigación sobre esta área de conocimiento. En consecuencia, la propuesta es consolidar un semillero de investigación con los tutores-estudiantes con el objetivo de que desarrollen competencias en investigación que permitan evaluar, reflexionar y fortalecer sus prácticas como tutores del Centro de Lectura y Escritura UAO.

Referencias bibliográficas

Adler-Kassner, L., & O'Neill, P. (2010). *Reframing Writing Assessment to Improve Teaching and Learning*. Logan: Utah State University Press.

Bajtin, M. (1982). *Estética de la creación verbal* (2005.a ed.). Siglo XXI Editores.

Barton, D. (2000). Literacy practices. En M. Hamilton (Ed.), *Situated Literacies: Reading and Writing in Context* (pp. 7-15). Londres: Routledge.

Barton, D., & Tusting, K. (Eds.). (2005). *Beyond Communities of Practice: Language Power and Social Context* (Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511610554

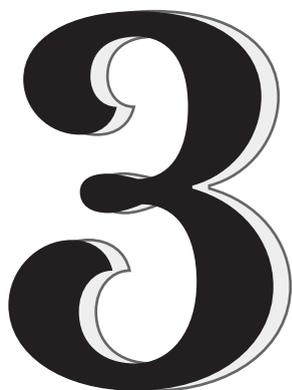
Bazerman, C.; Little, J.; Bethel, L. Chavkin, T.; Fouquette, D. y Garufis, J. (2016); *Escribir a través del currículum. Una guía de referencia*, trad. de L. Ferreyra, L. Bruno, C. Ávila y C. Tossi. Edición de Federico Navarro. Córdoba: Universidad

Nacional de Córdoba, 262 pp. ISBN 978-950-33-1299-5.
Disponible en: <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4030>.

- Bilbro, R., & Prior, P. (2011). Academic Enculturation: Developing Literate Practices and Disciplinary Identities. En M. Castelló & C. Donahue (Eds.), *University Writing: Selves and Texts in Academic Societies* (Vol. 24, pp. 19-32). Emerald.
- Bourdieu, P. and Wacquant, L. (2001) New Liberal Speak: Notes on the New Planetary Vulgate', *Radical Philosophy* 105: 2-5.
- Carlino, P. (2004). Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones. En P. Carlino (Ed.), *Leer y escribir en la universidad* (pp. 5-21). Argentina: Asociación Internacional de Lectura y Vida.
- Cassany, D., & López, C. (2010). De la universidad al mundo laboral: continuidad y contraste entre las prácticas letradas académicas y profesionales. En *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 347-374). España: Ariel.
- Mirhosseini, S. (2006). Norman Fairclough, Analyzing discourse: Textual analysis for social research. *Language in Society*, 35(4), 620-624. doi:10.1017/S0047404506230288
- Hyland, K. (2013). *Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lea, M. y Street, B. V. (2006). The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications. *Theory into Practice*, 45(4), 368-377.

- Lillis, T., & Scott, M. (2015). *Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy*. *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice*, 4(1). Retrieved 30 August, 2020, from <https://journals.equinoxpub.com/JALPP/article/view/28204>
- Malenczyk, R. (Ed.). (2016). *A Rhetoric for Writing Program Administrators* (2.a ed.). Estados Unidos: Parlor Press.
- McCutchen, D., Teske, P., & Bankston, C. (2008). Writing and Cognition: Implications of the Cognitive Architecture for Learning to Write and Writing to Learn. En C. Bazerman (Ed.), *Handbook of research on writing: history, society, school, individual, text* (pp. 554-578). UK: Taylor & Francis
- Miller, J. D. (1983). Scientific Literacy: A Conceptual and Empirical Review. *Daedalus*, 2(112), 29-48.
- Molina, V. (2014). Centros de escritura: una mirada retrospectiva para entender el presente y futuro de estos programas en el contexto latinoamericano. *Legenda*, 18(8), 9-33.
- Navarro, F. (2012). Alfabetización avanzada en la Argentina: Puntos de contacto con la enseñanza-aprendizaje de español académico como L2. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la enseñanza de las lenguas*, 12, 49-83. <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/alfabetizacion-avanzada-en-la-argentina.html>
- Navarro, F. (Coord.) (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

- Nesi, H., & Gardner, S. (2012). *Genres across the Disciplines. Student Writing in Higher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rosales, P., & Vázquez, A. (2006). Escribir y aprender en la universidad. Análisis de textos académicos de los estudiantes y su relación con el cambio cognitivo. *Signo & Seña*, 16, 147-118. <https://doi.org/10.34096/sys.n16.5705>.
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn. Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. UK: Equinox.
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling*. Mahwah, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum
- Vygotsky, L. (2001). Pensamiento y palabra. En *Obras escogidas: pensamiento y lenguaje* (2.a ed., pp. 287-348). España: Machado Libros.
- Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 63-85. <https://doi.org/10.35362/rie590457>

A large, stylized, black and white decorative number '3' with a drop shadow effect, positioned on the left side of the page.

El centro de escritura
de la Universidad del
Cauca: un espacio
para hablar, escribir y
aprender

Adriana Carolina Casas Bustillo

Capítulo 3

El centro de escritura de la Universidad del Cauca: un espacio para hablar, escribir y aprender

Adriana Carolina Casas Bustillo*
<https://orcid.org/0000-0002-1590-3988>

La escritura académica, según Cassany (como se cita en Hernández, 2009), es una práctica de construcción social alrededor de contenidos y formas particulares de cada disciplina, de las convenciones específicas de esta y de los tipos de discurso que en su interior se construyen. Hernández (2009) coincide al afirmar que se trata de una práctica social desarrollada por personas especializadas que se integran en una comunidad discursiva, en la que la escritura es usada como medio de interacción, construcción y divulgación del conocimiento.

Por lo anterior, es necesario que el estudiante universitario desarrolle habilidades en la producción y comprensión de

* Universidad del Cauca. Popayán, Colombia

✉ acasas@unicauca.edu.co

Cita este capítulo:

Casas Bustillo, A. C. (2020). El centro de escritura de la Universidad del Cauca: un espacio para hablar, escribir y aprender. En: Marín Altamirano, C. (Ed. científica). *Centros de escritura universitarios: una estrategia para la permanencia estudiantil* (pp. 57-70). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

El centro de escritura de la Universidad del Cauca: un espacio para hablar, escribir y aprender

textos, que le permitan integrarse, progresivamente, a la comunidad disciplinar a la que aspira. Estos “deben aprender las convenciones retóricas de sus discursos, las modalidades de enunciación, el reconocimiento de su propia identidad en una lucha contra el estatus del que están investidos ciertos individuos en las comunidades académicas por los saberes que poseen sobre la escritura” (Vargas, 2013).

De acuerdo con Carlino (2002), cuando los estudiantes inician la universidad, se espera de ellos adecuados niveles de comprensión de textos y buenas producciones de trabajos escritos; sin embargo, los universitarios tienen serias dificultades para comprender un texto, así como para organizar la información por escrito. Tales dificultades, como puede desprenderse del párrafo anterior, no son necesariamente atribuibles a deficiencias propias de los estudiantes, sino que pueden ser el resultado esperable cuando se enfrentan a tareas complejas, hasta entonces desconocidas.

En este sentido, Carlino (2005) menciona que la alfabetización académica es el conjunto de nociones y estrategias necesarias para la participación en la cultura discursiva de las disciplinas; también incluye las actividades de lectura, oralidad y escritura necesarias para aprender en la universidad. Puede identificarse entonces que esta noción involucra tanto prácticas de lenguaje como prácticas de pensamiento que permiten llegar a pertenecer a una comunidad científica o profesional determinada.

Además, advierte que la alfabetización académica está orientada a dos objetivos que conviene diferenciar: por un lado, enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber, es decir, formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas. Por otro lado, enseñar las prácticas de estudio adecuadas para

aprender en él, o sea enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por tales especialistas (Carlino, 2005).

ALGO DEL CAMINO RECORRIDO

El Centro de Escritura (CE) es una propuesta generada y liderada desde el Programa de Fonoaudiología. El Centro inició sus actividades el 4 de marzo de 2013, dando servicios de: tutorías entre pares, talleres grupales y apoyo continuo al aprendizaje de la escritura a estudiantes, docentes y demás trabajadores de la Universidad del Cauca, con el propósito de apoyar el aprendizaje de la escritura académica a partir del fortalecimiento de las habilidades escriturales.

Este espacio cuenta con tutores pertenecientes al Programa de Fonoaudiología, quienes son seleccionados por contar con habilidades en lectura, escritura y oralidad, además por sus buenas relaciones interpersonales. Los tutores son estudiantes de séptimo y décimo semestre, quienes reciben capacitación antes y durante su desempeño como tutores.

Ahora bien, siguiendo los lineamientos del Alma Máter para la cobertura educativa de personas en diferentes sectores del departamento del Cauca, el Centro de Escritura abrió sus puertas en la Sede Norte de la Universidad del Cauca en el segundo periodo de 2015, lo cual permite atender las necesidades en lectura, escritura y oralidad académica, no solo de la comunidad unicaucana, sino en las demás instituciones de educación técnica, tecnológica y superior presentes en Santander de Quilichao y sus alrededores.

El centro de escritura de la Universidad del Cauca: un espacio para hablar, escribir y aprender

A partir del segundo periodo de 2017 el CE se vincula con la Vicerrectoría de Cultura y Bienestar de la Universidad del Cauca para crear y conformar el equipo del programa de permanencia y graduación de la institución. Para el primer periodo de 2018, inicia oficialmente el programa Permane-Ser, en el cual se logró vincular tres fonoaudiólogos, quienes habían realizado prácticas, monitorias y voluntariados en el Centro de Escritura. Ellos cumplen funciones relacionadas con las tutorías, talleres y asesorías a docentes, entre otras. Dentro del apoyo que brinda el Centro de Escritura al programa Permane-Ser, está la articulación con instituciones de Educación Media, la cual consiste en guiar e involucrar a estudiantes de grado once y docentes de diferentes grados en aspectos académicos de la vida universitaria. Para inicios de 2020, se suspenden temporalmente las acciones entre Permane-Ser y el Centro de Escritura.

Finalmente, vale la pena mencionar que dentro de las acciones que realiza el CE, desde el 2018 se incluyeron programas de biblioterapia. Se inició en una IPS privada de tercer nivel, con actividades exclusivas en el servicio de pediatría, para el primer periodo de 2018. Para el segundo periodo, se dio paso a una IPS pública de segundo nivel, en el cual se realizan actividades en tres servicios: pediatría, ginecología y hospitalización adultos. Para el segundo periodo de 2019, se dio paso a un Programa de Biblioterapia al interior de la Facultad Ciencias de la Salud de la Universidad del Cauca, el cual para primer periodo de 2020 se amplió a todas las facultades en diferentes modalidades.

LEMA

Un espacio para hablar, escribir y aprender.

LOGO



MISIÓN

El Centro de Escritura de la Universidad del Cauca es un espacio orientado a potenciar las habilidades de escritura de los estudiantes, mediante acciones dirigidas a ellos y a sus profesores, con miras a la cualificación de los procesos de formación académica y profesional de los universitarios.

VISIÓN

Convertirse en un espacio reconocido a nivel institucional, regional y nacional por su aporte a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura y por su impacto en la formación académica y profesional de sus estudiantes, en coherencia con los principios de la Universidad del Cauca.

OBJETIVO GENERAL

Aportar a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura, escritura y oralidad académica de la comunidad universitaria, generando impacto en la formación y crecimiento de todos los estamentos universitarios.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- * Potenciar las habilidades en escritura académica, lectura crítica y oralidad en toda la comunidad universitaria por medio de tutorías, talleres y acompañamiento constante.
- * Capacitar y orientar a los tutores del Centro de Escritura, cualificando sus habilidades interpersonales, así como las competencias lectoras y escritoras.
- * Promover la investigación al interior del Centro, generando espacios de autoaprendizaje y aprendizaje colaborativo.
- * Evaluar constantemente las acciones tutoriales, promoviendo un mejor servicio.
- * Participar activamente en la Red Latinoamericana de Centros y Programas de Escritura, haciendo visible la labor desarrollada en el Centro de Escritura.
- * Participar activamente en la Red de tutores de Centros y Programas de Escritura.
- * Fomentar la lectura, la escritura y la oralidad en las áreas de hospitalización adultos, ginecología y pediatría del Hospital Susana López de Valencia - ESE, como una forma de entretenimiento y desarrollo cultural dentro del marco de las políticas de atención integral y humanización.
- * Promover la lectura, la escritura y la oralidad como actividad de ocio en toda la comunidad universitaria, a través del Programa de Biblioterapia en la U: Despéjate sanamente.

- * Realizar tutorías y talleres a docentes y estudiantes de grado II de instituciones de educación media, con el fin de realizar la articulación de la educación media con la superior, así como favorecer los resultados en las pruebas de Estado.

SERVICIOS

La lectura, la oralidad y la escritura académica son procesos en los cuales los estudiantes generalmente presentan dificultad en la Universidad, por lo tanto, se ve la necesidad de realizar un acompañamiento mediante la intervención de un tutor que realiza las veces de guía para potenciar en la población universitaria las habilidades en dichos procesos. Por tal razón, en el Centro de Escritura se prestan los siguientes servicios:

Tutoría personalizada de escritura

Dirigida a personas que requieran asesoría para escribir un texto específico. El proceso consiste en planificación, escritura de borradores, revisión y reescritura de un texto.

Apoyo continuo al aprendizaje de la escritura académica

Se ofrecen sesiones a lo largo de un semestre para ayudar a aquellos estudiantes que consideren necesario cualificar su desempeño en escritura.

Talleres grupales

En estos se brinda asesoría sobre las características de un tipo de texto en particular, el procedimiento de producción del mismo o sobre un aspecto particular de la escritura, la lectura y la oralidad.

**El centro de escritura de la Universidad del Cauca:
un espacio para hablar, escribir y aprender**

Asesoría a docentes

Se brinda acompañamiento a los profesores que deseen desarrollar algunas estrategias para ayudar a sus estudiantes a leer o a escribir mejor y a usar estas tareas como herramientas de aprendizaje en las asignaturas que orientan.

Programa de biblioterapia: “Despéjate sana-mente”

Dirigido a la comunidad universitaria con el interés de generar espacios que permitan el uso de la lectura, la escritura y la oralidad como alternativas de ocio, distracción y esparcimiento. En este espacio se utilizarán producciones textuales, diferentes formas de expresión artística y cultural, entre otras.

Programa de biblioterapia: “Sanar leyendo con el libro viajero”

Creado para generar un ambiente de tranquilidad, relajación, diversión y aprendizaje en los pacientes hospitalizados en las salas de adultos, ginecología y pediatría en el Hospital Susana López de Valencia – ESE así como a sus familias, con el fin de reducir la estancia hospitalaria, fomentando la atención integral del usuario.

Preparación para presentación de pruebas Saber II, Saber pro e ingreso a la universidad

Dirigido a personas que requieren trabajar a profundidad lectura crítica enfocada en las pruebas Saber e ingreso a la universidad. Se realiza acompañamiento y seguimiento durante todo el semestre.

Articulación con instituciones de educación media

Se busca afianzar los procesos de lectura y escritura en estudiantes de grado décimo y once de algunas instituciones de educación media, con el fin de potenciar sus habilidades, las cuales les permitirán realizar un grato acceso a la educación superior.

INVESTIGACIÓN

Al interior del Centro de Escritura de la Universidad del Cauca se han gestado varios proyectos de investigación que han permitido reconocer el trabajo realizado a lo largo del tiempo y ejecutar nuevas propuestas. Además, estas han permitido la participación en eventos nacionales e internacionales a través de ponencias, espacios que han permitido mayor visibilidad para el CE.

Algunas de las investigaciones realizadas:

“La tutoría entre pares en torno a la escritura académica: prácticas y percepciones”. En esta investigación se intentó comprender, mediante un estudio cualitativo, las percepciones de los participantes en las tutorías. Tutor y tutorado perciben beneficios en diferentes ámbitos: social, académico y personal. De esta investigación se han realizado varias ponencias nacionales e internacionales. De igual forma se participó en la escritura de un capítulo de libro *Desde la literacidad académica III: Perspectivas, experiencias y retos* y se publicó un artículo original en la *Revista Magis*: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.ptpe>

“Interacciones orales entre pares de escritura durante una tutoría en el Centro de Escritura de la Universidad del Cauca”. Se buscaba identificar qué tipo de intercambios comunicativos se evidenciaban durante una tutoría.

“Transformaciones evidenciadas entre la versión inicial y la versión final de los textos revisados en el Centro de Escritura de la Universidad del Cauca”. Con esta investigación se logró establecer qué relaciones establecían tutor y tutorado para realizar cambios en los textos revisados en el CE.

El centro de escritura de la Universidad del Cauca: un espacio para hablar, escribir y aprender

“La biblioterapia como propuesta innovadora de recuperación en una IPS de Popayán”. Investigación seleccionada como una de las ganadoras de una convocatoria de la Vicerrectoría de Investigaciones en la categoría Interacción Social. A partir de ella se logró establecer alianzas con empresas que generan bienestar en ambientes hospitalarios. Además, se publicó un artículo de investigación social y se creó de un blog que permite estar en constante cercanía de la población: biblioterapiaceunicauca.blogspot.com

“Lectura y escritura en estudiantes de primer semestre de la Universidad del Cauca”. Esta investigación también resultó como una de las ganadoras de la convocatoria “Cultivando Semillas”, de la Vicerrectoría de Investigaciones. Esta investigación ha permitido realizar intervenciones directas con estudiantes de primer semestre, pues los resultados de las evaluaciones reflejan gran porcentaje de dificultades en lectura crítica, reconocimiento de géneros textuales, escritura de diferentes textos y el seguimiento de consignas básicas. Así mismo, ha permitido reforzar la articulación con instituciones de educación media, dando paso a la disminución de la brecha existente entre esta y la educación superior.

BIBLIOTERAPIA

La biblioterapia busca aliviar la permanencia de los pacientes hospitalizados por medio de la lectura, pues está comprobado que mejora el estado de ánimo de los enfermos, alivianando el dolor que puede llegar a producir una enfermedad; disminuye la angustia y la inquietud ante la separación de sus familiares, el porvenir y lo desconocido (Serradas, 1999). Además, la lectura

activa tres funciones importantes en el ser humano: primero, la percepción, puesto que estimula los sentidos; segundo, la memoria, ya que es necesaria para la comprensión, retención y transmisión de la información; y por último, retroalimenta la interacción con el mundo, donde se une la percepción y el análisis de la información según la situación actual del sujeto (Mayer como se cita en Serradas, 1999).

La biblioterapia se considera como una herramienta en la que se utilizan textos verbales y no verbales, producciones textuales, diversas formas de expresión, música y otros objetos lúdicos como coadyuvantes en el tratamiento de pacientes internados en centros hospitalarios, permitiéndoles con ello sobrellevar su estadía y alivianar su situación particular. “La enfermedad se presenta ante el sujeto que la padece como una situación limitadora, por lo que frente a esta los libros ofrecen la posibilidad de dejar volar la fantasía” (Serradas, 1999, p.235), lo que permite romper las barreras que impone la enfermedad, convirtiéndose la lectura en un instrumento de escape y contribuyendo al bienestar emocional del paciente.

Adicional al beneficio que se puede obtener con la lectura, la música también es un recurso importante en la recuperación de los pacientes puesto que disminuye los desencadenantes generados por la hospitalización y la enfermedad tales como: estrés, ansiedad, temor, dolor, pérdida de autonomía e incapacidad para realizar actividades habituales; surge así la musicoterapia definida como un proceso sistemático que “ofrece la posibilidad de sobrellevar el proceso de cura con integridad y dignidad, generando un ambiente sonoro-musical familiar, agradable y conocido, para hacer frente a la realidad del tratamiento hospitalario de forma positiva, desarrollando los aspectos resilientes del paciente” (Morales 2012, p. 10).

El centro de escritura de la Universidad del Cauca: un espacio para hablar, escribir y aprender

Con el ánimo de hacer proyección social desde el Centro de Escritura y dar viabilidad a los objetivos de la biblioterapia, se establece la cooperación entre instituciones para la creación de los programas, cada uno con un enfoque y objetivos especiales, teniendo en cuenta las particularidades de cada institución. La creación de cada programa ha llevado un proceso amplio de estudio de referentes conceptuales sobre el tema, de revisión constante de las características de la población y servicios de cada institución, de reuniones con el personal para llegar a acuerdos y sobre todo de llenar a los estudiantes de expectativas y confianza por los nuevos retos, pues no es fácil salir de la zona de confort y enfrentarse a personas que no están pidiendo una ayuda para un texto en particular o que llegan por que quieren aprender más. Son personas que están obligadas a dicha condición por su estado de salud y que requieren un rato ameno para disminuir el estrés que puede llevar el estar enfermo y mucho más estar hospitalizado.

Por lo anterior, el objetivo de los programas es fomentar la lectura, la creatividad, la escritura y crear espacios dedicados a la música tanto en pacientes como en sus cuidadores, pues está comprobado que estos aspectos pueden tener un efecto analgésico, disminuir los niveles de ansiedad, el dolor, la tensión y el estrés, períodos de recuperación más cortos, mayor colaboración y mejor predisposición para el tratamiento posibilitando un menor uso de anestésicos y medicamentos, favoreciendo el bienestar y la recuperación de los usuarios que se encuentran internados en la institución de salud (Morales, 2012).

Esta apuesta ha permitido que los tutores se enfrenten a nuevos retos, amplíen sus perspectivas de trabajo y generen espacios de

crecimiento personal y profesional; además, se implementan estrategias de promoción de la lectura y la escritura desde otro punto de vista, el cual hace florecer su imaginación, inventiva, iniciativa, son más propositivos y hacen que otros amen la lectura y la escritura.

Aunque ha sido un gran reto para el CE ampliar sus servicios a un campo poco explorado desde los centros de escritura, ha dado muchos frutos tanto al Centro como al programa de Fonoaudiología, proyectando la labor de los futuros profesionales. En el caso de las IPS, estas se han visto beneficiadas en todos los ámbitos, han podido expandir los procesos de humanización de los servicios de salud y han sido reconocidas por ser innovadoras, sumando muchos puntos en procesos de acreditación y certificación.

Para el caso particular del Programa de Biblioterapia en la “U” (Despéjate sanamente), la apuesta ha sido de muchos más retos, pues se creó con el ánimo de contar con un espacio en el que se realizan diferentes actividades de lectura, escritura, artes, música y demás, pero que no tuvieran relación con lo académico. Se pensó como un espacio que permitiera a toda la comunidad universitaria salir de la rutina, presentar sus habilidades o talentos, conocer personas, intercambiar experiencias, pensamientos y que por dos horas a la semana no pensarán en parciales, trabajos o lo tediosa en que se puede convertir por momentos la vida universitaria.

Aunque ha sido complejo intentar sacar de la rutina, tanto a estudiantes como a docentes, poco a poco se han dado cuenta de la necesidad de contar con espacios diferentes, pues les permite estar más concentrados, relajarse, conocerse, entre otros. Esto se

ha logrado implementando diferentes estrategias, haciendo uso de modalidades virtuales y presenciales y contando con el apoyo de decanos y secretarios de algunas facultades. Aún hace falta llegar a más población, pero vamos con pasos firmes y seguros.

Referencias bibliográficas

Carlino, P. (2002). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? *Revista Lectura y Vida*. 23 (1), 6-14.

Carlino, Paula (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

Hernández, Gregorio. Escritura académica y formación de maestros ¿Por qué no acaban la tesis? En: *Redalyc*. 2009. p. 31.

Serradas, Marian. (1999). *El valor terapéutico de la lectura en el medio hospitalario*. Ediciones Universidad de Salamanca. 11(), 233-245. Recuperado de: https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/69353/1/El_valor_terapeutico_de_la_l

Vargas, Alonso. Revisión entre iguales, escritura académica e identidad en la formación docente en una universidad colombiana. Tesis doctoral. Departamento de traducción y ciencias del lenguaje. En: Universidad Pompeu Fabra. 2013. p. 69.



El CELOA- Trascendiendo la lectura, la escritura y la oralidad

*Catalina Marín Altamirano
Andrea del Pilar Montes Paz
Evelyn Cortázar Ocampo*

Capítulo 4

El CELOA- Trascendiendo la lectura, la escritura y la oralidad

Catalina Marín Altamirano*

<https://orcid.org/0000-0002-3101-2317>

Andrea del Pilar Montes Paz**

<https://orcid.org/0000-0002-4926-3923>

Evelyn Cortázar Ocampo***

<https://orcid.org/0000-0002-5487-2088>

Leer, escribir y hablar en la universidad son habilidades que se van enriqueciendo con el paso del tiempo. Carlino, (2005) plantea el papel esencial de los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las situaciones didácticas y las condiciones

* CELOA, Universidad Santiago de Cali. Cali, Colombia

✉ catalina.marin00@usc.edu.co

** Universidad Santiago de Cali. Cali, Colombia

✉ andrea.montes00@usc.edu.co

*** Universidad Santiago de Cali. Cali, Colombia

✉ evelyn.cortazar00@usc.edu.co

Cita este capítulo:

Marín Altamirano, C.; Montes Paz, A. y Cortázar Ocampo, E. (2020). El CELOA- Trascendiendo la lectura, la escritura y oralidad. En: Marín Altamirano, C. (Ed. científica). *Centros de escritura universitarios: una estrategia para la permanencia estudiantil* (pp. 73-107). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

institucionales en relación a las dificultades que presentan los estudiantes universitarios. Hace una reflexión en la búsqueda de respuesta al porqué los estudiantes no son reproducciones exactas de perfiles de aprendizajes y competencias previas esperadas para ser funcionales dentro del aula. Adicionalmente, aborda el problema de las competencias de escritura, lectura y oralidad en la universidad.

Cada estudiante tiene características, necesidades, capacidades e intereses que son únicos, por ese motivo es deber de los docentes generar propuestas que reconozcan la población desde la individualidad inmersa en la colectividad (Bermeosolo Beltrán, 2010). En coherencia con lo anterior, la Universidad Santiago de Cali es una institución reconocida por su política incluyente en aras de facilitar a los estudiantes herramientas que logren el tránsito exitoso por la carrera universitaria a través de programas de apoyo académicos que mitiguen la deserción y favorezcan la permanencia estudiantil. Los estudiantes que ingresan a estudiar un programa académico universitario se ven enfrentados a múltiples desafíos, enmarcados en la diversidad étnica, educativa, social, cultural, familiar y personal.

Desde esta perspectiva, Trujillo (2014) en su artículo, “Develar los orígenes de las diferencias comunicativas en el aula, un desafío necesario para el abordaje de la diversidad en ambientes académicos universitarios”, plantea siete orígenes de las dificultades académicas de los estudiantes en el marco del abordaje y acompañamiento en el CELOA: procesos migratorios de áreas rurales en busca de oportunidades en las ciudades, estudiantes que retoman el ambiente de educación superior después de estar mucho tiempo por fuera de los escenarios educativos, políticas de inclusión, población que no fue diagnosticada ni tratada por

dificultades de aprendizaje, bachillerato acelerado, escogencia del programa académico al ingreso a la Universidad y las experiencias negativas de interacción con el sistema educativo previo o actual. Los anteriores orígenes identificados, permiten abordar con mayor precisión a aquellos estudiantes con factores de vulnerabilidad que vienen con vacíos previos de las escolaridades desde un enfoque comunicativo, y crear acciones en conjunto que den respuesta a las necesidades propias de la población en riesgo.

Inicios de un Espacio Fonopedagógico

El Centro de Escritura, Lectura y Oralidad Académica –CELOA– es un servicio representativo de la Facultad de Salud creado desde el Programa de Fonoaudiología que tiene como objetivo el fortalecimiento de las competencias comunicativas de lectura, escritura y oralidad propias de los ambientes universitarios como contribución para mitigar la deserción académica propiamente de la Universidad Santiago de Cali. El CELOA nace en el 2010 como una propuesta de pasantía como modalidad de trabajo de grado, pensado inicialmente con el nombre Servicio de Fonoaudiología Educativa para Adultos; su objetivo es generar estrategias para los estudiantes del Programa de Fonoaudiología con bajo rendimiento en los procesos de lectura y escritura, que hayan sido identificados por los docentes en las diferentes asignaturas y en el 2014. Gracias al aumento de la cobertura poblacional y la denominación en otras universidades a nivel local, nacional e internacional hicieron que se constituyera como un de Centro de Escritura, Lectura, Escritura y Oralidad Académica CELOA. (Trujillo, Torres, Hurtado & Ocoró, 2015).

La apertura y consolidación de este escenario fue desarrollado en cinco fases; la primera denominada Identificación de las Necesidades e implementación del servicio (Marín y Trujillo, 2011, citado por Trujillo, Torres, Hurtado, & Ocoró, 2015), aplica un cuestionario a 46 estudiantes de diferentes semestres del Programa de Fonoaudiología con el objetivo de visualizar la repitencia de las asignaturas, con base en los resultados, se desarrollaron seis talleres grupales y 109 sesiones individuales a 39 estudiantes (Marín, 2011); la segunda fase, Formalización del escenario de práctica formativa (2011) abre brechas con otros programas académicos por solicitud de los mismos estudiantes, docentes y directores, planteando nuevos retos, desde la búsqueda de un espacio para su intervención posteriormente la ampliación del servicio obliga a desarrollar un plan de práctica formativa para estudiantes de Fonoaudiología del semestre 10 que desarrollan la competencia de abordaje de la lectura, escritura y oralidad propia de los ambientes académicos desde una perspectiva disciplinar; en la tercera fase, Proyección y estructuración del servicio (2012), se realiza la planeación estratégica de la misión, la visión y el lema del CELOA; en el 2013, la cuarta fase denominada Movilización estudiantil, se realiza con cuatro rotaciones de fonoaudiólogos en formación y dos pasantes en modalidad interinstitucional; y por último, en la quinta fase, Hacia la Investigación, acción y evolución del Centro desarrollada en el 2014 se hace una caracterización de la población intervenida en el primer semestre del mismo año perteneciente a diferentes programas académicos, con un total de 104 estudiantes, impactando a 16 programas académicos de la Universidad Santiago de Cali.

NUESTRO PORTAFOLIO DE SERVICIOS

Asesoría a través de la disciplina

Se define como la intervención para mejorar las habilidades comunicativas donde la persona debe desarrollar diversos procesos de carácter cognitivo, en los cuales se vean reflejados los procesos metacognitivos de la lectura, escritura y oralidad académica, es decir operaciones en las que se pueden diferenciar etapas; estos procesos tienen carácter flexible y recursivo. Esto quiere decir, que el desarrollo de los procesos no sigue un orden lineal, sino que de un proceso se puede volver a otro anterior, para volver de nuevo al proceso que se había dejado sin concluir.

Los estudiantes deben ser abordados preferiblemente, con los temas y textos académicos propios de su formación; reconociendo como principio la planeación del desarrollo de la consigna que va a generar un texto académico. En ese sentido se identifica la búsqueda que se debe realizar y las acciones a seguir, recogiendo en la fuente bibliográfica la información que se requiere para la bibliografía del texto y/o las citas bibliográficas. Una vez identificado el plan de acción para la realización de la consigna se procede a la lectura académica. De esta manera, partir de ejercicios de lectura interactiva se generan recursos para la producción escrita. El asesor debe promover una cultura de acompañamiento recordando los procesos operativos aún ausentes que dificultan los procesos cognitivos y diseñar estrategias y puentes que faciliten el logro del objetivo académico a pesar de la condición de aprendizaje del estudiante.

Es importante resaltar que la asesoría debe considerar siempre un espacio para que el estudiante practique la oralidad

académica con el tema trabajado, dándole herramientas para mejorar los discursos.

Asesoría integral o por proceso

En estas asesorías se brinda acompañamiento de manera individual o grupal a los estudiantes de la Universidad Santiago de Cali de forma presencial y virtual en sus procesos de aprendizaje, guiando dichos procesos con estrategias basadas desde la metacognición y orientando el uso de funciones cognitivas que influyen en los procesos de aprendizaje, a la vez que se ajustan estrategias según las necesidades de cada estudiante.

Laboratorio de Oralidad Académica

El Laboratorio de Oralidad Académica es un espacio inherente al Centro de Escritura, donde se realizan las prácticas supervisadas de los discursos académicos.

En el marco del ejercicio de abordaje de los estudiantes universitarios en el Centro, desde 2010 hasta el 2013A, se fue identificando la necesidad de generar una respuesta de intervención a la competencia comunicativa de la oralidad, enmarcada en el contexto educativo. En ese sentido, se plantean los primeros acercamientos para abordar dicha competencia a través de talleres que se construían a partir de las necesidades inmediatas, que daban respuesta a la realidad de los usuarios asistentes al CELOA.

El CELOA da al estudiante espacios académicos donde es posible hacer el ejercicio de presentación oral previa, manejando los reguladores propios de los discursos en la academia como son,

la consigna, el tiempo, la estructura, el contenido y el público, y así ofrecer un momento de preparación y trabajo para mejorar el desempeño comunicativo en el marco de una presentación oral.

Modalidad de acceso al laboratorio de oralidad y niveles de intervención:

1. El estudiante desarrolla todo el proceso con asesoría del Centro de Escritura, el cual termina con una práctica de laboratorio que defina indicadores a mejorar. (Primer Nivel de Intervención)
2. Estudiantes que requieran asistir al laboratorio de oralidad para la identificación de los indicadores no deseados de la oralidad académica como se le ha denominado en el CELOA. Estos estudiantes ya han estructurado su presentación y requieren una práctica crítica constructiva en laboratorio. (Segundo Nivel de Intervención)
3. Docentes que requieran el servicio de práctica, previa a un momento de exposición académico. (Tercer Nivel de Intervención)
4. Prácticas grupales en el marco del Taller de Oralidad Académica del Centro (Cuarto Nivel de Intervención)

Talleres

Taller de Oralidad Académica

En diciembre de 2013B se socializa el programa de oralidad “Exprésate”, el cual genera la estructura y la ruta inicial a los talleres de oralidad ya implementados de manera institucional en el 2014. Durante el desarrollo de los talleres se evidencia

la necesidad de estructurar, a partir de experiencias vividas, los requerimientos, materiales físicos, locativos, tecnológicos y humanos del Laboratorio de Oralidad Académica como un proyecto interno del Centro de Escritura, Lectura y Oralidad Académica de la USC, que complementa de manera asertiva el trabajo de los asesores en pro del bienestar con relación a la competencia comunicativa, denominada “Oralidad Académica”.

“La oralidad académica es la capacidad del estudiante y/o docente de expresarse de forma fluida y pertinente en diversos contextos, momentos y situaciones académicas, en la cual priman los códigos lingüísticos elaborados y científicos propios de la disciplina donde se genera el discurso. Así mismo la oralidad permite demostrar conocimiento, adquisición y transpolación de temas científicos, utilizando una adecuada corporalidad y contacto visual. La oralidad académica debe estar soportada por el conocimiento del tema que genera seguridad, apropiación y se demuestra en el discurso a través del vocabulario pertinente y fluido, la cual siempre está regulada por el factor tiempo. Por otro lado, cuenta con herramientas que son recursos facilitadores de la misma y que son válidos de acuerdo al momento, contexto y situación en que se emplean”. (Trujillo, 2014)

En la educación superior la oralidad es utilizada como herramienta evaluativa y de acceso a nuevos saberes referente a temas propios de cada programa académico. Este taller tiene como finalidad aplicar a los estudiantes, docentes y administrativos el programa “Exprésate”, el cual está conformado por ocho módulos que contienen teoría y actividades encaminados a favorecer las competencias comunicativas orales y escritas, proporcionando pautas que enriquecen variables y componentes necesarios cuando de hablar en público se trata.

Taller de Lectura Interactiva a través de la Metacognición

En coherencia a la consigna de formación o de producción escrita solicitada por el docente (la cual es clara, bien estructurada, con referentes bibliográficos, motores de búsqueda y/o material fotocopiado claro, contextualizado al texto de origen y autor). De esta manera, el estudiante debe reconocer que para escribir en la academia, se deben leer textos científicos que lo lleven a evolucionar el código lingüístico propio de la disciplina.

La lectura interactiva requiere: identificación de ideas centrales o búsqueda de la consigna, palabras claves y elaboración de mapas mentales, utilizando herramientas técnicas o materiales que le faciliten dicha acción.

Taller de Habilidades Mentales Superiores

En este Taller se abordan estrategias enfocadas a fortalecer las habilidades desde las funciones cognitivas, los procesos de habla y el lenguaje como requisito indispensable para enfrentarse a los retos de la academia, con el fin de favorecer los procesos individuales para enfrentarse a la vida formativa y profesional. Se desarrollan de forma teórico-práctica, y están dirigidos a toda la comunidad santiaguina.

Diagnósticos de aulas a solicitud de directores de programa

A través de la observación e intervención en el aula de clase desde las competencias propias de lectura, escritura y oralidad, se identifican las necesidades del grupo y posteriormente, se hace una impresión diagnóstica para generar talleres de acompañamiento durante los espacios generados por los docentes.

LOGO



LEMA

“La lectura aporta el conocimiento, la escritura lo afianza, organizándolo y la oralidad lo demuestra”.

MISIÓN

Fortalecer a través del currículo las competencias comunicativas propias de los ambientes académicos universitarios como: lectura, escritura y oralidad, disminuyendo los niveles de repetencia y deserción.

VISIÓN

Ser un centro de escritura, lectura y oralidad académica reconocido por toda la comunidad estudiantil de la Universidad Santiago de Cali, así como por otras instituciones de educación superior a nivel local, nacional e internacional, que desarrollen investigaciones desde los indicadores propios de las experiencias vividas con la población atendida.

Investigación

En el Centro de Escritura, Lectura y Oralidad Académica se llevaron a cabo investigaciones por los fonoaudiólogos en formación como modalidad de grado, cuyos productos han sido socializados por las fonoaudiólogas contratadas en la modalidad de ponentes a nivel nacional e internacional en los congresos organizados por la Red Latinoamericana de Centros y Programas de Escritura al que actualmente está adscrito el Centro:

- * Programa de Oralidad “Exprésate para la Educación Superior”. Diciembre 2013 a diciembre 2014. Tesis Laureada.
- * I Revisión y Actualización del Programa de Oralidad Académica “Exprésate” para la Educación Superior. Enero a abril 2016.
- * Caracterización de las habilidades de escritura de los estudiantes que han sido evaluados en el CELOA. Marzo y abril 2016. Ponencia Internacional, capítulo de libro.
- * Identificación de la percepción de las experiencias vividas con el CELOA de los actores directos e indirectos con una población muestra representativa impactados en el proceso. Marzo 2016 a junio 2017. Ponencia Internacional. Informe de la investigación. Artículo en revista del campo disciplinar.
- * Identificación del impacto de las estrategias de acompañamiento académico de los estudiantes del Programa de Fonoaudiología que asistieron al CELOA en los periodos 2014B y 2015 A. Febrero 2017.

El CELOA- trascendiendo la lectura, la escritura y la oralidad

- * Revisión documental para la caracterización de la población registrada como vulnerable en los diferentes documentos de intervención del Centro de Escritura Lectura y Oralidad Académica de la Universidad Santiago de Cali. Febrero 2017. Ponencia Internacional.
- * Estado actual del modelo pedagógico de intervención fonoaudiológica de las competencias de escritura, lectura y oralidad académica. Febrero a abril 2017.
- * Estado actual del instrumento de evaluación de lectura y escritura que se ha desarrollado en el CELOA. Mayo a diciembre del 2017.

El CELOA: Una apuesta por la permanencia estudiantil en la USC

Indiscutiblemente podemos decir que la evaluación es un punto de coordinación cuando hablamos de procesos de aprendizaje que es necesario incluir en nuestra dinámica de enseñanza, lo que nos llevó a enfocar la propuesta del tamizaje al desarrollo de un proceso evaluador formativo, adaptado a las peculiaridades de áreas como: habilidades lingüísticas, competencias comunicativas y oralidad académica.

En ese sentido el proceso formativo nos lleva a realizar una reflexión sobre la importancia de la validez interna que tiene la evaluación del lenguaje como una didáctica que favorece el aprendizaje, con el propósito de descubrir e incorporar múltiples beneficios para el mejoramiento de la educación superior, a partir de su sistematización y análisis para la orientación del proceso

de enseñanza (Rodríguez, Restrepo y Luna, 2016); por tanto, el lenguaje se convierte en un instrumento para determinar las competencias comunicativas con las que llegan los estudiantes a la universidad y de esta manera idear estrategias que permitan fortalecer habilidades comunicativas como la lectura, la escritura y la oralidad académica.

Es importante también mencionar que el desarrollo de un programa de escritura no puede ir de espaldas a los avances teóricos existentes y es necesario implementar acciones colectivas para que el desconocimiento de dichos avances deje de ser un obstáculo y se pueda empezar a producir conocimiento derivado de las prácticas de los programas. (Molina y López, 2018); esto indica que nuevas propuestas direccionadas a promover acciones institucionales potencializan el aprendizaje, además de construir un conjunto de nociones necesarias para introducir a la institución en una cultura discursiva requerida para aprender en la universidad.

Para tal acción se requiere tener una concepción amplia de la alfabetización académica como una herramienta de desarrollo del pensamiento y el conocimiento, como una acción social que conforma comunidades discursivas académicas y profesionales ((Molina y López, 2018), entendiendo el concepto de alfabetización como prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico (Carlino, 2002). En ese sentido la Universidad Santiago de Cali pretende incluir y transformar el concepto de evaluación para encaminarlo como una estrategia que dinamice las competencias comunicativas con las que llegan los estudiantes de la educación secundaria.

De acuerdo a todo lo mencionado anteriormente, si solo se usan métodos cuantificadores para tal fin, podríamos pensar en que las competencias comunicativas y lingüísticas de los estudiantes pueden tener variables de difícil objetivización, considerando que las pruebas de carácter cuantitativo pueden llegar a sesgar la información obtenida. López V (2010), define el concepto de evaluación como una técnica que busca una simple realización de pruebas, con la finalidad única de calificar. A la luz de este concepto, el CELOA busca, por el contrario, implementar una evaluación que sirva como un instrumento orientado a favorecer el aprendizaje de los estudiantes, en vez de someterlo al mero control de la calificación.

En coherencia con lo anterior y para empezar a hablar del tamizaje iniciaremos por exponer qué surge como respuesta al Programa integral universitario de fortalecimiento de las habilidades comunicativas, creado en el 2018 A, como una alianza entre el Centro de Estudios en Educación y Lenguaje CEEL y el Centro de Escritura, Lectura y Oralidad Académica CELOA y articulado al Proyecto Institucional de Permanencia Estudiantil (PIPE) de la Universidad Santiago de Cali. Este último Proyecto es liderado por la Vicerrectoría Académica como respuesta a la política institucional de permanencia estudiantil. Dicha propuesta permite identificar las necesidades académicas con las que ingresan los estudiantes a la Universidad en las áreas de lenguaje, lectura, escritura, oralidad y el cálculo; los resultados que arrojan estas áreas indicarán la pertinencia de apoyo y acompañamiento al alumno para favorecer dichas competencias en el transcurso de su carrera.

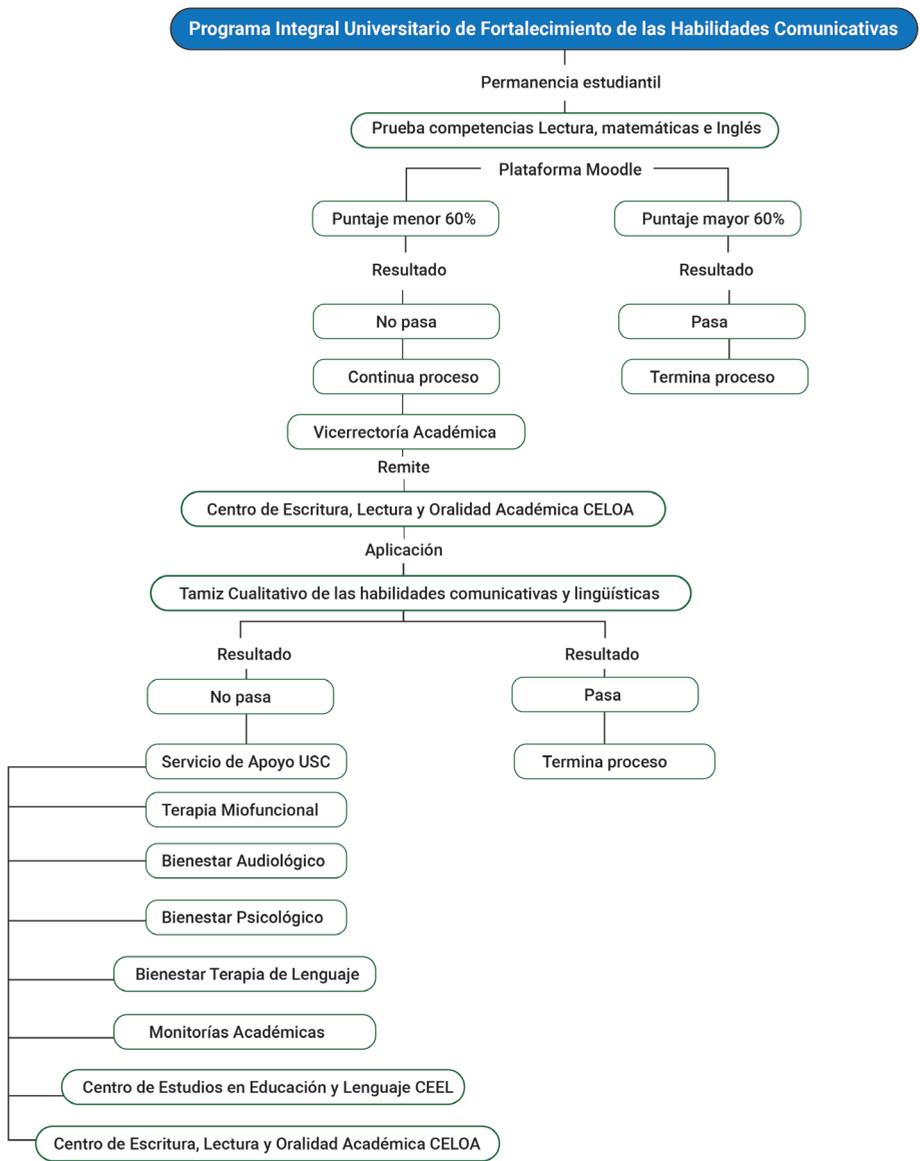
Hay que mencionar además que la Universidad ha integrado el concepto de inclusión a la comunidad educativa, por lo tanto hay

una alta probabilidad de encontrar en medio de la población, estudiantes en situación de discapacidad física, cognitiva y/o sensorial. En ese sentido, las políticas institucionales implementadas a través del Plan Estratégico de Desarrollo Institucional y el Proyecto Educativo Institucional, han planteado unos principios de equidad que promueven y propician que las personas accedan a oportunidades en condiciones justas e igualitarias, acorde con sus condiciones y posibilidades, asumiendo retos que proporcionen una educación pertinente y de calidad, dando respuesta a una sociedad compleja y diversa; esto permite avanzar en el desarrollo permanente de las disciplinas, las profesiones y la pedagogía en los contextos sociales económico, cultural y político entre otros para, con base a ello, actualizar propuestas formativas y apuestas investigativas. El Proyecto Institucional de Permanencia Estudiantil (PIPE) tiene como propósito garantizar el abordaje integral del problema de la deserción a través de una iniciativa que integra estrategias para la permanencia articulada con el tema de *educación inclusiva* y el fortalecimiento de las competencias comunicativas buscando a través de estrategias de sensibilización proponer un ambiente inclusivo; además impulsar políticas de permanencia estudiantil para disminuir el índice de deserción de los estudiantes en nivel superior. Por tanto, los programas creados por la Universidad se enfocan en favorecer el rendimiento académico de los estudiantes, lo cual impulsa la investigación.

Para dar cumplimiento de estos objetivos se establece una ruta de atención por parte de la Vicerrectoría Académica, donde se aborda a los estudiantes desde el ingreso a la institución, con la realización de las pruebas de competencias de lectura, matemáticas e inglés a través de la plataforma Moodle, como uno de los requisitos de inscripción a un programa académico;

dichas pruebas arrojan unos resultados caracterizados con una puntuación del 1 al 100%, donde se tendrá en cuenta a aquellos quienes hayan obtenido menos del 60%. Seguidamente la Vicerrectoría Académica se encarga de enviar el reporte al CELOA para que formalmente sea socializado con los directores de programa y se establezcan horarios de disponibilidad de los estudiantes para la realización del *tamiz cualitativo de habilidades lingüísticas y competencias comunicativas de lectura, escritura y el cálculo*. El obtener los resultados de la prueba permite definir si el alumno debe ser remitido a alguno de los servicios de apoyo que oferta la Universidad: el servicio de bienestar terapia de leguaje, donde se abordan aspectos del habla, el lenguaje y el aprendizaje; bienestar audiológico donde se diagnostican y previenen problemas auditivos; terapia miofuncional para corregir desequilibrio muscular orofacial secundario a hábitos orales; Centro de Estudios en Educación y lenguaje CEEL que orienta en los procesos de escritura académica, preparación de las pruebas Saber Pro; bienestar psicológico que da apoyo personal y emocional a los estudiantes; monitorias de matemáticas para mejorar procesos de razonamiento cuantitativo y el Centro de Escritura, Lectura y Oralidad Académica CELOA que fortalece las competencias comunicativas de lectura, escritura y oralidad. Por último, después de haber realizado la remisión pertinente, se inicia el seguimiento del estudiante y al final de semestre se genera un reporte de las áreas trabajadas, el desempeño del estudiante y sus avances, donde se incluye, si debe o no continuar con el proceso del área específica a reforzar de acuerdo a la evolución que obtuvo durante las intervenciones que va en coherencia con el compromiso de los estudiantes y el apoyo de los directores de programa.

Gráfica No.1. Ruta de direccionamiento Programa Integral Universitario de Fortalecimiento de las Habilidades Comunicativas.

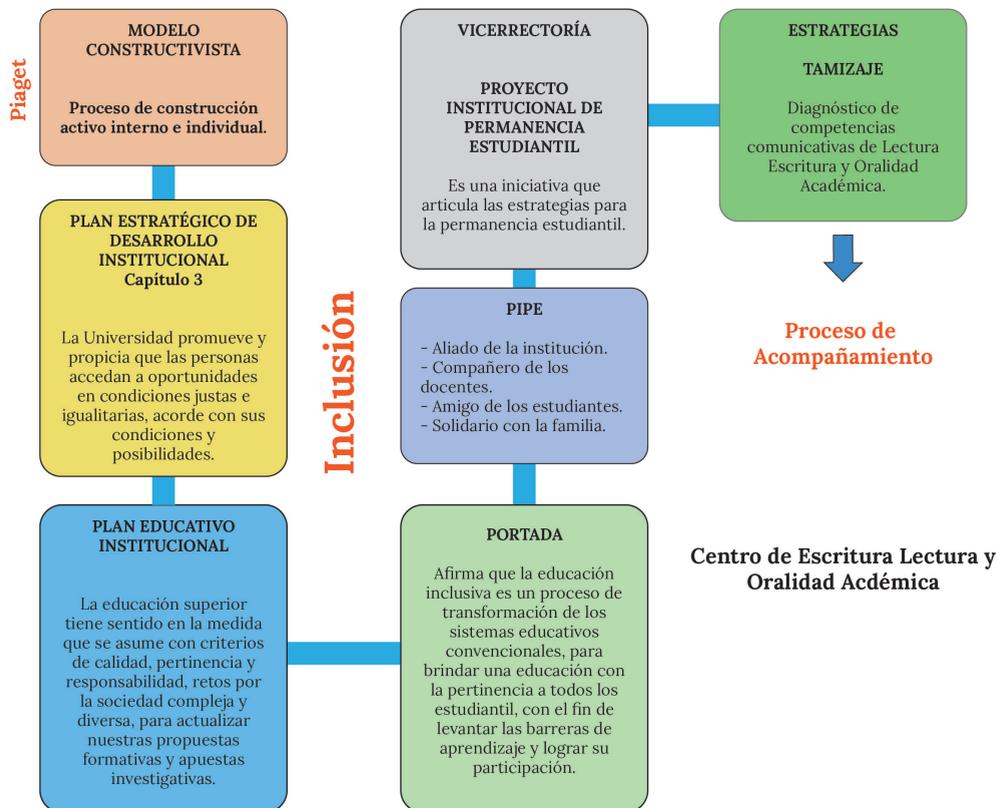


Fuente: Elaboración propia

La intervención personalizada a quienes se remiten al Programa, permite trabajar específicamente en la necesidad del estudiante, descubriendo su estilo de aprendizaje, para así diseñar técnicas que corrijan sus falencias y así potencialice sus habilidades, a través de estrategias metacognitivas, logrando fortalecer su competencia textual y discursiva por medio de intervenciones individuales.

Es importante también mencionar que para realizar una caracterización eficaz del estudiante y generar un acompañamiento pertinente se tienen en cuenta algunos factores de vulnerabilidad planteados por Trujillo (2014) como lo son: estudiantes de zonas rurales, tiempo por fuera de los escenarios educativos, equivocada escogencia del programa académico al que ingresan, víctimas de malas experiencias en contextos educativos que generan efectos en el desarrollo emocional, y por último, estudiantes con alguna limitación física o cognitiva que genera dificultades en el aprendizaje.

Gráfica No.2. Esquema sobre propósito del programa integral universitario de fortalecimiento de las habilidades comunicativas



Fuente: Elaboración propia

A continuación, se realiza una breve explicación de cada una de las áreas que desarrolla el tamizaje con la función cognitiva que se aplica en cada una.

Habilidades Lingüísticas

Los seres humanos nos comunicamos bajo el esquema de emisor- receptor teniendo en cuenta que bajo estos actores hay un canal donde se emplea un código que será organizado en algo llamado mensaje; para llegar a este concepto es necesario que hayamos desarrollado el lenguaje oral y el lenguaje comprensivo que nos permiten no solo la interacción comunicativa con las personas sino también el desarrollo escolar, personal, familiar y social. Durante este desarrollo se observa que *hablar y escuchar* son actividades que hacemos a diario, las cuales vamos perfeccionando día tras día desde el momento en que nacemos, porque si bien la primera palabra la desarrollamos muchos meses después, sí utilizamos el canal verbal por medio del llanto, sonidos y juegos vocálicos y silábicos para interactuar con el medio inmediato, para ello se requiere que ciertos aspectos tales como la audición y la motricidad, se desarrollen acorde a lo esperado, además que el entorno en el que nos desenvolvemos provea las herramientas necesarias para traspasar cada una de las etapas requeridas hasta llegar a la escolaridad; allí se reforzarán los aprendizajes obtenidos y se desarrollarán otro tipo de habilidades que nos brindarán las herramientas necesarias para obtener nuevos conocimientos; todo esto gracias al aprendizaje de la *lectura y la escritura*.

Estas habilidades –las de leer y escribir– van de la mano con las habilidades de escuchar y hablar y las llamaremos *habilidades lingüísticas*, las cuáles se van desarrollando dependiendo de la edad del sujeto y los estímulos, para luego complementarse una con otra, ya que para el desarrollo óptimo de la escritura, por ejemplo, debemos comprender y asociar los sonidos escuchados para luego transformarlos en algo físico que plasmaremos en un

papel. Para aprender a leer tendremos que haber escuchado y discriminado cada uno de los sonidos que se les han asignado a las letras para de esta manera manejar los signos y transcribirlas con un significado y unas reglas según la lengua que manejemos, es decir que para aprender a leer y a escribir primero debemos escuchar y hablar.

Las habilidades lingüísticas pueden ser *receptivas* o *productivas*, teniendo en cuenta los códigos empleados y el papel que tienen dentro del proceso de comunicación, siendo consideradas las receptivas: escuchar y leer como las de comprensión, y las productivas: hablar y escribir como las de expresión (Cassany, 1999). Para tener una mayor claridad, a continuación, se enuncian las definiciones de ellas:

- * **Escuchar:** Es la habilidad con la que contamos los seres humanos para realizar la decodificación de la producción verbal de un emisor, que nos permite identificar no sólo la variedad de la lengua a la cual corresponde lo escuchado, sino para detectar las estrategias y propósitos elocutivos del enunciado, por lo tanto es diferente a oír, que es un proceso más simple en donde se realiza la detección de un sonido que no necesariamente tiene carácter lingüístico.

- * **Leer:** Es la habilidad que permite comprender los diferentes niveles del texto (denotativo, inferencial y valorativo), luego de haber aplicado con propiedad las diferentes reglas fonéticas, fonológicas, expresivas y locutivas de la variedad de la lengua que corresponde el texto; esto conlleva a hacer una jerarquización de ideas que finaliza en la detección de posturas del autor frente a determinado tema, conclusiones, etc. y de esta manera captar lo que quiere transmitir quien escribe por medio de los signos (grafemas).

- * **Hablar:** Es un actor motor en donde se ponen en función las estructuras fonoarticulatorias y se hace uso de los diferentes sonidos de una determinada lengua; permite la interacción con otras personas del entorno que emplean la misma lengua de una manera inteligible, efectiva y eficiente; donde también se hace uso del respeto de turnos conversacionales y contacto visual además de control del ritmo, respiración y fluidez; por ello es importante conocer el estado y la funcionalidad de las estructuras que intervienen en el proceso del habla.

- * **Escribir:** Al igual que el habla es un acto motor, en donde se pone en juego la habilidad para elaborar textos con coherencia y cohesión, donde se exponen con propiedad las ideas a desarrollar sobre algún tema específico, teniendo en cuenta las reglas semánticas y sintácticas del idioma, el manejo espacial dentro de la hoja, los renglones, la ortografía y el uso de normas gramaticales que permitan la comprensión del texto.

Marco teórico y conceptos relacionados con el formato

Siendo las habilidades lingüísticas –escuchar, hablar, leer y escribir– las capacidades que permiten el uso del lenguaje de una manera apropiada en los diferentes contextos de comunicación, es importante conocer algunos conceptos del lenguaje según la mirada de diferentes autores, ya que esto nos brinda un panorama más amplio sobre la importancia de conocer el estado de las habilidades lingüísticas y de las competencias comunicativas, y cómo a través de ellas se puede desarrollar un aprendizaje efectivo:

Teniendo en cuenta que el lenguaje es el instrumento del pensamiento y del aprendizaje, es de vital importancia la evaluación de este aspecto para identificar cómo logra comunicarse el estudiante, ya sea desde lo verbal o desde lo escrito. Si tomamos la definición de Luria (1977), donde define lenguaje como “(...) un sistema de códigos por medio de los cuales se realiza la designación de los nombres de los diferentes objetos, acciones y cualidad y la relación entre los mismos” y además que posee una organización cerebral compleja que no se localiza como tal en el cerebro sino a través de un sistema funcional, podríamos entender que el lenguaje no se puede considerar como una función aislada y que no tiene una determinada localización, también manifiesta que el lenguaje no puede existir sin la participación del ser humano con las personas de su entorno.

Otro significado que debemos tener en cuenta es el de Chomsky (1992) quien considera que nacemos con una información genética la cual nos provee de la información necesaria para descubrir las características de la lengua que se habla en nuestro medio social, y que es a partir del análisis y diferenciación que nos apropiamos de ella para su uso, definiéndolo como una estructura que se modifica a partir de la interacción que hacemos en nuestro medio social. En esta definición nuevamente observamos la importancia de la interacción de las personas con su entorno.

Gallois y Callens en 1997, también le dan importancia a la interacción del ser humano con otras personas, ya que mencionan cómo el lenguaje en muchas culturas es usado cuando la gente desea obtener información de una manera eficiente, aunque éstos no sean necesariamente efectivos en la realización de dicha tarea, es decir que si los participantes (emisor-receptor) siguen

unas reglas estrictas de la propia cultura el mensaje se habrá cumplido la función de transmisión, pero si no, no se cumple con las reglas del idioma el mensaje podrá ser interpretado de manera errónea y por consiguiente puede haber adjudicación de diferentes significados.

Teniendo en cuenta lo anterior, podemos identificar la importancia de conocer el estado de las habilidades lingüísticas y de las competencias comunicativas, entendiendo estas últimas como la capacidad que tienen los seres humanos para interactuar entre sí de una manera eficaz y adecuada, con un uso de reglas gramaticales y discursivas propias de la lengua utilizada en donde se desarrolla comunicación.

En el formato que se maneja en el CELOA para responder al *Programa para el Fortalecimiento de las Habilidades Comunicativas* para evaluar en forma tamiz las *habilidades lingüísticas y competencias comunicativas*, se consideró necesario incluir los siguientes ítems: vocabulario, relaciones semánticas, lenguaje espontáneo, lenguaje descriptivo, lenguaje automático, fluidez semántica, fluidez fonológica, deletreo, habilidades en lecto-escrituras, metacognición, funciones ejecutivas, dispositivos básicos de aprendizaje y funciones cerebrales superiores. Cada uno de estos conceptos aporta las características necesarias para identificar el estado de las *habilidades lingüísticas y de las competencias comunicativas* que se requieren tanto para la interacción con las otras personas ya sea a nivel oral o escrito, como para acceder al aprendizaje por medio de la adquisición de nuevas competencias como se mencionó anteriormente.

A continuación, se mencionan cada uno de ellos:

Vocabulario

Se refiere a las palabras conocidas con las que cuenta el ser humano para lograr una comunicación efectiva. El vocabulario es la base del aprendizaje del lenguaje; hay estudios que indican que el vocabulario está relacionado fuertemente con la comprensión lectora y la inteligencia, pero no se deben hacer generalizaciones con base a una prueba de vocabulario y relacionarlo con la inteligencia, debido a que hay personas con mentes brillantes que pueden tener dificultades en la cantidad de palabras a las que pueden acceder en una prueba y no por ello no son inteligentes, o su discurso oral puede estar elaborado de manera concisa, con bajo uso de palabras o emplear palabras de uso común sin que esto tenga algo que ver con su nivel de coeficiente intelectual; sin embargo es considerado un aspecto del complejo dominio lingüístico y cognitivo de una persona, es decir que el ser humano es quien decide la cantidad de palabras a utilizar si lo considera oportuno.

Existen dos tipos de vocabulario: *pasivo* y *activo*, siendo el primero el que se conoce y, el segundo, el que se usa. Un estudio *on line* liderado por el Basque Center on Cognition, Brain and Language (2014) revela que: “las personas mayores conocen más palabras en español que la gente joven, además que el conocimiento del vocabulario en español de las personas entre los 15 y los 24 años no llega al 60% de las palabras. Sin embargo, el dominio del léxico no deja de aumentar a medida que los grupos de edad son mayores”.

La evaluación de este ítem en el CELOA, hace uso del PEABODY, una de las pruebas más conocidas para la evaluación de aspectos verbales; esta prueba tiene dos finalidades, evaluar el nivel de vocabulario receptivo y detectar rápidamente la existencia de dificultades de la aptitud verbal; las palabras que se tomaron en cuenta son: *friccionar, reponer e incandescente*, teniendo en cuenta la edad y escolaridad de los evaluados. Al realizar la evaluación de este aspecto desde el marco de la universidad, lo que se busca es identificar el nivel semántico de los estudiantes de una manera general y cómo este influye en el proceso de aprendizaje; de esta manera al detectar fallas en este aspecto se pueden brindar pautas a los estudiantes para que mejoren el uso de significantes y significados.

Relaciones semánticas

Para evaluar este aspecto hay que tener claro que las relaciones semánticas son las que se dan entre las palabras y pueden ser:

1. La identidad de significados: hace referencia a la sinonimia y se define como la relación que existe entre dos o más unidades léxicas. Es decir, aquellas palabras que comparten un significado similar.
2. La identidad de significantes: polisemia, son aquellas palabras que cuentan con un mismo significante pero varios significados y la homonimia, se define como la coincidencia entre significantes de forma casual y por razones históricas, se pueden dividir en: homógrafos, que son aquellas palabras que se pueden pronunciar y escribir de la misma forma, ejemplo: haya (árbol) / haya (subjuntivo de haber) y los

homófonos, son aquellas palabras que se pronuncian de la misma forma, pero se escriben diferente, ejemplo: ciervo (animal) / siervo (esclavo).

3. La jerarquización de significados: en esta se incluyen dos: hiperónimo, se refiere cuando un significado de un término incluye otro, por ejemplo: flor; y el hipónimo, que se define como el significado que se incluye dentro de otro más amplio, por ejemplo: rosa, clavel, tulipán, margarita.
4. Oposición de significados: antonimia: son palabras que cuentan con un significado contrario; complementariedad: no se permiten los términos medios, si se niega uno de los significados, automáticamente se admite el otro, y la reciprocidad: son aquellas palabras en las que el significado, implica el otro, es decir, mutuamente (Navarro, 2010).

Este aspecto es de vital importancia en el proceso de evaluación porque junto con la identificación del nivel de vocabulario brinda información sobre la variabilidad de palabras que puede emplear un sujeto en el entorno académico, sobre el acceso al léxico que realiza para no utilizar las mismas palabras en un trabajo escrito, dando data de los significados y significantes de las diferentes palabras del español y de esta manera demostrar sus hipótesis y reflejar los conocimientos adquiridos durante su proceso de aprendizaje.

En la evaluación realizada por el CELOA se evalúan las relaciones semánticas a partir de:

- * Preguntas cuya respuesta debe ser afirmativa o negativa
- * Búsqueda del significado de frases.

- * Uso de la comprensión del lenguaje inferencial a través de la significación de refranes que facilita la obtención de los significados no textuales que posee el estudiante frente al habla coloquial.

Este aspecto se considera de vital importancia ya que es un fundamento verbal a la hora de plantear argumentos y posturas en los diferentes temas a lo largo de la vida académica de los estudiantes.

Para obtener información sobre las capacidades requeridas para el desempeño en la vida cotidiana y la adquisición de nuevos conocimientos se evalúan otros ítems como lo son: solución de problemas verbales, secuencia, categorización semántica y dibujo bajo la copia, dichas capacidades se condensan en lo que se llama funciones ejecutivas, dispositivos básicos del aprendizaje y funciones cerebrales superiores; a continuación se realizará una breve explicación de cada uno de estos conceptos:

Funciones ejecutivas

Levin (citado por Mónica Rosselli Cock, 2008) define las funciones ejecutivas como “(...) las que permiten el logro de un objetivo o brindan solución a un problema, por medio del uso de la memoria, del lenguaje, de la percepción y de las habilidades motoras teniendo en cuenta una organización, planificación, flexibilidad cognitiva, automonitoreo y autorregulación bajo las normas del comportamiento de los seres humanos en diferentes entornos que permiten el cumplimiento de una tarea”. Hacemos uso de estas funciones en todos los contextos, por ello es importante identificar el estado de ellas y cómo influyen en el

proceso de aprendizaje, porque aprender no es solo memorizar conceptos y emplearlos para llegar a un fin; es como el estudiante, siendo un ser humano, utiliza todo lo aprendido en todos sus entornos: familiar, personal, social y educativo, para luego llevarlo al entorno laboral.

Dispositivos básicos del aprendizaje

Son las capacidades con las que contamos los seres humanos para desarrollar un proceso de aprendizaje efectivo; se consideran innatos y se desarrollan a partir de los estímulos a los que el ser humano está expuesto desde su infancia. Estos dispositivos son: *motivación, percepción, atención, concentración y memoria*; se requiere identificar su estado para proveer sobre la existencia de necesidades educativas de los evaluados y cómo el CELOA puede brindar pautas para mejorar o intervención.

Funciones cerebrales superiores

El comportamiento del ser humano se ve influenciado por diferentes aspectos, el entorno, los estímulos recibidos y la personalidad; sin embargo, hay un aspecto importante a tener en cuenta y es el de las funciones cerebrales superiores que son el resultado de las experiencias y aprendizajes vividos por cada persona; estas son: el lenguaje, las gnosias y las praxias. Para su ejecución se requiere saber que existen en el cerebro unos sectores que posibilitan el correcto funcionamiento de éstas y que se consideran exclusivas del ser humano.

Teniendo en cuenta lo que dice Vigotsky sobre el lenguaje como: “una herramienta de reconstrucción del pensamiento”,

se puede inferir que en este proceso se tendrá en cuenta los significados que se tienen a cada uno los símbolos, palabras y cosas que vamos otorgando desde el nacimiento a cada una de las experiencias vividas que son propias y únicas de cada ser humano. Por tanto, nuestras habilidades lingüísticas influyen de manera determinante en la calidad y precisión de la información que recibimos; a su vez, esta información es la materia prima para la elaboración de nuestros pensamientos.

Por otro lado, el lenguaje oral es un instrumento esencial para el aprendizaje y una condición para el desarrollo de otras competencias en la educación superior, por lo tanto, deben tener un lugar en el currículo de todos los programas de formación, propósito por el cual esta competencia se incluye también en nuestro tamizaje.

Debemos recordar que la exposición y la discusión oral siguen siendo los métodos más efectivos para comunicar el conocimiento y para la circulación de las ideas, ya que la mayor parte de las interacciones comunicativas que ocurren durante el desarrollo de las clases dentro de un aula se llevan a cabo cara a cara. El diálogo académico, el debate y la argumentación de las ideas están mediados siempre por la palabra oral; “ella precede y acompaña todo el proceso de preparación, interpretación y crítica de los textos escritos” (Peña, 2008).

Finalmente, otro componente del lenguaje que se desarrolla en la prueba tamiz es el lenguaje espontáneo, donde lo que se quiere identificar es la capacidad del estudiante para estructurar frases que le permitan dar una explicación sobre una pregunta: ¿Por qué escogió la carrera? teniendo en cuenta unos indicadores: *coherencia, fluidez, profundidad del tema, corporalidad y contacto*

visual, aspectos relevantes para la emisión de un discurso sin tropiezos, veraz y natural.

Continuando con la evaluación del habla para determinar la capacidad del individuo para articular de manera correcta diferentes tipos de palabras y teniendo en cuenta el tamaño y complejidad en estructuración, se evalúa el discurso, donde se le solicita al evaluado la selección de un tema en específico para la realización de inferencias, observando nuevamente los indicadores de coherencia, cohesión, fluidez, además del conocimiento del tema y del vocabulario empleado.

Durante estas pruebas de oralidad se indaga sobre las sensaciones percibidas por el hablante en término de temores y existencia de movimientos estereotipados, uso de muletillas, presencia de fallas articulatorias, control de la postura, vocabulario empleado y proyección vocal.

Posteriormente se lleva a cabo la evaluación de las competencias de lectura, escritura y cálculo, donde se pretende identificar el estado de:

- * Lectura
- * Comprensión lectora
- * Escritura espontánea
- * Habilidades de razonamiento y cálculo:
 - Numeración
 - Cálculo
 - Resolución de problemas

Para cada uno de los ítems anteriores se solicitan consignas que buscan evaluar el estado y uso, tanto de las funciones cerebrales

superiores y dispositivos básicos del aprendizaje, como de las funciones ejecutivas (auto-regulación, planeación, flexibilidad cognitiva y solución de problemas).

Así pues, al evaluar todos estos aspectos, se logra hacer una caracterización del nivel de cada una de las habilidades lingüísticas y las competencias, aportando así la información que se requiere para caracterizar el estado de desarrollo y de los elementos con los que cuenta cada uno de los sujetos para iniciar un proceso de educación superior y que permiten el desenvolvimiento en otros campos diferentes a lo social y familiar; así mismo favorecen el crecimiento intelectual y laboral.

Por último, en la competencia del razonamiento cuantitativo, un estudiante debe tener la habilidad de utilizar, ordenar y operar los números, usando símbolos y formas de expresión, para producir e interpretar distintos tipos de información. Por ello, el éxito de su manejo se alcanzará en la medida en que los saberes matemáticos se utilicen de forma espontánea en una amplia gama de situaciones con origen en otros campos de conocimiento o de la vida cotidiana. En este sentido, la prueba de cálculo y razonamiento cuantitativo debe reflejar los tres siguientes aspectos importantes de la competencia:

- Ordenar.
- Contar.
- Medir.

El desarrollo de estos aspectos es parte fundamental para el correcto desempeño académico de un estudiante universitario. Por tanto, en la prueba se evalúa el reconocimiento de distintas representaciones de un número, la relación de un

número con respecto a otros (el orden), se hace un sondeo sobre el conocimiento de las propiedades que intervienen en operaciones simples entre números y se establece un problema con el objetivo de observar si el evaluado hace la traducción correcta de situaciones reales a esquemas o modelos matemáticos, obteniendo una solución. Esto proporciona los mínimos elementos para identificar si un estudiante necesita de ayuda en sus competencias matemáticas básicas y si necesita ser remitido al Laboratorio de Matemáticas para poder solventar estas dificultades. Además, permite rápidamente conocer en qué estado del conocimiento y el ejercer matemático se encuentra un estudiante de nuestra Universidad.

Referencias bibliográficas

- A. García-Caballero, I. García-Lado, J. González-Hermida, M. Recimil, R. Area, F. Manes, et al. Validation of the Spanish version of the Addenbrooke's Cognitive Examination in a rural community in Spain. *Int J Geriatr Psychiatry.*, 21 (2006), pp. 239-245 <http://dx.doi.org/10.1002/gps.1450> | Medline
- Bermeosolo J.(2010). *Psicopedagogía de la diversidad en el aula*. Ciudad de México, México: Alfa y Omega; 2010.
- Carlino, P. (2003). Un Cambio Necesario, Algunas Alternativas Posibles. *Educere*, 6, 410. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>
- Carlino, Paula, (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Grupo Planeta.
- Cassany, D. (2018). *Describir el escribir*. Barcelona: Grupo Planeta.
- Chomsky, N. (1992). *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona: Planeta-De Agostini
- Gallois, C. y Callens, V. (1997) *Communication and culture: A guide for practice*. England: John Wiley & Sons.
- Luria, A. (1977) *Introducción evolucionista a la psicología*. Barcelona: Fontanella.
- López-Pator, V. (2010). *Evaluación formativa y compartida en la educación superior*. Madrid: Editorial Narcea, S.A. (18). <https://doi.org/10.1080/13573320903487736>
- Marín, C. (2011). Caracterización de la experiencia de implementación del servicio de fonoaudiología educativa en ambiente universitario del Programa de Fonoaudiología de la Universidad Santiago de Cali.
- Molina-Natera, V., & López-Gil, K. S. (2018). Estado de la cuestión de los centros programas de escritura en Latinoamérica. *Revista Colombiana de Educación*, 1(78), 112, 113. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-8066>
- Peña, L. (2008). La competencia oral y escrita en la educación superior. Artículo Ministerio de Educación. Página 6.
- Piaget, J. & B. Inhelder (1976). *Génesis de las estructuras lógicas elementales*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Rodríguez-Espinosa, H., Restrepo-Betancur, L. F. y Luna-Cabrera, G. C. (Setiembre-diciembre, 2016). Percepción del estudiantado sobre la evaluación del aprendizaje en la educación superior. *Revista Electrónica Educare*, (2). <http://dx.doi.org/10.15359/re.e.20-3.18>

- Roselli, M. (2008). Las Funciones Ejecutivas a través de la vida. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*. Vol. 8 No. 1. Págs.. 23-46
- Trujillo-Piedrahita, A. S. (Marzo, 2014). Develar los orígenes de las diferencias comunicativas en el aula. *Revista Ciencia & Salud*, (51-52). [https://repository.usc.edu.co/bitstream/20.500.12421/852/1/7%20Develar%20los%20or%C3%ADgenes%20de%20las%20diferencias%20comunicativas%20en%20el%20aula%2C%20un_desaf%C3%ADO%](https://repository.usc.edu.co/bitstream/20.500.12421/852/1/7%20Develar%20los%20or%C3%ADgenes%20de%20las%20diferencias%20comunicativas%20en%20el%20aula%2C%20un_desaf%C3%ADO%20)
- Trujillo, A. S., Arango, M. T., Montaña, J. O., & Hurtado, D. I. (2015). Una experiencia que fundamenta la responsabilidad de la fonoaudiología educativa en la Universidad. *Areté*, 15(2), 6-16.
- Vigotsky, L. (1995). “Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores”. En: *Obras escogidas*. Tomo III. Madrid: Visor.
- Vigotsky, L. S. (1998). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Ediciones Fausto.

A large, bold, black number '5' with a white outline and a slight shadow effect, positioned on the left side of the page.

Comprensión lectora y
rendimiento académico
en estudiantes de una
facultad de Ciencias de
la Salud de la ciudad de
Cartagena

*Bernarda Leones Araque
Regina Domínguez Anaya
Mariana Larrahondo Gómez*

Capítulo 5

Comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes de una facultad de Ciencias de la Salud de la ciudad de Cartagena

Bernarda Leones Araque*

<https://orcid.org/0000-0002-5864-0380>

Regina Domínguez Anaya **

<https://orcid.org/0000-0001-8752-0479>

Mariana Larrahondo Gómez***

<https://orcid.org/0000-0001-9611-005X>

Palabras clave: Comprensión, lectura, rendimiento académico, estudiantes.

RESUMEN

La educación universitaria se concibe como un sistema complejo de diferentes participantes en la práctica educativa.

* Universidad de San Buenaventura. Cartagena, Colombia

✉ bernarda.leones@usbctg.edu.co

** Universidad de San Buenaventura. Cartagena, Colombia

✉ rdominguez@usbctg.edu.co

*** Universidad Santiago de Cali Cali, Colombia

✉ mariana.larrahondo01@usc.edu.co

Cita este capítulo:

Araque Leones, B.; Domínguez Anaya, R. y Larrahondo Gómez, M. (2020). Comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes de una facultad de Ciencias de la Salud de la ciudad de Cartagena. En: Marín Altamirano, C. (Ed. científica). *Centros de escritura universitarios: una estrategia para la permanencia estudiantil* (pp. 111-143). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

Esto supone para directivos y docentes, la capacidad de adaptar el currículo a las necesidades y características de los estudiantes como determinantes básicos para construir un proceso de enseñanza de alta calidad. Para cualquier institución educativa, los estudiantes son el activo más importante y el desarrollo de las condiciones de aprendizaje, como la lectura, escritura, comprensión y asimilación del contexto, están estrechamente relacionadas con el rendimiento y permanencia estudiantil. El rendimiento académico juega un papel vital en la creación de los mejores resultados y para mantener una condición de aprendizaje positiva en el aula. El punto principal de esta revisión fue investigar la relación que se establece entre la comprensión lectora y el rendimiento académico de estudiantes universitarios en la ciudad de Cartagena. Este estudio fue de naturaleza cuantitativa. Se utilizó una parte de la prueba Pisa y una encuesta de recolección de datos. El principal hallazgo del estudio indica los estudiantes que se encuentran en etapa inicial de los estudios académicos, presentan un nivel de comprensión lectora literal alto, pero se hace necesario redimensionar estrategias en el aula para los estudiantes de octavo semestre, los cuales están en la etapa final de su formación académica, mantienen nivel de comprensión lectora inferencial.

INTRODUCCIÓN

La lectura es un aspecto necesario para el éxito académico. Requiere habilidades y estrategias muy complejas, y muchos lo consideran la base de la enseñanza, la meta del conocimiento, el método educativo más fuerte y el método de aprendizaje que puede comprender todos los sucesos existentes en el mundo (González, 2008). Por tanto, leyendo a través del texto, la

interacción entre el contexto y el lector conduce a la construcción de significado. Además, sin desconocer las características sociales, históricas y culturales que inciden en las capacidades individuales, también existen factores internos relacionados con las emociones y tendencias emocionales, así como la propia experiencia.

En este sentido, Romero (2012) cita a autores como Gutiérrez, Montes y García para reiterar que la lectura se considera un proceso de comunicación interactivo en el que el lector y el texto establecen una relación cercana y finalmente el primero logra un aprendizaje significativo. Por esta razón, ésta es una actividad constructiva, porque los lectores no harán una simple conversión unidireccional del mensaje escrito, sino que intentarán considerar la marca de lenguaje del texto y el modelo que representa la escritura para construir una representación del significado del texto (El Cairo, 1989, Palomino, 2011).

Por esta razón, la comprensión del texto coloca al lector en una relación bidireccional al interpretar la información comunicativa contenida en el texto e internalizarla desde su base de conocimientos. Para entender el significado de lectura como comprensión se recurre a lo señalado por Palacios (2001) y Gallart y Nuria, (2001): “el significado de un texto no reside en la suma de significados de las palabras que lo componen, sino solo coincide con el significado literal del texto ya que ellos se construyen los unos en relación con los otros”. (Palacios, 2001, p.30). Es decir, la comprensión de cada palabra dependerá de la frase en la que se encuentre y de los conocimientos previos del estudiante.

Valladares (2004) considera que todo lo que los estudiantes obtienen, reflexionan y aplican en las aulas, se inicia a partir de los textos escritos, sin embargo, la comprensión lectora ha sido desligada y objetada por concentrar las habilidades básicas de decodificación y sistematización de la lectura en un proceso de aprendizaje, y deja de lado las actividades relacionadas con la interpretación y la conceptualización crítica.

Igualmente, el texto puede ser interpretado de varias formas, lo que conduce a distintos niveles de comprensión del mismo y su desarrollo corresponde a la organización jerárquica y sistemática. Según Benítez (2015), ocurre cuando el lector reconoce las palabras clave en el texto y presta atención a los pensamientos e información clara en el texto; el reconocimiento de todos los elementos que lo componen es: pensamiento principal, acción, secuencia, tiempo y lugar. Para la comprensión lectora inferencial, el lector realiza hipótesis a partir de la experiencia personal con el texto y las conclusiones son derivadas posteriores al conocimiento explícito y previo (Ramírez y Yanina 2018).

Y finalmente el nivel de comprensión lectora crítico, permite al lector una amplia capacidad para interpretaciones diversas y posibles que el texto pueda soportar, que confluye finalmente en la discusión y comparación del texto, con otros argumentos y contenidos teóricos que enriquecen el conocimiento.

De acuerdo con Villar (2012) en los países latinoamericanos es lógico pensar que las posibles alteraciones de comprensión lectora en los estudiantes influyen significativamente en su rendimiento académico. Cabe resaltar que hay diversas formas de medir la comprensión lectora; en España se evaluó mediante la prueba PISA el desempeño estudiantil de las aptitudes para

lectura, matemáticas y ciencias, de los 27.000 alumnos que se presentaron a la prueba, solo un 3% llegó a los rendimientos más altos en comprensión lectora frente al 8% de la media de acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Los datos obtenidos de PISA también analizan la educación y su crecimiento, desde el punto de vista del incremento de conocimientos adquiridos por los estudiantes o su capacidad de alcanzar el máximo nivel esperado (Komatsu y Rappleye, 2017).

Según un informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2017), existe evidencia de que existe una necesidad urgente de mejorar la calidad de la educación en todos los niveles. Muestra que el nivel de lectura y matemáticas de más de 617 millones de niños y adolescentes no cumple con los requisitos mínimos. Estos, que equivalen a tres veces la población brasileña, no pueden leer con competencia o completar las matemáticas básicas. Estos datos indican que la enorme pérdida de potencial humano puede afectar el progreso hacia el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

Es claro que, para cada país se hace necesario estimar el análisis de la distribución de la población entre niveles que permitan alcanzar determinadas competencias. Villar (2012), sostiene que en particular los niveles superiores dan muestra sobre la calidad del sistema educativo, mientras que los niveles inferiores representan las deficiencias del sistema.

En Bogotá, Ladino y Tovar (2005) en la Universidad Pedagógica Nacional, realizaron una investigación con el objetivo de identificar la estructura cognitiva que el educando emplea y

posee para comprender una lectura científica, y a la vez evaluar el funcionamiento y las estrategias metacognitivas empleadas en el proceso lector. Encontraron como resultado que los estudiantes no cuentan con estrategias estructuradas para enfrentar un texto científico, las estrategias metacognitivas usadas en la lectura no son efectivas; un número considerado de estudiantes no controla sus procesos de comprensión lectora y presentan dificultades para dar inferencias a partir de un texto.

Por otro lado, se considera que la problemática del bajo rendimiento académico en el Caribe colombiano ha sido evidenciada en los resultados obtenidos por los estudiantes en las diferentes pruebas nacionales: Prueba Saber y Prueba Saber 11 de los últimos años. Los informes técnicos, con respecto a la inversión social e infraestructura educativa y en salud, son una primera hipótesis que explica estos bajos resultados, los cuales afectan no solo la educación sino también la calidad de vida general de los habitantes de la región (Palacio y Martínez, 2012).

Guzmán, (2009) y Piratoba, & Barbosa, (2013) buscaron determinar las causas de deserción de los estudiantes universitarios, encontrándose que el 18.5% de éstos deserta por causas académicas, lo cual variaba dependiendo de la facultad o programa universitario.

Con todo lo anteriormente explicado, el grupo de investigadores observó, dentro del ambiente educativo, estudiantes con deficiencias en el momento de comprender un texto leído, tales como dificultades en el reconocimiento de las relaciones entre las palabras, integración de significados a una frase, vocabulario reducido, pocas habilidades para llegar a la comprensión de significados, relaciones poco coherentes y aún dificultades en la

evocación de la información; a partir de estos problemas se hace necesario considerar la elaboración de estrategias para superar dichas falencias en los estudiantes.

El propósito de este proyecto fue generar en la comunidad educativa a nivel superior una concientización del nivel de comprensión lectora en el cual se encuentran los estudiantes, con el fin de favorecer el proceso de aprendizaje de los mismos y la identificación por parte de los docentes de las necesidades y capacidades individuales que estos presenten, para crear estrategias que vayan en pro de aumentar su nivel de comprensión lectora; de igual forma, se pretende mostrar el desempeño del fonoaudiólogo dentro del sistema educativo y cómo contribuye al desarrollo del potencial académico en los estudiantes universitarios.

De esta forma se favorece en éstos las habilidades cognitivo-lingüísticas necesarias para la identificación y comprensión de las diferentes tipologías textuales implementadas en las actividades académicas propias de su disciplina.

MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

LECTURA Y DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA

Tal como lo plantea Maturana (2013), la lectura es un proceso que estimula la capacidad analítica y amplía el alcance de la cultura, por lo que el ser humano puede explicar su pasado, comprender su presente y prepararse para el futuro. Se considera como un comportamiento, una dimensión de un lenguaje, que puede realizar una de sus funciones más importantes: la comunicación.

Así mismo, requiere de habilidades propias del raciocinio y no solo un ejercicio visual; la mayor parte de los problemas de la lectura, como la lentitud y falta de comprensión, se deben a los malos hábitos que se han adquirido; cuando no se estimula y se refuerza esta habilidad, se convierte en un acto mecánico, memorístico y ajeno al propio proceso que normalmente se debe realizar, es decir se presenta una descontextualización que dificulta la secuencia del pensamiento.

Entender cómo se considera la lectura y la escritura es citar a Carvajal (2016), quien considera que estos son importantes procesos informativos, sociales e históricos, creados por la sociedad a partir del desarrollo del lenguaje y su evolución. La lectura es el proceso de comprender e interpretar el sistema de símbolos compuesto por texto impreso o digital.

Por tanto, es claro que al realizar la lectura sin motivación, convierte al acto de leer en una simple decodificación de palabras sin sentido, en un pasar la vista por los grafemas de forma superficial; al respecto Esquivel (2018) señala que lo anterior no permite llevar a cabo el proceso de comprensión lectora, afectando considerablemente el desempeño de los estudiantes en todas sus asignaturas y por ende a nivel general en su rendimiento académico.

La lectura, para quien la hace, es una experiencia alegre que puede iluminar conocimientos, aportar sabiduría, permitir conectar con autores y figuras literarias que no conocen personalmente, y es apta para el testimonio brindado por otros en otros momentos y lugares (Condemarin, 2001), además de entrar en una dimensión donde el ser humano puede inferir y emitir juicios en base a lo que lee.

LA COMPRESIÓN LECTORA

La comprensión lectora se concibe actualmente como un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto. Según Eliash (2007) históricamente surge como una de las más valiosas competencias y habilidades humanas, ya que de ella depende en su mayor parte la capacidad de seguir aprendiendo y adquiriendo nuevos conocimientos durante toda la vida.

Por otra parte, “la comprensión lectora es un proceso que permite elaborar representaciones de las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las que ya se tienen”. (Hoyos & Gallego, 2017, p. 27). Dentro de este contexto Sánchez (2015), señala que, “Para comprender un texto escrito se realizan variadas operaciones intelectuales de gran complejidad y no basta con la decodificación de signos gráficos o letras escritas, el reconocimiento de palabras y lo que esto significa (procesos léxicos), estos son procesos necesarios, pero no suficientes para la lectura comprensiva”. (p. 25).

Sobre los procesos de reconocimiento, se compelen también de orden sintáctico y semántico; el primero, para Martínez y Díaz (2011) implica relacionar las palabras para constituir unidades mayores como las frases y las oraciones; el segundo, hacen referencia a procesos para captar el significado de las oraciones y del contenido del texto integrándolos con los conocimientos previos del lector. Para comprender una lectura se requieren destrezas tales como encontrar la idea principal, recordar detalles específicos, seguir una secuencia de eventos y establecer relaciones causa-efecto que constituyen la práctica educativa más extendida en el ámbito académico.

Condemarin (1981), insiste en que muchos docentes y psicólogos educativos creen que estas habilidades pueden identificarse a través de la evaluación taxonómica, y si se desarrollan por separado, eventualmente se integrarán automáticamente en las conductas de comprensión lectora hasta que alcancen los diferentes niveles: literal, inferencial y crítico.

El nivel literal, hace referencia al proceso de retener la letra, o palabras impresas de manera exacta, se considera necesaria para poder trascender a otros niveles. En este nivel, Flórez, y Gallego (2017), indican que el lector, logra el reconocimiento de los hechos descrito de manera explícita en el texto, al reconocer simplemente palabras y frases, con sus correspondientes significados, lo que le permite contextualizar de manera general lo leído, logrando comprender literalmente lo que el autor transmite, identificando detalles, ideas principales, secuencias, relaciones de causa-efecto y rasgos propios de la lectura.

Por otro lado, para el nivel inferencial Barrett (2013), afirma que el estudiante deberá usar las ideas e informaciones explícitamente planteadas en el texto, su intuición y su experiencia personal como base para realizar conjeturas e hipótesis. Las inferencias pueden ser de naturaleza convergente o divergente y el estudiante puede o no ser requerido a verbalizar la base racional de sus inferencias. En general, la comprensión inferencial se estimula mediante la lectura y las preguntas del profesor, que demandan pensamiento e imaginación más allá de la página impresa.

El nivel crítico, es considerado como el más profundo de la comprensión. Al respecto Loaiza y Osorio (2018), señalan que el lector ha de relacionar la información que contiene el texto con lecturas anteriores, es decir yuxtapone información

codificada e inferida hacia nuevos u otros conocimientos que le ofrecen otros textos, emitiendo juicios valorativos, justificados y fundamentados en conocimientos previamente adquiridos.

RENDIMIENTO ACADÉMICO Y UNIVERSIDAD

El rendimiento académico se define como el producto de asimilación del contenido del plan de aprendizaje expresado por el nivel convencional de calificaciones (Figueroa, 2004); adicional a esto el Ministerio de Educación establece que permite medir cuantitativamente los logros alcanzados por los estudiantes conforme a las evaluaciones que realiza el docente mediante pruebas objetivas y otras actividades complementarias.

Por ser cuantificable, el rendimiento académico determina el nivel de conocimientos adquiridos, y en la mayoría de los centros educativos públicos y privados es el único criterio para medir el éxito de una escuela mediante un sistema de puntuación de 0 a 10. Algunas instituciones usan un sistema de porcentajes de 0 a 100%, y en las instituciones bilingües, usan un sistema de letras de la “A” a la “F” para evaluar la calidad de los estudiantes, buena y muy buena para verificar y evaluar sus conocimientos y habilidades.

Para el caso de las universidades, el rendimiento académico es visto como producto del sistema educativo; es representado con una nota o calificación cuantitativa, la cual es definida como un estatuto simbólico dentro de una escala de 1 a 5 con un rango aprobatorio entre 3 y 5 o “buen rendimiento” y un rango no aprobatorio entre mayor o igual a 1 y menor que 3 o “mal rendimiento”. Además, Montes y Lerner (2012), argumentan

que, para identificar el efecto de promoción durante el tránsito académico, la escala se aplica dicotómicamente: se pasa o no; se promociona o no. El supuesto implícito de esta dicotomía se encuentra en que la nota corresponde al proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante en este sentido, se infiere un concepto unilateral, concebido sólo como fruto del esfuerzo.

Resulta claro, entonces, que la universidad busca que los estudiantes mejoren sus estrategias de organización del tiempo, su habilidad para tomar notas, sus técnicas de búsqueda y selección de información, su atención y concentración prolongada. Conocer y entrenarse en hábitos de estudio que potencien y faciliten las habilidades para aprender, son pasos claves para sacar el máximo provecho y conseguir el mejor rendimiento en los años de formación académica universitaria.

OBJETIVO GENERAL

Analizar la relación entre el nivel de comprensión lectora y el rendimiento académico en los estudiantes de segundo, quinto y octavo semestre de la Facultad de Ciencias de la Salud en una Institución Universitaria de Cartagena.

METODOLOGÍA

La metodología de la investigación es de enfoque cuantitativo, correlacional; se utilizaron dos instrumentos para la recolección de los datos; para la evaluación de la comprensión lectora se utilizó una prueba basada en el programa PISA, que elabora los textos evitando introducir sesgos, utilizando un lenguaje que se adecúa a la cultura de los lectores.

Esta prueba consta de dos textos uno de tipo argumentativo y el otro de tipo informativo, cada uno con nueve preguntas de selección múltiple con única respuesta, que consiste en proporcionar a los estudiantes un texto, seguido de varias preguntas que a su vez tienen varias alternativas de respuestas entre las cuales, el estudiante debe elegir la que considere correcta.

Hay que tener en cuenta una limitación importante de este tipo de preguntas en relación con la comprensión lectora y es que solo una respuesta se considera correcta, no hay posibilidad de elegir otras opciones porque el sistema no lo permite. La prueba de comprensión lectora basada en el programa PISA, fue diligenciada por los estudiantes, vía digital, en la plataforma Moodle; se diferencia de la encuesta que busca identificar los factores asociados a la comprensión lectora, que se aplicó de forma presencial a los estudiantes en sus salones.

Participaron del estudio 93 estudiantes, de ambos sexos, pertenecientes a la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad. Se realizó un muestreo estratificado con afijación proporcional mediante un cálculo estadístico, a través del cual se estableció el número de estudiantes tomados de tres programas, permitiendo que todos los sujetos de la población tuvieran la misma probabilidad de formar parte del estudio, con el fin de que la muestra fuera veraz y proyectara resultados generalizables.

Para obtener el muestreo se tuvieron en cuenta los siguientes datos: población 240 estudiantes, entre los programas de Salud, la proporción esperada 0,5, el margen de error absoluto del 5%, y el nivel de confianza 95%.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Al evaluar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes pertenecientes a los programas de Fonoaudiología, Fisioterapia y Bacteriología de la Facultad de Ciencias de la Salud de una institución universitaria, se presentaron los siguientes resultados:

Tabla No.1. Distribución de estudiantes según edad

Edad Mínima	Media	DS	Edad Máxima
16	20	±4,6	40

Fuente: Elaboración propia

La edad media de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Salud es de 20 años, con una desviación estándar (\pm) 4,6, la edad mínima es de 16 años y la edad máxima es de 40 años. Similar al estudio realizado por Palacio & Mart, Y. (2007) donde las edades de la población sujeto de estudio fluctuaron entre los 16 y 50 años.

Tabla No.2. Distribución de estudiantes según género

GÉNERO	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado	95% CI Superior	95% CI inferior
Masculino	12	13	13	7	21
Femenino	81	87	100	79	93
Total	93	100	100		

Fuente: Elaboración propia

Del total de la población, el 87% corresponde al género femenino, estos valores son afines al estudio realizado por Huamán Boza y Ordoñez (2015), donde el género predominante es femenino, con un 85% de la población.

Tabla No.3. Nivel de comprensión lectora por semestre

Nivel de comprensión Lectora	Segundo		Quinto		Octavo		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Literal	16	42	13	43	4	16	33	35
Inferencial	22	58	16	53	18	72	56	60
Crítico	0	0	1	4	3	12	4	4
Total	38	100	30	100	25	100	93	100

Fuente: Elaboración propia

El 12% de los estudiantes de octavo semestre, que están en la etapa final de su formación académica, logra el nivel de comprensión lectora crítica. De acuerdo con Gordillo y Flórez (2009), estos se encuentran en un nivel bajo con respecto al nivel esperado de comprensión lectora ya que utilizan pocas ayudas intertextuales y no emiten un juicio de valor frente a lo que leen, sin embargo, se resalta un avance progresivo en estos niveles durante el proceso de formación académica; esto puede estar relacionado con los cursos de expresión oral y escrita y actividades dirigidas por el Bienestar Universitario los cuales abarcan esta temática.

El 42% de los estudiantes de segundo semestre se encuentra en el nivel literal, debido a que estos cursan una fase de transición entre la educación básica escolar a un nivel más complejo de

Comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes de una facultad de Ciencias de la Salud de la ciudad de Cartagena

educación superior; no es ajeno en el ámbito educativo que muchas veces el educando viene con falencias lectoras, donde prima la memorización, progresando a un nivel de identificación de estructuras, ideas centrales y secuencias entre los párrafos.

Así mismo, es de resaltar que los estudiantes de cuarto semestre alcanzan un nivel de comprensión lectora literal en un porcentaje aproximado al 43%; sin embargo, los de segundo denotan mayor respuesta a nivel inferencial de los textos; resultados acordes con Vásquez, Atalaya, Constantino y Álvarez (2012) y Salazar (2019), donde el 59% de los estudiantes alcanzó el nivel inferencial; y según la formación se esperaría que los estudiantes de octavo alcanzaran un nivel de comprensión lectora crítica, pero aún persisten en niveles más bajos. Nuestros resultados son afines con lo expuesto por Brito y Angeli (2005), los cuales manifiestan que el promedio de comprensión lectora de los estudiantes universitarios de primer año es bajo, debido a que ingresan a la educación superior con falencias; esto puede estar relacionado con su desempeño académico y sus experiencias.

Tabla No. 4. Nivel de comprensión lectora por programa

Nivel de comprensión Lectora	Fonoaudiología		Bacteriología		Fisioterapia		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Literal	5	31	8	30	20	40	33	36
Inferencial	8	50	19	70	29	58	56	60
Crítico	3	19	0	0	1	2	4	4
Total	16	100	27	100	50	100	93	100

Fuente: Elaboración propia

El 40% de los estudiantes de Fisioterapia se encuentra en un nivel de comprensión lectora literal; estos resultados son aproximados a los encontrados por Yaringaño (2009), quien indicó que el 69.6% de los mismos, alcanza un nivel bajo en comprensión lectora, indicando esto que el estudiante logra localizar la información puntual y captar la idea principal de un texto, sin embargo, no está preparado para realizar análisis crítico en la lectura.

El 70% de los estudiantes del Programa de Bacteriología alcanza el nivel inferencial, lo que difiere de Zorrilla citado por Guerra García (2017), quien expone en su estudio que el 40% de los estudiantes se encuentra en un nivel inferencial, indicando que son capaces de realizar deducciones, reconocer relaciones, funciones y nexos de partes del texto para llegar a conclusiones a partir de lo leído; sin embargo pueden presentar dificultad para distanciarse del contenido del texto y asumir una posición al respecto.

El 19% de estudiantes de Fonoaudiología alcanza un nivel crítico, siendo capaces de realizar reflexiones, desarrollar argumentos, expresar ideas, localizar información implícita, evaluar textos con un análisis crítico y formular hipótesis; se resalta que el tamaño de esta muestra es menor en comparación con los otros programas debido al número de estudiantes matriculados en cada semestre, a diferencia del Programa de Bacteriología en el que no se obtienen resultados del nivel crítico.

Comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes de una facultad de Ciencias de la Salud de la ciudad de Cartagena

Tabla No. 5. Rendimiento académico por semestre

Rendimiento Académico	Excelente		Bueno		Regular		Bajo		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Segundo	1	33	6	37	28	43	3	50	38	41
Quinto	0	0	4	25	23	33	3	50	30	32
Octavo	2	67	6	38	17	25	0	0	0	27
Total	3	100	16	100	68	100	6	100	93	100

Fuente: Elaboración propia

De los estudiantes que obtuvieron un rendimiento académico excelente (4.6 – 5.0), el 67% corresponde a octavo semestre y el 33% a segundo semestre. Mientras que para el rendimiento académico regular el 25% del total de los estudiantes que obtuvieron este rendimiento pertenecen a octavo semestre, lo que muestra dificultades en la apropiación de los contenidos temáticos de las asignaturas dadas en la universidad; según Navarro, los estudiantes con estas características presentan falencias en la preparación de los temas y en la profundización de estos.

De igual manera el 33% de los estudiantes de segundo semestre obtiene un rendimiento alto; Bush, Engelbart y Nelson (1990) y Costa (2016), señalan que los estudiantes recién egresados de la educación media deben ser capaces de formular hipótesis y realizar juicios críticos, generar soluciones, comparar y analizar nueva información, reflejándose esto en un mayor nivel de rendimiento académico.

El 73% de los estudiantes de segundo y quinto semestre tiene un rendimiento académico regular (3.0 – 3.9), estos datos son cercanos a los obtenidos por Carbonell, Ábalos y Sánchez (2011) y Díaz, Benítez y Rodríguez (2015); predominó la tendencia del rendimiento académico regular en más del 68% de la población.

La clasificación del rendimiento académico se lleva a cabo por el Ministerio de Educación Nacional, según el Decreto 1860 (1994) art 51; normativa derivada de la Ley 115, donde se reglamenta a las instituciones educativas sobre las valoraciones numéricas y cualitativas, que deben expresar los logros de los estudiantes dentro de los siguientes cinco niveles de clasificación: deficiente, insuficiente, aceptable, sobresaliente y excelente; la literatura sobre el tema referencia cuatro niveles que son excelente, bueno, regular y bajo rendimiento.

De igual manera se resalta que el desempeño bajo es una problemática general de la educación en los ámbitos nacional e internacional.

Tabla No. 6. Rendimiento académico por programa

Rendimiento Académico	Fonoaudiología		Bacteriología		Fisioterapia		Total
	N	%	n	%	n	%	
Excelente	3	18	0	0	0	0	3
Bueno	2	12	8	29	6	12	17
Regular	10	64	16	61	42	84	73
Bajo	1	6	3	10	2	4	7
Total	16	100	27	100	50	100	100

Fuente: Elaboración propia

Comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes de una facultad de Ciencias de la Salud de la ciudad de Cartagena

El 100% de los estudiantes de los programas de Fisioterapia y Bacteriología se encuentra por debajo de un rendimiento académico excelente (4.6 – 5.0), algo similar al estudio realizado por Palacios y Martínez (2007) citado por Riveros y Candelario (2013), donde se encontró que el 90% de los estudiantes no logra un promedio alto.

El 10% de los estudiantes del Programa de Bacteriología presenta un promedio académico bajo (0 – 2.9), aproximado a los resultados encontrados por Rojas (2007) donde el 28% de los estudiantes está en ese mismo nivel; esto representa que el estudiante no logra adquirir los conocimientos de forma óptima y necesita recuperar a través de refuerzo y reevaluación, con la posibilidad de que reincida en la pérdida, no obteniendo la promoción del curso.

En los estudiantes pertenecientes a los programas de Fonoaudiología, Bacteriología y Fisioterapia, predomina un rendimiento académico regular (3.0– 3.9), seguido en un 52% de rendimiento académico bueno (4.0- 4.5), en paralelo al estudio realizado por Salas (2000), donde el desempeño bueno y la tendencia al rendimiento académico regular alcanza gran parte de la población estudiantil a nivel superior.

Tabla No. 7. Nivel de comprensión lectora y rendimiento académico

Rendimiento Académico										
Nivel de Comprensión	Bajo		Excelente		Bueno		Regular		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Literal	5	5	0	0	1	1	27	30	33	36

Inferencial	1	1	1	1	13	14	41	46	56	60
Crítico	0	0	2	2	2	2	0	0	4	4
Total	6	7	3	3	16	17	68	73	93	100

Fuente: Elaboración propia

El 30% de los estudiantes que tiene un rendimiento académico regular presenta un nivel de comprensión lectora literal, lo que coincide con el estudio realizado por Vásquez y Batista (2010), donde el 22% de los estudiantes participantes tiene un nivel literal y un rendimiento regular, afirmando que existe relación entre ambas variables.

El 14% de los estudiantes académicamente buenos logra un nivel de comprensión lectora inferencial, demostrando que existen un vínculo y una integración de nuevos aprendizajes, que se reflejan en los resultados académicos, según lo expuesto por Chávez (2006) y Benítez y Sánchez (2015).

El 2% de los estudiantes logra un nivel crítico y paralelamente alcanza un desempeño académico excelente; lo anterior indica que estos son capaces de formar juicios personales sobre el texto leído, teniendo en cuenta el contenido, el propósito del texto, el lenguaje y el contexto y pueden juzgar el contenido de forma personal, demostrando la capacidad para distinguir un hecho de una opinión, manifestando su posición frente a un comportamiento o idea. Los anteriores resultados coinciden con los expuestos por Galarza (2012) y García (2019), donde al verificar las hipótesis se afirma que el nivel de comprensión lectora crítico, incide en el rendimiento excelente del estudiante.

Comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes de una facultad de Ciencias de la Salud de la ciudad de Cartagena

Tabla No. 8. Regresión Logística

Variables independientes		Puntuación	gl	Sig
Paso a 0	Edad	0,118	1	0,731
	Sexo	2,38	1	0,123
	Comp (1)	6,428	2	0,04
	Comp (2)	6,41	1	0,011
	Comp (3)	5,08	1	0,024
Estadísticos Globales		9,646	4	0,047

Fuente: Elaboración propia

Variable (s) introducida(s) en el paso 0: Edad, Sexo, Comp (1), Comp (2), Comp (3).

En esta tabla se presenta la ecuación de regresión de las variables edad y sexo, donde el valor P 0,123 y 0,731 están por encima de un nivel de significancia del 10% (0,05) por lo tanto no influyen significativamente en el de rendimiento de los estudiantes.

La variable de nivel de comprensión lectora establece una significancia estadística asociada al índice de Wald de 0,040; 0,011; 0,024.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en esta investigación permiten evidenciar que los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad San Buenaventura, Cartagena, que

se encuentran en la etapa inicial de los estudios académicos, presentan un nivel de comprensión lectora literal alto.

Es necesario redimensionar las estrategias en el aula especialmente para los estudiantes de octavo semestre, los cuales están en la etapa final de su formación académica y mantienen un nivel de comprensión lectora inferencial. Finalmente, un porcentaje de estudiantes menor alcanza el nivel crítico, lo cual establece relación directa con el nivel de rendimiento excelente presentado.

Basada en estos resultados la Universidad inicia procesos de trabajos al interior de los cursos con el acompañamiento de Bienestar Institucional. El hecho de investigar y conocer los niveles de comprensión lectora y el rendimiento académico que acompañan los procesos de aprendizaje del estudiante permite actuar de manera directa en el programa de permanencia estudiantil y facilitar una respuesta de todos los actores que intervienen en la adquisición, complejización y desarrollo de la comprensión lectora.

Sin duda alguna uno de los mayores retos ante los cuales se encuentran los profesores es conseguir que los estudiantes, dentro del proceso general de enseñanza, se apropien de una forma crítica del lenguaje y de sus textos, para que se conviertan en lectores competentes que sean capaces de analizar, inferir y razonar ante todo lo que puedan leer de forma voluntaria.

Ante este panorama, se institucionalizó el programa de apoyo y orientación estudiantil (PAOE), el cual promueve la permanencia de los estudiantes, a través de la prevención e intervención, ofreciendo estrategias de apoyo relacionadas con

Comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes de una facultad de Ciencias de la Salud de la ciudad de Cartagena

la comprensión lectora mediante la lectura de textos científicos que promueven en el estudiante la identificación de ideas principales, el reconocimiento de secuencias y la inferencia de causa efecto y la lectura crítica.

Referencias bibliográficas

- Alfonso, A. G., & Ospina, M. D. (2011) *El Plan Lector y la Comprensión de Lectura en los Estudiantes de Primer Semestre*. “Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América Latina con base en la Lectura y La Escritura”. Dourous, Brasil: Ed. UFGD
- Alliende, F., Condemarín, M., & Chadwick, M. (2006). *Comprensión de la lectura*. Santiago de Chile: Andrés Bello Universitaria.
- Alva Castillo, G. M. (2012). *Comprensión lectora y rendimiento académico en alumnos de segundo grado de primaria de una institución educativa del callao*. Tesis de Grado Maestría en Educación. Universidad San Ignacio de Loyola .Lima, Perú.
- Abeer A, Yousif A. (2015) The effect of a suggested training program on reading speed and comprehension of Saudi female university students. *Revista Procedia - Social and Behavioral Sciences.*; (31): 612- 28.
- Barrett, T. C. (1968). Barrett, T. C.: *Taxonomy of Cognitive and Affective Dimensions of Reading Comprehension*; en Theodore

Clymer, "What is Reading?": Some Current Concepts, en Helen M. Robinson. Chicago, University of Chicago: Innovations and change in Reading Instruction, Sixty-seventh Yearbook, National Society for the Study of Education.

Benítez, Y. G., García, J. G., Sánchez, U. D., & Rubí, C. F. (2015). Evaluación de distintos niveles de comprensión lectora en estudiantes mexicanos de psicología. *Acta colombiana de Psicología*, 17(2), 113-121.

Bienestar Universitario. Programa de apoyo y orientación estudiantil. De próxima aparición 2010. Universidad San Buenaventura, Cartagena.

Brunner J. Educación superior en Iberoamérica (2011). Santiago de Chile: RIL; 2011. *Serie de Informes Técnicos*.

Carbonell M, Ávalos E y Sánchez N. (2011) Rendimiento académico de estudiantes de Medicina, *MEDISAN*. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S10293019201100080000&lng=es

Carvajal, C., & Grimaneza, I. (2016). Técnicas activas para el desarrollo de hábitos de lectura en los estudiantes de la Escuela de Educación Básica Teniente Hugo Ortiz (Tesis de Maestría), Universidad Técnica de Ambato. Ecuador.

Castorina, J. A., & Palau, G. D. (1982). *Introducción a la lógica operatoria de Piaget: alcances y significado para la psicología genética*. Buenos Aires: Paidós.

Comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes de una facultad de Ciencias de la Salud de la ciudad de Cartagena

- Chávez, N. U. (2006). La comprensión lectora inferencial de textos especializados y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios del primer ciclo. *Persona*, (9), 31-75.
- Colmenares, M., & Delgado, F. (2008). La correlación entre rendimiento académico y motivación de logro: elementos para la discusión y reflexión. *REDHECS*, 5(3), 179-191.
- Condemarín, M. (2001). *El poder de leer*. Santiago de Chile: Mineduc.
- Costa, C., & Cecilia, S. (2016). Comprensión lectora y rendimiento escolar en el área de comunicación en alumnos de primer año de secundaria en una institución educativa estatal y no estatal del Distrito de Surco. Tesis de Grado Maestría en Educación. Universidad Ricardo Palma. Lima, Perú.
- De Brito Cunha, N., & Dos Santos, A. A. (2005). Comprensión de lectura en universitarios cursantes del 1er año en distintas carreras. *Paradigma*, 26(2), 99-113.
- Díaz Rivas, I., Machado Díaz, G., Chacón Benítez, M. D., Rodríguez Gallo Trespacios, M. D. C., Jiménez Valdivia, O., & Jiménez Artime, A. L. (2015). Rendimiento académico de estudiantes en asignaturas del área básica en policlínicos universitarios. *Edumecentro*, 7(1), 89-105.
- Dos Santos, A., Mognon, J. F., Lima, T. H., & Cunha, N. B. (2011). A relação entre vida acadêmica e a motivação para aprender em universitários. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 15(2), 283-290.

- Eliash A. Estrategias didácticas para mejorar la lectura [Tesis]. Santiago: Universidad academia de humanismo cristiano; 2007.
- Esquivel Herrera, A., Gómez Roca, T., & García Palma, Y. (2018). La pedagogía de géneros desde la deconstrucción de textos narrativos como estrategias pedagógicas para facilitar el desarrollo de la comprensión lectora (Tesis de Maestría), Universidad del Norte. Barranquilla, Colombia.
- Felipe, A., & Mabel, C. (2009). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Chile: Editorial Andrés Bello.
- Figuroa C. (2004). *Sistemas de evaluación académica*. 1a ed. El Salvador: Editorial Universitaria.
- Flavell J. Metacognitive Aspects of Problem Solvin. L B Resnick. Forth coming 1976.
- Flórez, A. M. H., & Gallego, T. M. (2017). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños y niñas de la básica primaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (51), 23-4
- García E. (1993). La comprensión de textos, modelo de procesamiento y estrategias de mejora. *Revista Didáctica.*; (5): 87-117.
- Gallart, S. I., & Isabel y Núria, C. (2001). Evaluar lectura y escritura: algunas características de las prácticas de evaluación innovadoras.” *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, 22(4).

Comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes de una facultad de Ciencias de la Salud de la ciudad de Cartagena

- Galarza Pérez, M. L. (2012). La comprensión lectora y su influencia en el rendimiento académico en el área de Lenguaje y Comunicación en los estudiantes del Cuarto Año de Educación Básica del Centro Educativo “Princesa Paccha” en el Período de diciembre 2009 a febrero 2010. Tesis de Maestría. Ambato, Ecuador.
- García-Gracia, M. Á., Arévalo-Duarte, M. A., & Hernández-Suárez, C. A. (2019). Estrategia de comprensión lectora: una propuesta para la lectura de hipertextos. *Saber, Ciencia y Libertad*, 14(1), 287-310.
- González, K. Otero, L. Castro, A. (2016) Comprensión lectora, memoria de trabajo, fluidez y vocabulario en escolares cubanos. *Revista Actualidades investigativas en educación*. 16(1). 1-18.
- González, R. (1998). Comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales. *Revista Persona*, (001), 43-65. [http://fresno.ulima.edu.pe/sf%5Csf_bdfde.nsf/imagenes/FCB815179CE767F105256F380056E146/\\$file/gonzales.pdf](http://fresno.ulima.edu.pe/sf%5Csf_bdfde.nsf/imagenes/FCB815179CE767F105256F380056E146/$file/gonzales.pdf)
- Gordillo Alfonso, A., & Flórez, M. D. P. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Actualidades pedagógicas*, 1(53), 95-107.
- Guerra García, J., & Guevara Benítez, C. Y. (2017). Variables académicas, comprensión lectora, estrategias y motivación en estudiantes universitarios. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(2), 78-90.

- Guzmán Puentes, S. P. (2009). Deserción y Retención Estudiantil en los Programas de pregrado de la Pontificia Universidad Javeriana (Tesis de Maestría, Facultad de Educación).
- Hoyos, A. & Gallego, T. (2017). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños y niñas de la básica primaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 51, 23-45.
- Huamán Boza, K., & Ordoñez Velázquez, A. (2015). Autoestima y satisfacción con profesión elegida en estudiantes de la Facultad de Enfermería, Universidad Nacional de Huancavelica-2015. Tesis de Grado Maestría en Didacta. San Juan de Pasto, Colombia.
- Instituto de estadísticas de la UNESCO. Ficha Informativa N° 46. 2017. [Citado 5 de junio de 2018] Disponible en: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs46-more-than-half-children-not-learning-2017-sp.pdf>
- Jiménez, D. C., Beltrán, S. B., & Chávez, M. A. P. (2018). Hábitos de lectura en universitarios. Caso licenciatura de Administración de la Unidad Académica Profesional Tejuzilco. *Investigaciones Sobre Lectura*, (9), 73-104
- Komatsu, H., & Rappleye, J. (2017). A new global policy regime founded on invalid statistics? Hanushek, Woessmann, PISA, and economic growth. *Comparative Education*, 53(2), 166-191.
- Ladino Ospina, Yolanda y Tovar Gálvez, Julio César (2005). Evaluación de estrategias metacognitivas para la comprensión de textos científicos. *Enseñanza de las*

Comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes de una facultad de Ciencias de la Salud de la ciudad de Cartagena

- Ciencias*. Número extra. VII Congreso. Recuperado de http://www.unne.edu.ar/institucional/documentos/lecturayescritura08/ladino_tovar.pdf.
- Loaiza, Y., & Osorio, L. (2018). El desarrollo de pensamiento crítico en ciencias naturales con estudiantes de básica secundaria en una Institución Educativa de Pereira-Risaralda. *Revista Diálogos sobre Educación. Temas actuales en investigación educativa*, 9(16), 00009.
- Martínez Díaz, E. S., Díaz, N., & Rodríguez, D. E. (2011). El andamiaje asistido en procesos de comprensión lectora en universitarios. *Educación y Educadores*, 14(3), 531-555.
- Maturana, H. R. (1995). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Provincia, Santiago de Chile: Planeta Chilena S.A.
- Montes, I. C., & Lerner, J. (2012). Rendimiento académico de los estudiantes de pregrado de la Universidad de EAFIT. Grupo de Estudios en Economía y Empresa (Línea de Investigación Economía de la Educación), Departamento de Desarrollo Estudiantil. Dirección de Planeación. Universidad de EAFIT 2010-2011 [Internet]. Colombia: Universidad de EAFIT; 2012 [citado 3 Abr 2014].
- Navarro, M. T. F. (2007). Las competencias académicas desde la perspectiva interconductual. *Acta colombiana de psicología*, 10(2), 51-58.
- Nuñez, F. C., & Urquijo, A. Q. (2012). *Autoestima y rendimiento académico en estudiantes de enfermería de Poza Rica*. Veracruz, México: Uni-pluriversidad, 12(1), 25-35.

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2002). *Conocimientos y aptitudes para la vida, primeros resultados del programa internacional de evaluación de estudiantes (PISA) 2000 de la OCDE*. Paris: Editorial Santillana. S.A de C.V.; Serie de informes técnicos
- Pablo Díaz, J., Bar, A. R., & Ortiz, M. C. (2015). La lectura crítica y su relación con la formación disciplinar de estudiantes universitarios. *Revista de la educación superior*, 44(176), 139-158.
- Palacio Sa, J. E., & Mart, Y. (2007). Relación del rendimiento académico con la salud mental en jóvenes universitarios. *Psicogente*, 10(18). Recuperado a partir de <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/1556>
- Palomino, J. G. (2011). Comprensión lectora y rendimiento escolar: una ruta para mejorar la comunicación. *COMUNI@CCIÓN: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 2(2), 27-36.
- Piratoba, B., & Barbosa, O. (2013). Factores de deserción de los estudiantes en la Facultad de Enfermería de la Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales UDCA, durante el periodo: 2009-2010-I 2011. *Revista UDCA Actualidad & Divulgación Científica*, 16(2), 553-562.
- Profesión de Fonoaudiología. Ley 376/1997 de 4 de julio. Boletín Oficial del Estado, N ° 43.709, (04-07-2009).
- Ramírez, C., & Yanina, V. (2018). Estrategias Didácticas para mejorar el nivel de Comprensión Lectora, de los estudiantes de Tercer Grado de Educación Primaria de la Institución

Comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes de una facultad de Ciencias de la Salud de la ciudad de Cartagena

Educativa Primaria Secundaria N 16543 Centro Poblado Churuyacu. Tesis de Maestría. Tabaconas San Ignacio.

Reglamento Estudiantil y Normas Académicas de Pregrado. Cartagena. Universidad San Buenaventura.

Riveros, A., Rubio, T. H., Candelario, J., & Mangín, M. (2013). Características psicológicas y desempeño académico en universitarios de profesiones de pronta ocupación. *Revista latinoamericana de psicología*, 45(2), 265-278.

Rojas, Y. (2000). Nivel de Comprensión Lectora Relacionado con el Aprendizaje Académico de los Alumnos de Educación Básica (1ra ed.). Caracas, Venezuela: Universidad Nacional Abierta.

Romero, M. L. (2012). *Déficit en comprensión lectora en el nivel superior: ¿Cuáles son las creencias de los estudiantes?* España: Editorial Académica Española.

Sánchez-Chávez, L.E. (2012). La comprensión lectora en el currículo universitario. *Diálogos*, 9, 21-36.

Salas Perea, R. S. (2009). La evaluación en la educación superior contemporánea. *Biblioteca de medicina*, 24, 30-35.

Salazar Serquén, J. E. (2019). Programa de Comprensión Lectora basado en el Enfoque Cognitivo para desarrollar las Habilidades de Resolución de Problemas Matemáticos en los estudiantes del 1° Ciclo de la Carrera de Administración del Instituto de Educación Superior “Paul Muller” del Cercado de Lima. Tesis de Maestría. Universidad Pedro Luis Gallo. Lambayeque, Perú.

- Vásquez, A. D., Mayaute, L. M. E., Atalaya, M. C., Constantino, J. P., Álvarez, C. L., Rosales, R. E. H., & Olulo, R. W. S. (2009). Comparación de la comprensión lectora en alumnos de primer y segundo año de secundaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima Metropolitana. *Revista de investigación en psicología*, 10(2), 85-103.
- Vásquez Pérez, L., & Batista Torres, M. A. (2010). Influencia del nivel literal e inferencial de comprensión de lectura en el rendimiento escolar de los estudiantes de 2do año de secundaria del colegio Mariscal Ramón Castilla. Tesis Maestría. Universidad Nacional de Educación. Lima, Perú.
- Valladares, L. M., Zavala, M. A., Tarango, I. I., Medina, M. T. G., & Medina, M. M. G. (2004). El Sentido de vida en Estudiantes de Primer Semestre de la Universidad de la Salle Bajío. *Revista del centro de investigación. Universidad la Salle*, 6(22), 5-13
- Villar, A. (2012). *Educación y desarrollo: PISA 2009 y el sistema educativo español*. Madrid: Fundación BBVA, 17-52
- Wong, M., & Matalinares, C. (2011). Estrategias de metacompreensión lectora y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación en Psicología*, 14 (1), 235-260.
- Yaringaño, J. (2009). Relación entre la memoria auditiva inmediata y la comprensión lectora, en alumnos de quinto y sexto de primaria de Lima y Huarochirí. *Revista de investigación en psicología*, 12(2), 147-165.



Diseño de un centro de
lectura y escritura: el
caso de la Universidad
Metropolitana de
Barranquilla

.....
Leyla Esther Utria Machado
Lina Isabel Andrade González

Capítulo 6

Diseño de un centro de lectura y escritura: el caso de la Universidad Metropolitana de Barranquilla

Leyla Esther Utria Machado*

<https://orcid.org/0000-0003-2016-1461>

Lina Isabel Andrade Gonzalez**

<https://orcid.org/0000-0002-3322-3599>

Este capítulo del libro expone el diseño del Centro de Lectura y Escritura de la Universidad Metropolitana de Barranquilla (CELEM). Para ello, se trata la concepción de lectura y escritura académica, en el contexto institucional y nacional, que impulsó la estrategia de fortalecimiento del proceso de comprensión lectora en los estudiantes de la Universidad. Los resultados alimentaron al Grupo de Investigación Desarrollo Fonoaudiológico Metropolitano (DEFOM), en su línea lenguaje y comunicación. Al final del capítulo se presenta la estructura de CELEM.

* Universidad Metropolitana de Barranquilla. Barranquilla, Colombia.

✉ leyla.utria@unimetro.edu.co

** Universidad Metropolitana de Barranquilla. Barranquilla, Colombia.

✉ lina.andrade@unimetro.edu.co

Cita este capítulo:

Utria Machado, L.E. y Andrade Gonzalez, L. I. (2020). Diseño de un centro de lectura y escritura: el caso de la Universidad Metropolitana de Barranquilla. En: Marín Altamirano, C. (Ed. científica). *Centros de escritura universitarios: una estrategia para la permanencia estudiantil* (pp. 147-173). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

¿Qué se entiende hoy por lectura y escritura académicas?

Leer y escribir en la universidad representa uno de los mayores desafíos para quienes inician su proceso de formación disciplinar y profesional en la universidad, por cuanto para desempeñarse de manera efectiva en estos procesos, se requiere de conocimientos, habilidades y actitudes que permitan a los estudiantes universitarios alcanzar los niveles esperados para este contexto. Hoy por hoy se reconoce a la lectura y a la escritura como potentes métodos para aprender (Carlino, 2013), es decir son competencias imprescindibles para avanzar en la universidad y alcanzar el éxito académico.

De hecho, en nuestra sociedad, se constituyen en herramientas de trabajo para muchos profesionales. Uno de los principales mecanismos que contribuyen de manera efectiva a la formación académica, es la lectura (Cassany y Morales, 2009). Ésta es considerada un proceso transversal a todas las disciplinas, pues independientemente de la profesión que se haya elegido para formarse y ejercer en la vida laboral, ser un profesional idóneo implica ser un buen lector y productor de los textos específicos de estas disciplinas. De allí, la importancia que reviste la comprensión lectora en el desarrollo educativo, puesto que puede considerarse un predictor del éxito académico.

Para Solé (2012), la lectura es un proceso complejo y multidimensional en el que “confluyen componentes emocionales, cognitivos y metacognitivos, estratégicos y automáticos, individuales y sociales, cuyo aprendizaje requiere de intervenciones específicas a lo largo de la escolaridad” (p. 52). La lectura se considera una herramienta para pensar y aprender. Por tanto, puede entenderse que ésta no es un proceso de

transferencia de información, sino de interacción entre el lector y el texto (Solé, 1998). En coherencia con lo anterior, Carlino (2013) expresa que la lectura es un proceso de reconstrucción del sentido del texto, en el que se relacionan los distintos indicios informativos que este contiene y el conocimiento que posee el lector. Las investigaciones actuales en materia de lectura, la identifican como un proceso estratégico que apunta a conseguir conocimientos de un texto de acuerdo a la finalidad que guía la tarea cognitiva del lector para autorregularse.

Según Arista y Paca (2014), en los estudiantes de educación superior las habilidades lectoras son esenciales para favorecer sus procesos de aprendizaje, lo que les permitirá finalizar su formación y lograr un adecuado desempeño profesional. En general, los docentes a nivel universitario se muestran de acuerdo con que “leer es un componente intrínseco al aprendizaje de cualquier materia. Es a través de la lectura como los estudiantes del nivel superior toman contacto con la producción académica de una disciplina” (Carlino, 2013, p. 67).

Es importante considerar que la lectura no es un proceso acabado, sino que se extiende a lo largo de la vida y se enriquece de manera permanente a través del desarrollo de las competencias lingüísticas y las experiencias del lector (Fernández, G., Izuzquiza, V., y Laxalt, I., 2004). De ahí, la importancia de desarrollar la competencia lectora desde edades tempranas, permitiendo su complejización en el recorrido de los estudiantes por los diferentes niveles de formación.

Por otra parte, en cuanto a la escritura académica, al igual que la lectura constituye una preocupación permanente para los docentes universitarios. Fernández y Carlino (2007), expresan

Diseño de un centro de lectura y escritura: el caso de la Universidad Metropolitana de Barranquilla

que la mayoría de los estudiantes en la universidad no se han identificado como protagonistas de la lectura y escritura como medios de aprendizaje, interacción y significación. Ambos procesos, comprensión lectora y producción textual, contribuyen de manera decisiva a la continuidad de los estudiantes en la universidad y, tal como se ha señalado, al logro del éxito académico, reconociendo que la universidad cumple un papel esencial en la consecución del mismo.

El manejo competente de la lengua escrita se ha constituido durante mucho tiempo en foco de interés por parte de las universidades, dadas las exigencias que se suscitan en relación a la lectura y escritura a los estudiantes durante su formación. En el caso de la escritura, se activan procesos de aprendizaje, de allí que esta competencia transversal a todas las disciplinas, sea incluida en las pruebas de orden nacional e internacional, que miden las competencias de los futuros profesionales y la calidad de las instituciones universitarias.

Estas razones destacan la importancia de que los docentes se apropien de la enseñanza de la lectura y escritura en los cursos y/o materias que imparten, pues esto permite que los estudiantes dispongan de recursos y estrategias para aprender significativamente. Tal como lo señala Carlino (2013), escribir se constituye en una herramienta importante para facilitar la comprensión, pensar, incorporar y generar nuevos conocimientos.

La escritura, desde el enfoque de la psicología cognitiva, ha sido concebida como una actividad compleja, semejante a un proceso de resolución de problemas, que requiere no sólo la simple generación y representación escrita de un significado a través de mecanismos de orden psicomotor, sino también la activación,

coordinación y conciencia metacognitiva de un conjunto de procesos cognitivos de naturaleza diversa (planificación, transcripción, revisión) en una determinada situación de comunicación (Gutiérrez, 2004, p. 14).

Por ello, el dominio y aprendizaje de la composición escrita requiere del conocimiento y uso práctico, reflexivo de los componentes estructurales de la lengua escrita (semántico, pragmático, morfosintáctico; entre otros...), así como de las estrategias cognitivas y metacognitivas para producir los textos en situaciones comunicativas específicas (Gutiérrez, 2004).

Puntualmente los escritores, tal como lo señala Gutiérrez (2004), deben poseer las siguientes habilidades o capacidades:

a) conocimiento: conceptual-cognitivo (saber relacionado con la realidad y con el tema de escritura), lingüístico (aspectos formales y textuales), procedimental (información referida al proceso global de composición escrita) y contextual-pragmático (uso del lenguaje escrito, contexto comunicativo, situación discursiva, audiencia). b) utilización del conocimiento, que implica la capacidad para acceder a los mismos, gestionarlos, emplearlos, organizarlos, aplicarlos y controlarlos (p. 15).

Por tanto, la escritura no puede solo entenderse como una actividad automática y técnica, sino que influyen de manera importante las dimensiones cognitiva, afectiva y social, al estar estrechamente vinculadas con la elaboración de un discurso que se desarrolla en contextos comunicativos específicos, significativos (Gutiérrez, 2011) considerando que es un instrumento de construcción cultural (Camps, (2004); Graham, (2008) como se citó en Gutiérrez, 2011).

Diseño de un centro de lectura y escritura: el caso de la Universidad Metropolitana de Barranquilla

Son factores decisivos en el proceso de escritura académica los de orden cultural, social, afectivo, cognitivo, metacognitivo, discursivo y pragmático. De hecho, diversas investigaciones en el campo de la escritura muestran que uno de los factores determinantes de este proceso, tiene que ver con el componente afectivo-emocional (Gutiérrez, 2011).

En coherencia con lo expresado por Cassany (1995), en la producción textual influyen las aptitudes, habilidades y actitudes; si bien es cierto que se requiere para realizar el proceso de composición escrita del conocimiento de la gramática y gozar de un adecuado léxico, también es imprescindible saber emplearlas en cada momento en particular. Es decir, se requiere del dominio de las estrategias de redacción, las cuales están determinadas por un nivel más profundo y tiene que ver con lo que se piensa, se opina y siente acerca de la escritura.

En otras palabras, tal como lo señalan las investigaciones, en el aprendizaje inciden tanto los aspectos cognitivos como los motivacionales, pues para aprender es indispensable “poder” hacerlo, que tiene que ver con las facultades, los saberes, las estrategias y las habilidades necesarias, así como “querer” hacerlo, que se refiere a la disposición, la intención, la motivación y la constancia para realizar este proceso acorde a los propósitos para los que se escribe (Gutiérrez, 2011).

Según investigaciones de inicios de la década de los 90, en la que se incrementó el interés por el análisis del componente afectivo emocional, se muestra que este último incluye “la motivación para escribir y la actitud que adopta el escritor frente al proceso de producción del texto escrito y la percepción que tiene de sí mismo como escritor y la auto-percepción de eficacia en la tarea” (Pajares, 2003; Walker, 2003, como se citó en Gutiérrez, 2011, p. 7).

En general, los estudiantes con expectativas altas de autoeficacia, es decir los que se sienten con la capacidad de hacer las tareas de escritura exitosamente, son quienes manifiestan una menor preocupación por realizarla y enfrentan mejor el fracaso si se presenta, logrando una producción escrita adecuada. Contrario a lo que puede suceder, a quienes presentan dudas en cuanto al proceso, que los puede conllevar a ansiedad y a fracasar en la tarea.

Tal como se ha venido argumentando la escritura desde modelos cognitivos contemporáneos, muestra que cuando las personas escriben de manera competente, ocurren operaciones mentales, tales como dedicar tiempo a pensar acerca de los contenidos y en la generación de nuevas ideas, determinar cómo va a estructurar el texto, pensar en el público al que va dirigido, el lenguaje a utilizar, el efecto a conseguir, los elementos sintácticos propios de la escritura, el vocabulario a emplear, el estilo, la coherencia del escrito, la ortografía, en fin un sin número de exigencias que apuntan al contenido, propósito y la estructura del texto. Lo anterior, evidencia que la escritura es de alta exigencia para quien escribe al tener que atender las tareas mencionadas de manera simultánea. Cuando un escritor no estima estas demandas, lo más probable es que obtenga un texto de mala o precaria calidad (Cuervo y Flórez, 2005).

En general, los profesores universitarios se centran en el producto, es decir en el texto que presentan los estudiantes y se enfocan muy poco en los pasos necesarios para escribir. En coherencia con lo señalado por Cuervo y Flórez (2005), reescribir es una etapa natural e ineludible en el proceso de elaboración de un escrito y no evidencia dificultad para realizar la tarea escritora. Por ello, los profesores están llamados a cambiar la perspectiva en cuanto

Diseño de un centro de lectura y escritura: el caso de la Universidad Metropolitana de Barranquilla

la elaboración de un texto escrito, a fin de fomentar el tránsito fluido entre una etapa y otra. A partir de los modelos cognitivos de la escritura, las autoras señaladas anteriormente identifican tres subprocesos, estos son: planeación, transcripción/traducción y revisión/edición.

Flowers y Hayes (como se citó en Arroyo González, R y Salvador Mata, F., 2005), explican que el escritor hace uso de una serie de recursos cognitivos tales como la planificación, el análisis y la inferencia. La escritura se desarrolla mediante una serie de subprocesos, que se dan de forma sistémica y no lineal, entre los que se encuentran: la delimitación o planificación, la conversión de lo planeado al discurso escrito o transcripción, la valoración y ajuste del texto o revisión.

Por tanto, tal como se ha señalado, escribir en cualquier ámbito o nivel educativo, es un proceso complejo que “no puede quedar librado a cómo puedan hacerlo los estudiantes sólo por su cuenta” (Carlino, 2013, p. 21), sino que requiere la orientación del docente para jalonar los procesos cognitivos necesarios que le permitan tener éxito en la tarea de escribir.

En la universidad, la escritura es un eje didáctico transversal y transdisciplinario que facilita evidenciar el aprendizaje, las reflexiones, los cuestionamientos y las nuevas propuestas de los universitarios, cuando organizan sus ideas y las plasman ya sea en el papel o en una pantalla. Andrade (2009), señala que la escritura es parte de la triada lectura - escritura - educación, convirtiéndose en un elemento indispensable de su formación, a pesar del papel que actualmente están ocupando los medios informáticos y audiovisuales. Esto revela la importancia de la escritura, para lograr el éxito en la universidad (Gallego, Guzmán y Rodríguez, 2013).

¿Cuál es el contexto del cual emergió la propuesta del centro de lectura y escritura?

La Universidad Metropolitana de Barranquilla actualmente oferta su formación académica en programas de Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Humanas. A nivel de pregrado cuenta con los programas de Medicina, Fonoaudiología, Odontología, Enfermería, Psicología, Terapia Ocupacional, Nutrición y Dietética, Fisioterapia, Bacteriología, Optometría y Trabajo Social. La oferta académica en postgrado contempla especializaciones en el campo de la medicina, odontología, psicología y educación.

Para hacer posible su propuesta formativa y dar respuesta a las exigencias nacionales, regionales e institucionales en lo concerniente a calidad educativa, la Universidad Metropolitana institucionaliza su Modelo Pedagógico Dialógico. Este guía el proceso de aprendizaje-enseñanza en la institución y se sustenta en una educación humanista que promueve la integralidad en la formación de los estudiantes para fomentar el interés por la comprensión de la condición humana, a través del diálogo, la reflexión y el debate. En este proceso dialógico, las competencias comunicativas son vitales para la interacción entre el profesor y estudiante, espacio en el cual se preguntan sobre qué versará el diálogo de saberes que les permitirá construir conocimiento mediante la crítica, la confirmación, dar orden a las discrepancias y los acuerdos (Universidad Metropolitana, Modelo Pedagógico, 2017).

En relación a las competencias a desarrollar en cada uno de los programas académicos, los profesores escogen estrategias metodológicas con el objeto de desarrollar el currículo. Estas

pueden ser orales, escritas, individuales o grupales. De esta forma, para la institución, la lectura y la escritura, son un eje transversal por el cual se aprende y se evalúan las competencias indispensables para la idoneidad profesional.

Estas características institucionales, influyen de manera significativa en las concepciones de los docentes, en cuanto a las habilidades que estos consideran deben poseer los estudiantes en lectura y escritura académica y que permitirá el tránsito en el desarrollo de su carrera. Tal como lo mencionan Del Puerto, Thoms y Boscarino (2018) “la universidad demanda una óptima competencia lingüístico-comunicativa de los estudiantes” (p. 12).

En ese sentido, es frecuente escuchar en el contexto académico por parte de los docentes de básica primaria, secundaria o universitarios, expresiones tales como “los estudiantes no saben leer, no entienden lo que leen, les cuesta escribir bien, no les gusta leer”; y en este debate, buscando respuestas acerca de esta problemática, se generan amplias discusiones en las que, tal como expresa Carlino (2013), la responsabilidad siempre parece ser de otro; la básica secundaria debió brindar lo necesario a los estudiantes para su tránsito exitoso a la universidad, la básica primaria también debió cumplir su papel. En fin, en estas argumentaciones subyace un pensamiento erróneo en el que “es común suponer que la escritura (y la lectura) son habilidades generalizables, aprendidas o no aprendidas fuera de una matriz disciplinaria, y no relacionadas de modo específico con cada disciplina” (Rusell, citado en Carlino, 2013, p. 22). Si bien el aprendizaje de la lectura y la escritura es un continuo que se desarrolla desde la niñez y se complejiza a lo largo de la vida, es en la universidad donde se aprende a leer los textos, que por sus características solo pueden ser interpretados en el marco

de la carrera y con expertos que ya dominan las maneras de hacerlo, teniendo en cuenta que los profesionales en formación se enfrentan a algo totalmente nuevo para ellos, es decir se exponen a la lectura y escritura de textos académicos.

Las instituciones de Educación Superior en el contexto colombiano, interesadas en mejorar el desempeño académico de sus estudiantes, han enfocado sus esfuerzos en promover las competencias en la lengua escrita, al reconocer su importancia en el alcance del éxito académico y profesional. Para lograr este objetivo, han desarrollado investigaciones que permitan establecer un diagnóstico inicial, para orientar las decisiones en relación a las mejores estrategias de intervención que permitan atender las necesidades de sus estudiantes en este aspecto. Así mismo las investigaciones en el contexto latinoamericano evidencian un bajo desempeño en comprensión lectora y el uso de estrategias para ello en universitarios, principalmente con textos expositivos argumentativos, que son los mayormente usados en las asignaturas a nivel universitario (Maturano et al 2002; Calderón-Ibáñez, Quijano-Peñuela, 2010; Guevara, Guerra, Delgado y Flores, 2014; Arista Paca, 2014).

A partir de lo anteriormente expuesto, una de las estrategias de las instituciones de Educación Superior para impactar positivamente los niveles de comprensión lectora en sus estudiantes, ha sido la generación de Centros de Escritura. A continuación, se expondrá el caso de la Universidad Metropolitana de Barranquilla.

Esta inquietud lleva a dos investigadoras del Programa de Fonoaudiología de la Institución, a plantearse una serie de cuestionamientos en torno a la lectura y escritura académica, al observar que el desempeño de los estudiantes en este campo,

no es el más idóneo, al evidenciarse el comportamiento en las pruebas de evaluación de la calidad de la Educación Superior en nuestro país, conocidas como Saber Pro. Los resultados de los estudiantes en esta prueba muestran grandes falencias en el nivel de lectura crítica y en la producción de textos, lo cual indiscutiblemente afecta el desempeño académico de los estudiantes.

Sin embargo, esta problemática no es única del contexto institucional, sino que es una problemática de orden global. Por señalar solo algunos estudios en Latinoamérica, estos hacen alusión a los problemas que presentan los universitarios a lo largo de su formación académica de pre-grado, entre estos se encuentran, predominio de un nivel literal, problemas en la selección, jerarquización de ideas, identificación de la intención comunicativa del autor y falta de conocimientos previos en relación al tema, porcentaje de desempeño por debajo del 50% en los niveles de comprensión literal, inferencial y crítico (Calderón-Ibáñez y Quijano-Peñuela; 2010, Echeverría y Gastón, 2002, Guevara., et al 2014).

Estas evidencias, resaltan las responsabilidades de la institución frente a la lectura. En primer lugar, debe fomentar y orientar a los estudiantes universitarios en relación a las estrategias para comprender textos más complejos, lo que implica el análisis y la transformación del currículo, la evaluación y la didáctica para facilitar los procesos de comprensión de la lectura (Durango, 2017). De acuerdo con esto, se hizo necesario realizar una investigación que permitiera caracterizar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de la Universidad Metropolitana, con el fin de establecer una línea de base que facilitará una intervención apropiada tanto a lo largo del

currículo como en aquellas necesidades particulares de la comunidad académica. Dicha investigación partió de docentes del Programa de Fonoaudiología.

Esta investigación se orientó a caracterizar los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de la Universidad Metropolitana y alimentó la línea lenguaje y comunicación, del grupo de investigación disciplinar del Programa de Fonoaudiología: Desarrollo Fonoaudiológico Metropolitano (DEFOM). Este grupo se originó en el año 2014, con el fin de fomentar la investigación en el marco de la ciencia, tecnología y la innovación, en lo relacionado con la intervención y la rehabilitación de la comunicación humana y sus desórdenes. Debido a la consecución de los productos que se concretaron de parte de los investigadores y docentes que lo integran, fue categorizado en C por Colciencias en la convocatoria 2018.

A esta línea y al grupo de investigación también se le ha sumado otro proyecto de investigación destinado a caracterizar los niveles de comprensión lectora en profesores, fundamentando la investigación en lectura y escritura académica, siendo indispensable para el fortalecimiento de sus procesos de aprendizaje significativo.

CELEM: EL CASO METROPOLITANO

Para caracterizar los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de la Universidad Metropolitana se aplicó un instrumento de evaluación a una muestra de 1125 estudiantes de los semestres 1, 4 y 8 para los programas a ocho semestres y de los semestres 1, 5 y 10 para los de diez semestres. Los resultados obtenidos permitieron evidenciar que los estudiantes de los

Diseño de un centro de lectura y escritura: el caso de la Universidad Metropolitana de Barranquilla

diferentes programas académicos presentan en general niveles de lectura bajos, lo cual no contribuye de manera positiva a su proceso formativo y para irse incorporando gradualmente en la comunidad científica y profesional de su disciplina de estudio. Así mismo, se determinó que se encuentran en un nivel de comprensión lectora literal y se observaron grandes dificultades en el nivel apreciativo, inferencial y crítico.

A partir de estos resultados, se presentó a la dirección del Programa de Fonoaudiología, una propuesta para el diseño de un Centro de Lectura y Escritura para la comunidad académica de la Universidad, al identificarse grandes falencias de los estudiantes en comprensión lectora.

En el proceso de organizar la propuesta, en primera instancia, se analizó el nombre más pertinente para este Centro, teniendo en cuenta la Misión y la Visión institucional. Se presentaron tres opciones para la elección del nombre, acordando llamarlo CELEM: Centro de Lectura y Escritura Metropolitano.

La orientación de éste apunta al fortalecimiento y la investigación de la lectura y la escritura académica en la universidad. Emergió, como se ha mencionado desde el Programa de Fonoaudiología; desde sus inicios, se consideró necesario e importante contar con un equipo de trabajo institucional que permita la interdisciplinariedad suficiente para impactar de forma positiva a la comunidad educativa.

El CELEM se ha articulado desde el Plan de Desarrollo Institucional a la estrategia de *excelencia académica y permanencia*, perteneciente al eje de desarrollo humano, servicio de orientación académica liderado por el Departamento de

Bienestar Universitario. Este comprende estrategias para el fortalecimiento académico de los estudiantes de pregrado y posgrado con el propósito de mejorar sus procesos de aprendizaje (Universidad Metropolitana. Lineamientos institucionales de Bienestar Universitario, 2017).

Dados los alcances de la lectura y escritura en el currículo universitario, se ha propuesto la articulación del Centro con la Práctica Formativa del Programa de Fonoaudiología, al ser el lenguaje en la educación una de las áreas propias del abordaje fonoaudiológico y campo de acción de este profesional.

Por otra parte, al ser el docente un factor clave y decisivo para la incorporación de los estudiantes en la cultura escrita y disciplinar, se incluyó en la propuesta del Centro en articulación con la instancia institucional de Desarrollo Pedagógico, un plan de formación dirigido a los docentes, el cual también se encuentra articulado al Plan de Desarrollo Institucional en el proyecto “Formación Profesoral para la Excelencia”.

En concordancia con lo expresado por Carlino (2013), una de las razones por la que los docentes deben hacerse cargo de la lectura y escritura en la universidad, es que influye directamente en el aprendizaje de los conceptos de los cursos o clases que enseñamos. Resulta imperioso que el docente lidere y ofrezca los apoyos para que los estudiantes apliquen los procedimientos de comprensión y producción escrita, como instrumentos de aprendizaje. “Hacerse cargo de enseñar a leer y escribir en el nivel superior es una forma de enseñar estrategias de aprendizaje. Hacerse cargo de enseñar a leer y escribir en la universidad es ayudar a los alumnos a aprender” (p. 22).

Diseño de un centro de lectura y escritura: el caso de la Universidad Metropolitana de Barranquilla

Otra de las instancias de apoyo proyectadas para CELEM, es la del Departamento de Comunicaciones, pues se planea la producción de diversos recursos informáticos tales como la página Web del centro, recursos multimedia, objetos virtuales de aprendizaje, software, entre otros. Estos recursos serán un medio útil para facilitar la difusión de los diversos programas y actividades que se desarrollarán. Se incluyó además la participación de Educación Continua, con el propósito de ofertar cursos en lectura y escritura académica y de textos en general, así como capacitaciones que fomenten las prácticas de lectura y escritura en la vida cotidiana, que involucren a la comunidad educativa y barranquillera. Un principio rector para incorporar esta línea de trabajo, es el presupuesto de que “los lectores más motivados son los que probablemente leen más y más seriamente, con lo que se incrementa su competencia y su habilidad” (Solé, 2009, p. 57).

Otra instancia institucional cuya participación es trascendente es la biblioteca, ya que la lectura y la escritura son indispensables para la formación académica e investigativa de los estudiantes, por lo cual se realizarán acciones conjuntas que propendan por la dinamización de estos procesos a favor del desempeño de los estudiantes como convocatorias y concursos de escritura.

La fundamentación del CELEM, se ha desarrollado por fases. La primera correspondió a la diagnóstica, la cual permitió mediante de la investigación: “Caracterización de los niveles de comprensión lectora”, identificar el nivel en el cual se encontraban los estudiantes de la Universidad Metropolitana. A partir de estos resultados, se determinaron también los subsiguientes proyectos de investigación, que permitirían fortalecer al Centro.

La Fase II, se orientó específicamente al diseño del Centro de Lectura y Escritura (CELEM). Para la fundamentación teórica, se realizó una revisión conceptual de varios centros de lectura y escritura de las universidades colombianas, al considerar que, tal como se ha señalado anteriormente, “la Universidad debe velar por la alfabetización académica de sus estudiantes” (Núñez, 2013). Por tanto, se realizó una caracterización de estos centros, a partir de la revisión de sus páginas en internet.

Para alcanzar este propósito, se diseñó una matriz que permitió recopilar la información sobre el funcionamiento de estos centros. Se analizaron sus objetivos, misión, características específicas y frentes de trabajo, infraestructura física, equipo de trabajo, horarios de atención, público objeto y recursos. En total se analizaron diez centros de lectura y escritura:

UNIVERSIDAD	NOMBRE DEL CENTRO DE LECTURA Y ESCRITURA Y/O PROGRAMA
Universidad del Cauca.	Centro de Escritura.
Universidad Nacional.	Programa LEA.
Universidad Externado.	Centro de Escritura y Comprensión Lectora.
Universidad del Norte.	Club de Lectura.
Universidad EAFIT.	Celee Centro de Estudios de Lectura y Escritura.
Universidad del Rosario.	Centro de Lectura y Escritura en Español Celee.
Universidad del Valle.	Lectura y Escritura en las Disciplinas. Programa de alfabetización académica.
Universidad de la Salle.	Programa de Escritura/ Centro de Español.
Universidad de los Andes.	Centro de Español.

Diseño de un centro de lectura y escritura: el caso de la Universidad Metropolitana de Barranquilla

Pontificia Universidad Javeriana de Cali.	Centro de Escritura Javeriano.
---	--------------------------------

Fuente: Elaboración propia

En líneas generales estos centros o programas de escritura y/o lectura, orientan sus esfuerzos en “brindar un acompañamiento en todo el proceso de escritura con el fin de hacer lectores críticos y mejores escritores” (Centro de Escritura Pontificia Universidad Javeriana de Cali, 2019).

Como principales líneas de trabajo de CELEM, se proyectan las siguientes:

Estudiantes y comunidad académica:

- * Apoyo de los estudiantes que hayan sido remitidos por sus docentes, de acuerdo a necesidades evidenciadas o que por voluntad propia deseen mejorar sus habilidades lectoras.
- * Club de lectura: Dirigido a los estudiantes que requieran un espacio diferente al académico para desarrollar habilidades lectoras.
- * Tips para fortalecer hábitos de lectura. Estos se trabajarán por medios virtuales, los estudiantes recibirán diferentes materiales visuales tales como cartillas, infogramas, videos con recordatorios o recomendaciones para mejorar sus hábitos lectores.
- * Talleres de promoción a la lectura. Esta estrategia fundamentalmente apunta a fomentar la lectura y la escritura en toda la comunidad académica.

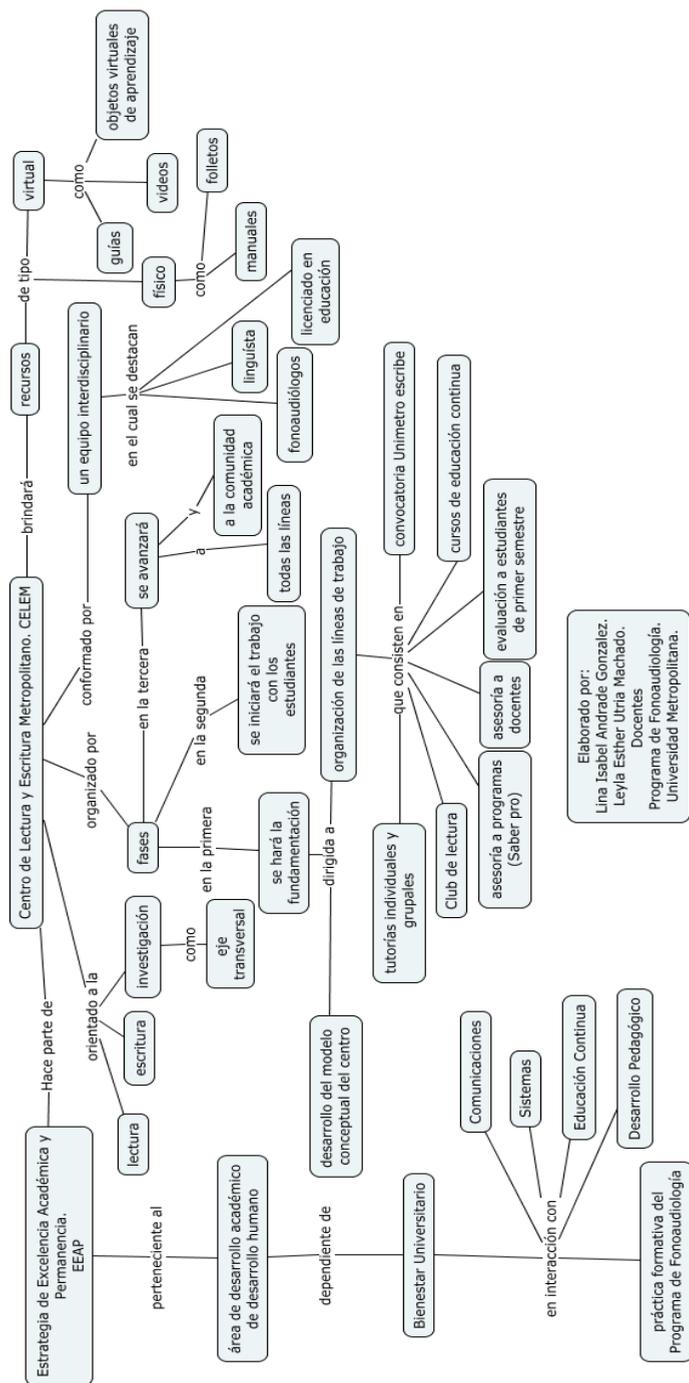
Docentes:

- * Formación del profesorado. Esta línea de acción va orientada a formar y a brindar a los docentes estrategias que les posibiliten jalonar en sus estudiantes adecuados procesos de comprensión lectora en el aula. En concordancia con lo expresado por Carlino (2013), son los profesores los mejor preparados para impulsar la lectura y escritura en el contexto universitario al ser los especialistas de la disciplina y al conocer las prácticas que le son propias y porque conocen los complejos contenidos que los estudiantes tratan de asimilar. Estos profesionales son los llamados a ser los “interpretantes de la disciplina y al hacerse cargo de enseñar a leer y escribir en la universidad ayudan a los estudiantes a aprender” (Fernández, et al., 2004, p. 100).

En la fase III, se proyecta la implementación de las acciones del centro de lectura y escritura descritas anteriormente, además la puesta en marcha de una investigación en relación con el proceso de escritura académica y al desarrollo de un encuentro regional interuniversitario de centros de lectura y escritura (experiencias significativas). A continuación, en la figura 1 se presenta la proyección del Centro de Lectura y Escritura Metropolitano (CELEM).

Diseño de un centro de lectura y escritura: el caso de la Universidad Metropolitana de Barranquilla

Gráfica No. 3. Proyección de CELEM



Fuente: elaboración propia

A modo de conclusión, es evidente la importancia de la lectura y la escritura para el éxito académico y el desempeño profesional de los individuos, por lo cual en los últimos años ha habido un gran interés en describir los niveles de desempeño de la lectura, variables y estrategias que influyen en las actuaciones de los universitarios en este campo. De forma general, el contexto nacional e internacional, investigaciones y evaluaciones dan cuenta de las debilidades en lectura que se presentan en los estudiantes que cursan programas académicos de pregrado, tanto al ingresar como en el transcurso de las carreras.

El debate académico que ha generado el bajo desempeño de los estudiantes en comprensión lectora ha ido más allá de quedarse en la insatisfacción y queja docente de lo que no hacen o hacen mal y ha trascendido a que las universidades asuman el reto de enseñar a leer y escribir en las disciplinas, con intervenciones específicas durante el tránsito en el currículo, así como estrategias puntuales que respondan a las necesidades particulares de las comunidades de escritura con las cuales las instituciones de educación superior, mantienen el compromiso de ofrecer una educación de calidad. Este abordaje, contribuye de manera importante a la permanencia y el éxito académico (Fernández, et al., 2004).

La Universidad Metropolitana a partir de una reflexión académica y como parte de sus procesos de mejoramiento continuo acogió la propuesta de diseño e implementación de un Centro de Lectura y Escritura para favorecer los procesos de literacidad académica en toda la comunidad educativa. Esta estrategia permitirá el diseño de intervenciones académicas específicas orientadas a mejorar las debilidades con las que llegan los estudiantes al empezar sus estudios profesionales (Londoño - Vásquez, y Bermúdez, 2018).

Diseño de un centro de lectura y escritura: el caso de la Universidad Metropolitana de Barranquilla

La apuesta de las universidades a nivel regional, nacional e internacional por favorecer en sus estudiantes las competencias en lectura y escritura académica, ha conllevado a implementar diversas estrategias, dentro de las que se destacan los centros de lectura y escritura, para ayudar a los estudiantes en sus aprendizajes y a comprometerse de esta forma con su proceso formativo. Sin embargo, es importante tener en cuenta que “aprender en la universidad no es un logro garantizado” (Carlino, 2013, p. 10), más bien depende de las acciones que emprendan en interacción tanto las instituciones educativas, como los estudiantes y las condiciones que propicien los docentes para que sus aprendices logren desarrollar su pensamiento.

De allí, la importancia de fomentar la alfabetización académica, propia del contexto universitario, que les posibilita a los estudiantes participar de manera activa en la cultura discursiva de su disciplina de estudio, lo cual es un requisito para aprender de manera significativa en la universidad, al ser estrategias potentes de aprendizaje.

De esta forma, la Universidad Metropolitana da respuesta a las características y requerimientos de la comunidad educativa, a través del diseño del Centro de Lectura y Escritura. CELEM, el cual tiene como objetivo el fortalecimiento y la investigación de la lectura y escritura académica en la universidad. Para su diseño, se establecieron una serie de fases, a través de las cuales se ha avanzado en la determinación de una línea de base, la fundamentación del Centro y de las líneas de trabajo, así como las instancias con las cuales se articularían las acciones a desarrollar.

Referencias bibliográficas

- Andrade, M. (2009). La escritura y los universitarios. *Universitas humanística*, (6), 297-340. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/791/79118995016.pdf>
- Arista, S. M., y Paca, N. K. (2014). Los hábitos de lectura y la comprensión lectora en estudiantes universitarios de la especialidad de lengua, literatura, psicología y filosofía. *Revista de Investigaciones Altoandinas*, 17(3), 397 - 386. doi: <http://dx.doi.org/10.18271/ria.2015.137>
- Arroyo González, R. y Salvador Mata, F. (2005). El proceso de planificación en la composición escrita de alumnos de educación primaria. *Revista de Educación*, (336), 353-376. Recuperado de http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re336/re336_18.pdf
- Calderón-Ibáñez, A y Quijano-Peñuela, J. (2010). Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios *Revista Estudios Socio-Jurídicos*, vol. 12, núm. 1, enero-junio, 2010, pp. 337-364. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/733/73313677015.pdf>
- Carlino, P. (2013). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona, España: Editorial Anagrama.

**Diseño de un centro de lectura y escritura: el caso de
la Universidad Metropolitana de Barranquilla**

- Cassany, D. y O. A. Morales. (2009) “Leer y escribir en la universidad: los géneros científicos”, en D. Cassany, comp. *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós; pág. 109-128.
- Cuervo Echeverry, C. y Flórez Romero, R. (2005). *El regalo de la escritura. Cómo aprender a escribir*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Del Puerto, L.G, Thoms, C., Boscarino, E. (2018). Nivel de comprensión lectora en estudiantes que inician primer año de carrera universitaria. *Revista Científica de la UCSA*, 5 (2), 11 – 25. doi: [http://dx.doi.org/10.18004/ucsa/2409-8752/2018.005\(02\)011-025](http://dx.doi.org/10.18004/ucsa/2409-8752/2018.005(02)011-025)
- Durango, Z. (2017). Niveles de comprensión lectora en los estudiantes de la Corporación Universitaria
- Echevarría, M., y Gastón, I. (2002). Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Implicaciones en el diseño de programas de intervención. *Revista de Psicodidáctica*, n° 10 – 200, pp. 59-74. Recuperado de: <https://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/305/302>
- Fernández, G., y Carlino, P. (2007). Leer y escribir en los primeros años en la universidad: Un estudio en Ciencias Veterinarias y Humanas en la UNCPBA. *Cuadernos de Educación*, 277 - 289. Recuperado de: <https://www.academica.org/paula.carlino/54.pdf>
- Fernández, G., Izuzquiza, V., y Laxalt, I. (2004). El docente universitario frente al desafío de enseñar a leer. En P.

- Carlino (Ed.), *Textos en contexto. n° 6 Leer y escribir en la universidad* (95-110). Buenos Aires: Lectura y Vida.
- Gallego -Ortega, J. L.; García-Guzmán, A y Rodríguez-Fuentes, A. (2013, abril/junio). Cómo planifican las tareas de escritura estudiantes universitarios españoles. *Revista Mexicana de investigación educativa*. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000200013
- Guevara, Y., Guerra J., y Delgado, U., Flores., C. (2014). Evaluación de los distintos niveles de comprensión lectora en estudiantes mexicanos de psicología. *Acta Colombiana de Psicología*, vol. 17, núm. 2, 2014, pp. 113-121. doi: <http://dx.doi.org/10.14718/ACP.2014.17.2.12>
- Gutiérrez Cáceres, R. (2004). *Cómo escriben los alumnos sordos*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Gutiérrez Cáceres, R. (2011). Autopercepción de la eficacia en la escritura de los alumnos sordos y oyentes de Educación Primaria y secundaria. *Electronic Journal Research in Educational Psychology*. DOI: <http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.v9i25.1622>
- Londoño - Vásquez, D. A. y Bermúdez, H. L. (2018). Niveles de literacidad en jóvenes universitarios: entrevistas cualitativas y análisis sociolingüístico. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales. Niñez y Juventud*, 16(1) Recuperado: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/r/rlcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/2741>

**Diseño de un centro de lectura y escritura: el caso de
la Universidad Metropolitana de Barranquilla**

- Maturano, C; Soliveres, M. A; Macías, A. (2002). Estrategias cognitivas y metacognición en la comprensión de un texto de ciencias. *Revista Enseñanza de las Ciencias*, 20(3), 415 – 425. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/13268071.pdf>
- Núñez, R. (2013). Niveles de comprensión lectora en los estudiantes de la Corporación Universitaria Rafael Núñez. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 51, 156-174. Recuperado de: <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/850/1368>
- Solé, I. (2012). Competencia Lectora y Aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 59,43-61. Recuperado de: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/59387/1/616006.pdf>
- Solé, I. (2009). Motivación y Lectura. *Aula de Innovación Educativa*. (179), 56 – 59. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2878208>
- Solé, I. (1998). Estrategias de lectura. Recuperado de: <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/1142-estrategias-de-lecturapdf-N0aU6-libro.pdf>
- Universidad Javeriana de Cali (2019). Centro de Escritura Javeriano. Recuperado de: <https://www.javerianacali.edu.co/centro-escritura/sobre-nosotros/que-es-un-centro-de-escritura>

Universidad Metropolitana (2017). Modelo Pedagógico.
Barranquilla, Colombia.

Universidad Metropolitana (2017). Lineamientos de Bienestar
Universitario. Barranquilla, Colombia.

A large, bold, black number '7' with a white outline, positioned on the left side of the page.

Experiencias de
educación inclusiva
en el área de
lenguaje, a través del
CEEL

.....
Gladys Zamudio Tobar
Camilo Burbano Díaz

Capítulo 7

Experiencias de educación inclusiva en el área de lenguaje, a través del CEEL

Gladys Zamudio Tobar*

<https://orcid.org/0000-0003-3426-3776>

Camilo Burbano Díaz**

<https://orcid.org/0000-0001-5476-5744>

Abriendo caminos hacia la permanencia

Aprender es un proceso complejo y hacerlo inscrito a un sistema educativo es aún más difícil porque las instituciones se acogen a las políticas ministeriales de educación, razón por la cual los docentes también procuran cumplir con las temáticas y metodologías descritas para el funcionamiento de estas en relación con el entorno nacional e internacional, según las dinámicas de la globalización de la calidad educativa.

* Universidad Santiago de Cali. Cali, Colombia.

✉ gzamudio@usc.edu.co

** Universidad Santiago de Cali. Cali, Colombia.

✉ camilo.burbano00@usc.edu.co

Cita este capítulo:

Zamudio Tobar, G. y Burbano Díaz, C. (2020). Experiencias de educación inclusiva en el área de lenguaje, a través del CEEL. En: Marín Altamirano, C. (Ed. científica). *Centros de escritura universitarios: una estrategia para la permanencia estudiantil* (pp. 177-198). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

Experiencias de educación inclusiva en el área de lenguaje, a través del CEEL

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha convocado a las instituciones de educación superior a diseñar e implementar estrategias para la permanencia de los estudiantes que acceden a ellas. En consecuencia, se han creado diversos programas y actividades para atender algunas necesidades de los estudiantes según las causas más comunes de deserción.

La Universidad Santiago de Cali (USC), desde el año 2013 participó en un proyecto con la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP), donde se analizaron los indicadores de deserción. Se ubicó en primera instancia el factor económico, en segundo lugar, el académico y, posteriormente, problemas de salud de los estudiantes.

Con respecto a lo anterior, en la USC se fortalecieron estrategias para atender asuntos asociados a los pagos de matrícula; también se ofrecieron a los estudiantes programas desde Bienestar Universitario, para contrarrestar sus afecciones de salud física y mental; pero frente a los procesos de aprendizaje, la causa del abandono de estudios por parte de los estudiantes se debe a la dificultad para acceder a los textos académicos y científicos que se trabajan en la educación superior.

Debido a lo anterior, las facultades crearon estrategias para contribuir a la resolución de dicha problemática. Entonces, en el año 2014 el Grupo de Investigación Ciencias del Lenguaje de la Facultad de Educación propuso y ejecutó el proyecto “Procesos de comprensión lectora y permanencia estudiantil (PIPE) en la Universidad Santiago de Cali” que arrojó cinco estrategias diseñadas con los estudiantes, docentes, directivas y comunidades diversas.

Las estrategias son: escuela de monitores en lenguaje (comprensión y producción textual), Club Literario Clepsidra, programa de atención a la diversidad (comunidades indígenas y afro de la USC), programa de lectura y escritura para cargos de oficina y administrativos, seminarios estudiantiles acerca del fenómeno de la deserción y articulación con las instituciones educativas (10° y 11°).

Estas estrategias funcionaron y, relacionadas con otras de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras, dieron lugar al Centro de Estudios en Educación y Lenguaje (CEEL). En este espacio se ofrecen asesorías permanentes a los estudiantes que lo requieren, en diferentes áreas de estudio: pedagogía, investigación, lenguaje, bilingüismo y apoyo en la elaboración de trabajos asignados en los diferentes cursos.



Fig. 1. Banner oferta de servicios CEEL de la Facultad de Educación.

Fuente: Unidad de Publicaciones, USC.

Desde entonces, el Área de Lenguaje se ha ocupado de enseñar procesos y estrategias didácticas para los procesos de lectura y

Experiencias de educación inclusiva en el área de lenguaje, a través del CEEL

escritura de los estudiantes santiaguinos, servicio que se extendió también a los docentes de la Universidad porque se diversificaron las asesorías en pedagogía, investigación y bilingüismo.

Pedagogía

Tema
Evaluación por competencias
Prácticas pedagógicas y procesos de transversalización
Gramática y escritura del idioma inglés: Métodos y Enfoques
Planeación pedagógica en contextos de inclusión
Políticas públicas educativas
La didáctica y su incidencia en el rendimiento académico
Internacionalización del currículo

Investigación

Tema
Planteamiento del problema, antecedentes y metodología
Planteamiento de objetivos y revisión de instrumentos de recolección de datos
Formulación de propuestas de investigación
Pedagogía, didáctica, (fundamentación de propuestas científicas y académicas)
Investigación (elaboración del diseño teórico-metodológico)”

Investigación cualitativa
Metodología de la investigación
Competencias investigativas

Bilingüismo

Tema
Gramática en inglés como lengua extranjera
Didáctica del inglés como lengua extranjera
Evaluación y lingüística aplicada ELT
Pautas de escritura en inglés
Fonética del francés
Gramática, fonética y expresión oral en francés
Fonética del francés
Gramática del francés y lingüística general
Gramática del francés

Lenguaje: lectura y escritura

Tema
Lectura crítica, temas gramaticales, expresión oral, tipologías textuales (español e inglés)
Tipologías textuales: escritura
Lectura crítica, tipologías textuales
Lectura crítica, pautas de escritura

Experiencias de educación inclusiva en el área de lenguaje, a través del CEEL

Lectura crítica, tipologías textuales y pautas de escritura
Lectura crítica, tipologías textuales

En el CEEL se llevaron a cabo varias experiencias pedagógicas de apoyo; los docentes de este Centro identificaron casos particulares asociados a problemas de aprendizaje, situación de discapacidad motora y afecciones psicológicas que, junto con el Centro de Escritura, Lectura y Oralidad Académica (CELOA) se han atendido o remitido a los especialistas de la Institución. Desde el año 2018A, la Vicerrectoría Académica articuló estos centros de apoyo y acompañamiento para la permanencia estudiantil, en el Programa Integral para el Fortalecimiento de las Habilidades Comunicativas cuyo objetivo principal es propiciar, en la comunidad académica santiaguina, el mejoramiento de las habilidades lingüísticas superiores y de los procesos cognitivos y comunicacionales, mediante la atención integral e interdisciplinaria, desde la fonoaudiología (CELOA), la pedagogía y el lenguaje (CEEL).

METODOLOGÍA DEL CEEL: ÁREA DE LENGUAJE

¿Cómo llegan los estudiantes al CEEL para el acompañamiento en lectura y escritura?

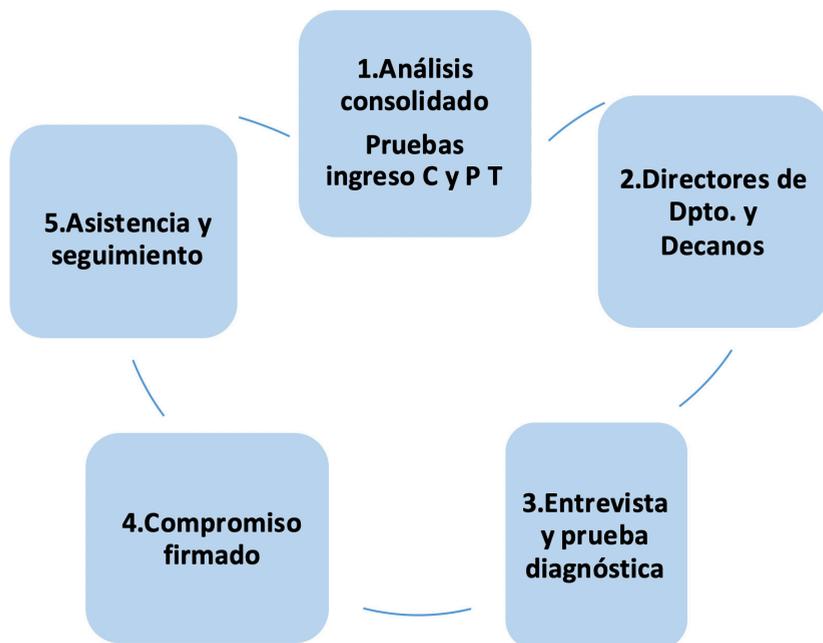
Los docentes del Área de Lenguaje revisan, cada semestre, el consolidado con los resultados de las pruebas de ingreso de los estudiantes a la Universidad, enviado por la Oficina de Registro y Control Académico.

Posteriormente, se identifican los estudiantes con el nivel más bajo y se agrupan por programa académico y por facultad. Se envían las cartas con los datos a cada unidad académica, con el fin de que se contacten con ellos y sean remitidos al CEEL. Cuando los estudiantes se presentan al centro, se les entrega una prueba diagnóstica de comprensión y producción textual, con el fin de contrastar los resultados de los exámenes de ingreso con esta. Luego se realiza una entrevista, donde se indaga si tuvieron dificultades al presentar las pruebas, específicamente de comprensión lectora. Por lo general, ellos responden que no se las tomaron en serio porque solamente les dijeron que era un requisito, pero que la calificación no era relevante; otros, por el contrario, manifiestan que el tiempo no es suficiente para la complejidad y el número de preguntas y otros reconocen sus debilidades en lectura y escritura.

Cuando se tiene claridad del estado en el que se encuentran los estudiantes frente a los procesos de comprensión lectora y producción escrita, se les entrega un formato de compromiso para asistir a las asesorías y dar continuidad al acompañamiento académico; este se complementa con el Programa de Monitorías en Comprensión y Producción Textual. Por lo general, los estudiantes convocados a las asesorías manifiestan que no tienen tiempo porque están haciendo los trabajos para sus cursos regulares; también expresan que ellos lo resuelven aparte o que visitarán el CEEL cuando lo requieran.

Pese a lo anterior, algunos estudiantes se quedan y cumplen con los procesos durante el semestre y, en ocasiones, regresan en el siguiente. A estos se suman los que son remitidos por el CELOA; este Centro los atiende en problemas del lenguaje desde lo clínico y en el CEEL se complementa, trabajando estrategias de lectura y escritura.

Gráfico No.4. Metodología de atención CEEL



Fuente: Elaboración propia

TRES HISTORIAS, TRES EXPERIENCIAS

Caso 1 (Parálisis cerebral leve) ¡No soy diferente!

Los compañeros de Ana la miran un poco preocupados y sorprendidos por su forma de desplazarse en los pasillos de la universidad o por su “marcha inestable”, como dicen los especialistas. Ella se comunica con mucha seguridad, aunque sus gestos y su forma de hablar –frente a quienes desconocen lo

que sucede– se interpretan como una limitación. Ella al nacer no recibió el oxígeno que su cuerpo requería y sufrió una parálisis cerebral, pero esto no compromete sus capacidades intelectuales.

Al conversar con Ana, responde a todas mis preguntas de forma coherente y clara. Le pregunto por qué está en el CEEL y ella responde “porque me remitieron del CELOA. Tengo problemas de lectura y estoy haciendo un curso virtual de epistemología; ya reprobé el primer examen y no entiendo nada de los módulos”.

Iniciamos el diagnóstico, elaborado por el equipo de docentes de lenguaje. Se trata de una prueba de lectura que se resuelve marcando la opción correcta. Las primeras cinco preguntas fueron leídas con ella en voz alta; ella acertó rápidamente y al solicitarle justificar la respuesta lo hizo con argumentos de peso. La segunda parte, consiste en continuar leyendo mentalmente para responder. Pasaron varios minutos y no había respondido nada. Le pregunté ¿qué pasó? Ella dijo que no veía muy bien, que tiene dificultades porque se le mueve la imagen en la pantalla y, además, es difícil utilizar el ratón porque su mano derecha no tiene movimiento y le cuesta trabajo hacerlo con la izquierda, a menos que esté adaptado para ese lado como el que usa en su casa. Solo en ese momento comprendí dos de las razones por las cuales no le alcanzaba el tiempo para resolver los exámenes de su curso virtual de epistemología.

Con el fin de corroborar su situación, le hice varias pruebas escritas y otras de representación gráfica de las ideas más importantes de un texto. Los resultados evidenciaron calidad en la lectura y en la redacción.

Experiencias de educación inclusiva en el área de lenguaje, a través del CEEL

Cuando Ana dio a conocer los textos del curso que debía aprobar, se aclaró cuál era su situación y entendí otra de las causas de su supuesta dificultad para la lectura. Ella intentaba comprender un escrito de un nivel de complejidad para expertos en filosofía. En muchas ocasiones los profesores no analizan el tipo de texto que entregan a sus estudiantes y tampoco hay una mediación para facilitar el acceso a estos. En este caso de los cursos virtuales, los contenidos se encuentran en la plataforma, los alumnos los leen y responden los exámenes en un tiempo previsto para personas con hábitos de lectura veloz y en pantalla sin conocer las características de quienes interactúan con ellos.

Al parecer, a pesar de que los profesores ven a Ana con sus características físicas, no se percatan de buscar una manera en que ella pudiera resolver sus lecturas y continuar sus estudios de forma más efectiva y eficaz. Una vez conocida esta situación, se hizo acompañamiento y se solicitó flexibilidad curricular en la forma de realizar los exámenes, teniendo en cuenta las dificultades visuales y motoras. Por lo menos la prueba del curso mencionado se hizo de manera presencial.

Claro está que los obstáculos no provienen de un solo lado. Un día llegó Ana al CEEL y aproximé el asiento para que estuviera cómoda; esto lo hago con todos los estudiantes que ingresan, pero ella reaccionó un poco agresiva y me dijo: “¡Yo puedo! Usted me trata como si fuera diferente”. Le dije “todos lo somos y todos necesitamos de los otros”. Ella me miró con cierto orgullo y no regresó a las asesorías, aunque la llamé en varias ocasiones.

Según el caso anterior, Ana no tenía problemas de comprensión lectora ni de escritura sino de motricidad, por una parte, y su actitud introvertida y autosuficiente le impedían buscar apoyo;

quizá por eso también su situación pasaba desapercibida. Por consiguiente, el ejercicio de la formación académica se facilita si el estudiante se comunica y hace saber cuáles son sus necesidades, pero si no las reconoce como tales, es imposible interactuar en consecuencia.

Es necesario levantar una caracterización más detallada de aspectos físicos que interfieran en las actividades académicas, psicológicas e intelectuales de los estudiantes. Esto se requiere en todos los programas académicos y –aún más– cuando se trata de cursos virtuales masivos donde no sabemos quién está al otro lado de la pantalla.

La inclusión de estudiantes en condición de discapacidad exige, en primer lugar, la reformulación de los proyectos educativos institucionales (PEI) en busca del derecho a la educación y atención única a los estudiantes, teniendo en cuenta sus necesidades para el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de un contexto educativo. (Lozano, O., 2010, p. 6).

Aunque en la Universidad hay un Sistema de Alertas Tempranas (SIAT), que arroja datos sobre características de los estudiantes, es necesario indagar de manera más pertinente sobre sus necesidades y plantear soluciones de flexibilidad curricular para casos particulares como el narrado antes. El CEEL se ocupa de situaciones como estas cuando se logra identificar la problemática, pero también se sabe que hay otros casos similares que son eludidos.

Caso 2 (Discapacidad cognitiva moderada)

Me gusta conversar y contar historias

Veo a Silvia a través del vidrio del CEEL. Viene riéndose sola y moviendo la cabeza como si hubiera olvidado algo. Tiene un rostro muy amable, pregunta por mí porque ha programado una asesoría de comprensión lectora y producción textual.

Salgo a saludarla y le pido que se siente en uno de los escritorios de este Centro para las asesorías. También me cuenta que la remitieron del CELOA. Ella, a diferencia de Ana, no sabe a qué viene. Solamente dice “yo no sé, me mandaron acá”, con un gesto de incertidumbre, pero con tranquilidad.

A ella también se le implementa una prueba diagnóstica que responde rápidamente; varias respuestas fueron incorrectas. Luego, la idea fue averiguar por qué escogió esas opciones para reconocer cuáles son sus argumentos. Esta prueba no busca descalificar sino hallar –quizás– otras formas de comprender los textos. Silvia explicó, con mucha claridad y con datos bastante actuales, las razones de cada una de sus respuestas. Quedé sorprendida porque su psicólogo dijo que ella tenía discapacidad cognitiva y que no se concentraba fácilmente.

Posteriormente, se hicieron varios ejercicios de escritura con distintas tipologías textuales para analizar cuáles se le dificultaban o qué debilidades tenía y continuar con las asesorías. Iniciamos conversando acerca de asuntos cotidianos de su vida y luego le pedí que escribiera esas narraciones. Entonces se pudo evidenciar que tenía buena ortografía y redacción, excepto un par de comas de más. Todos los textos narrativos que escribió fueron extensos y llenos de detalles.

Cuando trabajamos los textos argumentativos, ella desarrolló ideas auténticas e implementó argumentos, sobre todo provenientes de las noticias que circulan en los medios y otros pocos de referentes académicos. Lo más destacado en sus reflexiones son las ejemplificaciones casi convirtiéndolas en narraciones.

Más adelante, se trabajó con textos expositivos de carácter informativo, donde Silvia debía escribir las ideas más importantes de los mismos. Logró subrayarlas, pero al pedirle que hiciera un resumen, esto se le dificultó. El problema es seleccionar la información relevante del texto, generalizar y relacionarla de forma sucinta para conseguirlo. Entonces se realizaron varios ejercicios donde ella debía construir con sus palabras las mismas ideas del texto leído.

Fue un proceso complejo puesto que siempre terminaba ampliando con narraciones autobiográficas o relatos donde mezclaba información (Bolívar, 2001). Esto le ha traído problemas en sus estudios superiores porque los docentes solicitan –por lo general– resúmenes y síntesis para verificar procesos de lectura.

El caso se presentó ante la dirección de su programa académico y se hizo una flexibilidad curricular que consistía en el acompañamiento de su psicólogo para realizar las pruebas y las actividades académicas.

Silvia ha adquirido hábitos de lectura desde su infancia y una comprensión lectora adecuada para textos narrativos y argumentativos; además, es capaz de escribir con la implementación de la normatividad de la lengua esas mismas tipologías textuales (Van Dijk, 1980). Sin embargo, hay dificultad

con los expositivos para seleccionar y relacionar información relevante explícita en estos.

Caso 3 (Procesos académicos tardíos y trauma psicológico) Quiero aprender a leer y escribir

Llega al CEEL un hombre de 30 años aproximadamente; es estudiante de Derecho y se llama Juan. Lo he visto en varias asesorías, primero con una profesora que es muy creativa y amable para enseñar y ayudar a sus estudiantes, pero tiene poco tiempo para esta labor. Luego a Juan lo atiende un docente que es poco expresivo y se sorprende del nivel de lectura y escritura que tiene su actual estudiante.

Durante dos semestres, Juan avanzó, aunque no mucho. Cuando me lo asignaron, se veía ansioso por aprender a leer y escribir rápido. Ya me habían comentado algunos profesores, que él tenía un problema de aprendizaje. Yo no quise hacerle la prueba diagnóstica como a todos. Esta vez le dije que saliéramos a la cafetería para conversar.

Nos sentamos en las graderías de la plazoleta, le conté un poco de la historia de mi vida y luego le dije, ahora háblame de tu vida: ¿dónde naciste? ¿cómo es tu familia? ¿cómo ha sido tu educación? Juan empezó diciendo que era de Puerto Tejada; su madre murió cuando él estaba muy pequeño (cuatro años) a causa de los golpes que le dio el esposo, o sea su padre. Este era drogadicto y tenía fama de golpear a las mujeres. No era la primera vez que lo hacía.

Juan, siendo muy pequeño quedó –prácticamente– solo; su única familia era su padre que lo maltrataba y una vecina que

–con cierto temor– lo ayudaba cuando quedaba solo. A veces le enseñaba las vocales. Más adelante, cuando su padre fue llevado a la cárcel por delitos menores, ella tomó la decisión de matricular a Juan en un colegio del barrio. Era una casa pequeña, pero el niño comenzó a estudiar, hasta que regresó el padre meses después y se lo llevó a trabajar al arenero sin ninguna contemplación. “Allá tenía que cargar baldes de arena con una pala muy pesada y grande para un niño”, manifestó. Aprendió a manejar el dinero y a trabajar. Cuando fue creciendo también crecía su inquietud de querer ir a la escuela y estudiar como todos los niños. Continuó trabajando, pero nunca olvidó su sueño.

A los catorce años tomó la decisión de matricularse en un colegio y le tocó hacer la primaria con otras personas como él y de más edad. “La metodología era diferente a la del colegio donde estuve; era un programa *Extraedad*”. Ahí le tocaba doble esfuerzo porque, además, seguía trabajando; no podía dejar de hacerlo.

Juan volvió a saber de su padre; le dijeron que lo estaba buscando, pero él ya no lo quería ver. Había comprendido muchas cosas de lo ocurrido con su madre. Pensaba que no se había hecho justicia. Entre el sudor y las paladas de arena conversaba con sus compañeros y les decía que él iba a estudiar Derecho para ayudar a muchas personas necesitadas. Ellos se reían y decían “seguí trabajando, te estás enloqueciendo”.

Ya hecho un joven, pero con la idea de continuar sus estudios con sus ahorros, se matriculó a bachillerato acelerado y, con mucho esfuerzo, lo logró. Luego ingresó al Programa de Derecho en la Universidad. Su trabajo actualmente consiste en manejar las máquinas que recogen arena.

Experiencias de educación inclusiva en el área de lenguaje, a través del CEEL

Una vez conocida la historia de Juan se implementó la prueba diagnóstica y se obtuvo información de los docentes que estuvieron asesorándolo. El resultado era claro, a él nunca le enseñaron a leer y escribir. Cumplió con lo que le exigían en los diferentes niveles educativos, pero adolece de un proceso adecuado de lectura y escritura, desconoce la normatividad de la lengua castellana. Luego nos enteramos de que él fue remitido por el CELOA, pero –adicionalmente– busca ayuda de diferentes maneras para conseguir su propósito, aprobar los exámenes y resolver tareas con calidad.

Nos sentamos con uno de los profesores anteriores y analizamos cómo podíamos acompañar a este estudiante. Él se dedicó a enseñarle a Juan a escribir como si se tratara de un niño: separar sílabas, palabras, uso de la oración completa, párrafos, cohesión y coherencia.

Por otra parte, yo me dediqué a dialogar con él, escribir los temas que conversábamos y a intentar relacionar sus intereses personales con los profesionales. Entonces utilicé el libro de José Mauro Vasconcelos, *Mi planta de naranja lima*, donde la historia del protagonista es similar a la de Juan; hay mucha pobreza, maltrato y sobre todo abandono infantil.

Leímos en voz alta varias partes en diferentes momentos, entonces le pregunté “¿conoces la Ley de infancia y adolescencia?” Él me respondió afirmativamente y amplió “es la que sirve para hacer valer los derechos de los niños”. Le indagué si veía reflejado en el texto literario, algo de lo que decía ahí. Juan asintió con un movimiento de cabeza y dijo “claro, profesora porque todo el tiempo se ve cómo el niño de la novela es muy pequeño y le toca aguantar hambre, caminar mucho y pasar por situaciones

violentas”. Entonces comenzó a reflexionar y a relacionar información autobiográfica y del escritor Vasconcelos con los artículos de la Ley y con otros temas propios de su programa académico. La conversación se hizo más fluida, aunque el proceso de escritura todavía es débil.

En situaciones como esta, podemos implementar la conversación como una forma de identificar la comprensión de los textos mientras se van aclarando las ideas y se continúa orientando al estudiante hacia la escritura.

Estrategias para fortalecer la lectura y la escritura

En los casos anteriores, se describen de manera sucinta algunas estrategias y acciones que contribuyen al fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura. Para ello, podemos tener en cuenta las habilidades del lenguaje en su orden de formación en la evolución del ser humano: saber escuchar o interpretar lo que el interlocutor expresa y saber hablar o poder comunicar lo que se quiere de manera oral y de forma eficaz (Hernández, 2014). Ospina (2008) manifiesta en una serie de ensayos –*La escuela de la noche*– la importancia de la lectura en voz alta, pero plantea que el lector debe hacerlo de tal forma que motive al escucha. Este ensayista tolimense narra cómo aprendió a escribir escuchando historias, conversando acerca de las mismas; luego, su hermano le regalaba libros, pero jamás pedía resúmenes como en la escuela, tampoco evaluaba para identificar qué nivel de lectura crítica tenía. William Ospina también dice que, si lo hubieran obligado a leer la *Ilíada* y la *Odisea* en el colegio, jamás habría disfrutado de semejantes historias que posteriormente abrieron camino a su imaginación y a un lenguaje elaborado y estético.

Experiencias de educación inclusiva en el área de lenguaje, a través del CEEL

Con respecto a los escenarios académicos, es necesario que los docentes reconozcan quiénes son sus interlocutores con el fin de identificar sus fortalezas –no sus debilidades– y a partir de estas pensar en mejores formas de enseñar, las más adecuadas para los tipos de aprendizaje que ellos han desarrollado gracias a sus experiencias educativas, sus valores y saberes culturales, teniendo en cuenta sus habilidades adquiridas debido a las circunstancias o a las oportunidades que cada uno tiene en la historia que le ha tocado enfrentar.

Finalmente, es prioritario para los docentes trabajar con los estudiantes –con discapacidades o no– desde sus necesidades, fortalecer su dimensión afectiva, su inteligencia emocional y asuntos concernientes a las subjetividades y no únicamente los aspectos cognitivos; hallar el sentido de lo humano en la interacción pedagógica, mediante el acto del lenguaje (Maturana, 1996). Esto exige un ejercicio de reflexión, investigación y un planteamiento de acciones a favor, por parte de equipos interdisciplinarios.

Un centro de escritura, lectura y oralidad o de apoyo a los procesos académicos para la permanencia estudiantil es justamente un escenario donde se entrecruzan diversos saberes y motiva a los asesores y docentes a establecer un trabajo interdisciplinario y, en lo posible, transdisciplinar (Morin, 2007); es decir, que transforme al ser humano para que experimente placer frente al universo del conocimiento, en beneficio de una formación –vital– más completa y satisfactoria.

Referencias bibliográficas

- Hernández S., P. (2014). Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior. *Revista de la educación superior*, 43(171), 171-174. Recuperado en 16 de agosto de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602014000300009&lng=es&tlng=es.
- Lozano, O. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la inclusión de estudiantes en condición de discapacidad*. Bogotá: Fundación Centros de Aprendizaje.
- Maturana, H. (1996) *El sentido de lo humano*. Chile: Dolmen.
- Morin, E. (2007) *Hacia una epistemología de la transdisciplinariedad*. II Taller transdisciplinario sobre el enfoque de la complejidad. Cuba. Recuperado de: http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/complejidad/hacia_una_epidemiologia_de_la_transdisciplina.pdf
- Ospina, W. (2008). *La escuela de la noche*. Colombia: Norma.
- Van Dijk (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.

Experiencias de educación inclusiva en el área de lenguaje, a través del CEEL

Anexo I.

Programa Integral Universitario de Fortalecimiento de las Habilidades Comunicativas (PIUFHC)
El Programa Integral Universitario de Fortalecimiento de las Habilidades Comunicativas (PIUFHC) de la Universidad Santiago de Cali, liderado por Vicerrectoría Académica, es el resultado del trabajo colaborativo entre los centros de estudios CEEL y CELOA que desde hace más de 10 años vienen ofreciendo apoyo académico a la comunidad universitaria. Esta alianza se creó con el fin de aunar esfuerzos y potencializar sus servicios, los cuales se complementan con los de Psicología, que brinda la unidad de Bienestar Universitario.
Actividades a partir del plan de acción del Programa PIUFHC
Definición de los servicios a la comunidad: CEEL y CELOA
Divulgación de la alianza CEEL y CELOA
El banner informativo que se compartió, a través del Webmaster, presenta el portafolio de servicios y los horarios de atención de cada equipo de trabajo.
Los servicios de ambos centros se complementan; mientras el CELOA atiende los procesos comunicativos desde los aspectos clínicos, el CEEL lo hace teniendo en cuenta los pedagógicos, hacia la alfabetización académica que significa escuchar, hablar, leer y escribir para el desempeño en las disciplinas de estudio, según cada programa.
Los docentes de ambos centros presentan los beneficios del PIUFHC en diferentes lugares de la Universidad.

<p>Población para atender: Estudiantes que sacaron “Muy bajo” en las pruebas de ingreso, de comprensión lectora. Para ello se solicitó a Registro y Control Académico el consolidado de los resultados, correspondiente a cada semestre. (También se realizan asesorías a estudiantes y docentes que lo requieren como apoyo académico y pedagógico).</p>
<p>Envío del consolidado de las pruebas de comprensión lectora: Registro y control académico. Se hace el análisis de los resultados entregados.</p>
<p>Análisis de los casos por facultad que obtuvieron “Muy bajo” en las pruebas: por lo general se encuentra que entre 600 y 700 estudiantes presentan “muy bajo”. Se acordó al interior de los equipos de trabajo que se seleccionarían cinco estudiantes de cada facultad con esa calificación y con el menor número de respuestas acertadas.</p>
<p>Comunicación del PIUFHC a los decanos y directores de programas: convocatoria a los estudiantes. Se elabora la carta con la información de los estudiantes que deben ser remitidos a los centros, con el fin de que las directivas los convoquen para la presentación del PIUFHC y realicen el protocolo.</p>
<p>Jornadas de socialización del PIUFHC: Se informó a los estudiantes en qué consiste la alianza CEEL y CELOA. Se entregó el formato de consentimiento informado, pero la mayoría de los estudiantes que asisten se resisten a firmarlo.</p>
<p>Prueba diagnóstica en comprensión lectora, producción escrita y expresión oral: ubicación de los casos, si es necesario. Los asistentes realizan una prueba con los siguientes componentes: comprensión lectora, producción escrita, organizadores gráficos y oralidad. Se realiza una entrevista informal para conocer cuáles son las percepciones de los estudiantes con respecto a la prueba de ingreso en comprensión lectora.</p>
<p>Entrega de resultados e información a los estudiantes.</p>
<p>Talleres y jornadas de apoyo académico.</p>
<p>Valoración de los avances en comprensión lectora, producción escrita y expresión oral.</p>
<p>Informe final.</p>

Experiencias de educación inclusiva en el área de lenguaje, a través del CEEL

Anexo 2.



Programa Integral Universitario de Fortalecimiento de las Habilidades Comunicativas

USC
UNIVERSIDAD
SANTIAGO
DE CHILE
VICERRECTORÍA
ACADÉMICA

Se instaura la **alianza** del CEEL Y EL CEOLA con el fin de propiciar, en la comunidad académica santiaguina, el mejoramiento de las habilidades lingüísticas superiores y de los procesos cognitivos y comunicacionales, mediante la atención integral e interdisciplinaria, desde pedagogía y el lenguaje.

Portafolio de servicios del CEOLA:

- Evaluación y diagnóstico comunicativo a la comunidad académica.
- Intervención individual en procesos comunicativos.
- Intervención grupal para la comunidad académica.
- Creación y ejecución de talleres comunicativos para docentes y estudiantes.

Horario de atención:
Lunes a viernes de 8:00am-12:00m y de 2:00pm-6:00pm

Portafolio de servicios del CEEL:

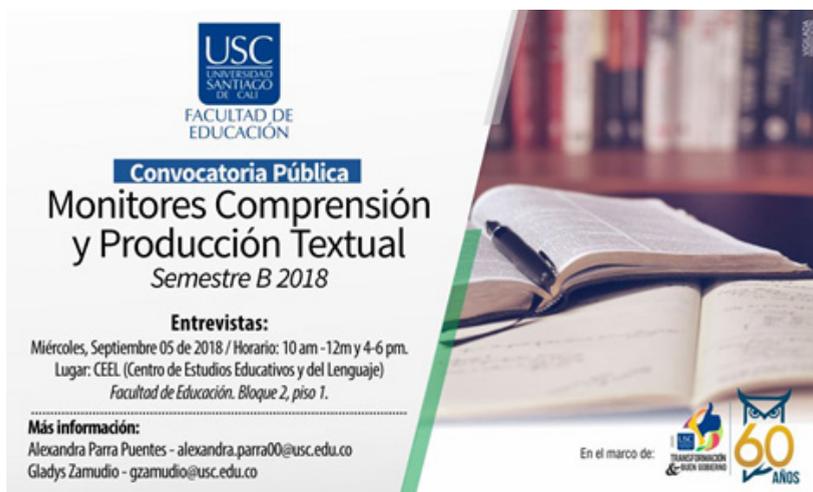
- Asesoría docente en procesos de escritura académica.
- Acompañamiento para el fortalecimiento de lectura crítica.
- Talleres de capacitación y orientación disciplinar.
- Orientaciones pedagógicas y didácticas del lenguaje.

Horario de atención:
Lunes a viernes de 8:00am-6:00pm Sábado de 8:00am-12:00m

Vicerrectoría Académica
PBX: 5183000 Ext. 253

Activar Windows
Ve a Configuración para más detalles

Anexo 3. Monitorías



USC
UNIVERSIDAD
SANTIAGO
DE CHILE
FACULTAD DE
EDUCACIÓN

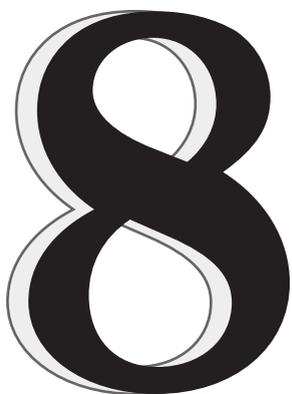
Convocatoria Pública

**Monitores Comprensión
y Producción Textual**
Semestre B 2018

Entrevistas:
Miércoles, Septiembre 05 de 2018 / Horario: 10 am -12m y 4-6 pm.
Lugar: CEEL (Centro de Estudios Educativos y del Lenguaje)
Facultad de Educación. Bloque 2, piso 1.

Más información:
Alexandra Parra Puentes - alexandra.parra00@usc.edu.co
Gladys Zamudio - gzamudio@usc.edu.co

En el marco de:
TRANSFORMACIÓN
Y BUEN GOBIERNO
60
AÑOS



Experiencias
significativas del Centro
de Apoyo Matemático
Universidad Santiago de
Cali

Andrés Felipe Muñoz Tello
Célimo Alexander Peña Rengifo

Capítulo 8

Experiencias significativas del Centro de Apoyo Matemático Universidad Santiago de Cali

Andrés Felipe Muñoz Tello*

<https://orcid.org/0000-0001-7854-4575>

Célimo Alexander Peña Rengifo**

<https://orcid.org/0000-0002-9643-0798>

Es innegable la importancia que tienen las matemáticas en la formación profesional de muchos de los estudiantes universitarios y el papel de ésta en la comprensión y desarrollo de nuevas tecnologías. Pero, la poca importancia que le hemos prestado al estudiante como individuo sujeto a diferentes niveles y estilos de educación, además de que damos por sentado que el estudiante eligió de manera adecuada su carrera, nos ha llevado, en el caso de la educación en matemáticas, a suponer que todos los estudiantes que inician sus estudios universitarios

* Universidad Santiago de Cali. Cali, Colombia.

✉ andres.munoz00@usc.edu.co

** Universidad Santiago de Cali. Cali, Colombia.

✉ celimo.pena00@usc.edu.co

Cita este capítulo:

Muñoz Tello, A. F. y Peña Rengifo, C. A. (2020). Experiencias significativas del centro de apoyo matemático Universidad Santiago de Cali. En: Marín Altamirano, C. (Ed. científica). *Centros de escritura universitarios: una estrategia para la permanencia estudiantil* (pp. 201-227). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

tienen los mismos conocimientos y destrezas y son capaces de hacer razonamientos similares. Estas malas suposiciones y por tanto las subsecuentes prácticas pedagógicas han llevado a pobres resultados en las pruebas Saber Pro e internamente a un bajo desempeño en cursos relacionados con competencias en matemáticas. En este capítulo, se expondrán las experiencias y resultados obtenidos en la búsqueda de soluciones al problema anterior, además de realizar algunas reflexiones sobre los resultados obtenidos y de exponer algunos de los errores más frecuentes encontrados en estudiantes del curso de razonamiento cuantitativo de nuestra universidad.

Contextualización

Las matemáticas desempeñan un papel fundamental en el desarrollo de la gran mayoría de carreras universitarias alrededor del mundo, puesto que numerosos profesionales en el mundo en sus investigaciones y trabajos hacen uso del cálculo diferencial e integral, de las ecuaciones diferenciales, de las matrices, la estadística, la teoría de juegos, etc. Sin embargo, la dificultad que posee la mayoría de los estudiantes ante la recepción del conocimiento matemático y pensamiento lógico es preocupante. Los estudiantes que ingresan a las universidades en Colombia tienen falencias de formación en su etapa preuniversitaria (OCDE, 2016). Particularmente, las bases que tienen en el área de matemáticas son muchas veces deficientes y no les permiten afrontar satisfactoriamente los cursos iniciales de educación superior con componentes relacionados a esta área. Pero los profesores universitarios no nos podemos quedar en quejarnos en la mala preparación de los bachilleres y mirar por encima del hombro a los profesores de secundaria, ya que como lo menciona

Restrepo (1975) “(...) los profesores de primaria de secundaria y de universidad enfrentamos problemas pedagógicos comunes, con las debidas diferencias según los niveles” (p. 306). En tal perspectiva, Chevallard (2002) refiere que:

Es un mundo en el que la legitimidad y la exclusión está más allá del nivel de la disciplina, donde se genera una frontera entre el “mundo inferior” y el “mundo superior”, donde cada nivel está referido a una realidad social, de la escuela, de las matemáticas, etc. la cual no es de ninguna manera dada, por el contrario, es una construcción histórica. Cada nivel sirve para determinar la ecología de las organizaciones matemáticas y de las organizaciones didácticas por los puntos de apoyo que ella ofrece y las restricciones que ella impone (p. 50).

También debemos tener en cuenta lo expuesto por Nieto y Olivera (2012) quienes expresan que en Colombia no se cuenta con una política clara de orientación para los estudiantes respecto a la educación posterior y a las oportunidades del mercado laboral. En este sentido en Colombia los estudiantes basan su elección de carrera o labor en fuentes informales, como los parientes o amigos, lo que limita sus posibilidades a las experiencias familiares. Por tanto, como lo menciona la OCDE (2016) “(...) los costos de tomar una decisión equivocada pueden resultar muy altos, financieramente y en cuanto a las posibles aspiraciones incumplidas y frustradas” (p. 242).

El éxito académico de un estudiante en la universidad depende de varios factores: Primero de los internos y propios de cada estudiante, entre los cuales se destacan los componentes de una elección apropiada de carrera, comprensión lectora y decodificación, al igual que su concentración y creatividad. Segundo de los externos para los cuales los docentes o guías

deben generar estímulos y crear estrategias para que los estudiantes sientan la necesidad de aprender las matemáticas.

Lo anteriormente descrito es muy importante, pues como sostienen Prieto y Contreras (2008):

Es conveniente señalar que la mayoría de las prácticas docentes en educación media y superior se han configurado en función de la evaluación privilegiando la reproducción y control del conocimiento de los estudiantes, en desmedro de su producción o construcción y/o desarrollo de sus habilidades cognitivas superiores (p. 247).

Esto es así, porque el saber a enseñar está predeterminado, se expone y explica sin generar una necesidad intelectual genuina en el estudiante. Esto da lugar a criterios evaluativos como juzgar la veracidad o falsedad de las respuestas de los estudiantes (García y Montejo, 2011). Es decir, conduce a dar prioridad a la evaluación centrada en los resultados con respecto a las preguntas con respuestas cerradas, de todo o nada. Esto es contrario al constructivismo radical (Glaserfeld, 1990) y la psicología sociocultural (Bruner, 1996/2000), que se plantean respecto al papel mediador de la cultura y de los agentes educativos en los procesos cognitivos del aprendiz que definen la calidad de su aprendizaje. Estas malas prácticas docentes en educación superior en Colombia generan bajos desempeños. Por ejemplo, en 2014 los resultados de las pruebas Saber Pro muestran una cuota importante de bajo desempeño entre estudiantes en todas las áreas de la evaluación, en particular, razonamiento cuantitativo; el 70% obtuvo una puntuación en el nivel I de 3 y sólo un 14% de estudiantes universitarios obtuvieron puntuaciones en el nivel más alto de razonamiento cuantitativo (ICFES, 2014). Esto también hace que, en comparación con

sus pares en países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), muy pocos estudiantes en Colombia avancen de pregrado a niveles superiores de estudio.

Aunque no es de nuestro interés particular estudiar de manera amplia el anterior problema. Este es un problema complejo cuyo estudio requiere mucho tiempo y esfuerzo colectivo. En este escrito, sólo quisiéramos indicar algo que frecuentemente se olvida: la enseñanza de la matemática a todos los niveles debe enseñar a pensar a los alumnos, y según lo descrito por Tünnermann (2011) pensar matemáticamente no es saber axiomas y demostraciones ni mucho menos la mecanización de fórmulas, ejercitaciones y estructuras abstractas, independiente de su comprensión. En tal sentido, se puede afirmar que el énfasis en los procesos educativos se sitúa en el lado del aprendizaje. Existe, desde esta perspectiva, una migración de la pregunta por la enseñanza hacia un interrogante fundamental que consiste en cómo lograr que los estudiantes se vinculen con el aprendizaje, lo cual implica una estrecha relación con el saber de las disciplinas, que debe ser integrado a la vida del sujeto. Como mencionan Leal y Zamudio (2019), “El aprendizaje es entonces un proceso contextualizado y activo de construcción de conocimiento más que una adquisición de éste” (p. 4).

Por lo tanto, identificar nuestras fallas metodológicas como maestros, y orientar al estudiante que ignora la utilidad de las matemáticas en el desarrollo de sus carreras, puede abrir nuevos horizontes, lo cual puede beneficiar a los estudiantes con orígenes menos favorecidos y ayudarles a aquellos que están a punto de abandonar a encontrar razones significativas para seguir estudiando. Hay que aprovechar que el aula de clases puede ser considerada como “una entidad social donde

los estudiantes interactúan con otros pares y sus profesores para aprender a construir el conocimiento” (Hussain & Ayub, 2012). En este sentido, es importante la constitución de proyectos como el de un laboratorio de matemáticas, en el cual se puedan generar espacios de apoyo, formación y orientación personalizada para identificar estudiantes que presenten dificultades específicas. Además, de ser un lugar donde se puedan estudiar los factores que obstruyen la recepción y apropiación del conocimiento matemático y también ser un sitio del cual el estudiante sea direccionado al área de ayuda correspondiente, de modo que se desarrollen capacidades creativas e innovadoras que permitan al estudiante superar sus deficiencias y posibles frustraciones de manera que cada aporte hecho al individuo tenga un impacto asertivo en su desarrollo social, laboral y científico. Ya que como afirman Delgado y Ospina (2016).

(...) la sociedad le transmite a la educación superior que enfocarse en el desarrollo de las competencias académicas no resulta suficiente para afrontar los nuevos retos y que es necesario desarrollar “competencias para la vida” así pues, la educación superior, siendo tal vez la institución clave para la producción y reproducción de conocimientos y de experiencias de alto nivel para la sociedad moderna, no puede permanecer inmune a esos intereses (p. 112).

Conformación y desarrollo del Centro de Apoyo Matemático

Teniendo en cuenta todo lo anteriormente descrito y preocupados por los bajos rendimientos de los estudiantes de nuestra Universidad, en cursos de alto componente matemático, y bajos puntajes presentados por estos en las pruebas Saber Pro

(ICFES, 2014, 2015, 2016), se hizo necesaria de la intervención de los docentes del Área de Matemáticas. Gracias a la colaboración de la Universidad en los tiempos y espacios apropiados, personal docente y administrativo, se pudieron desarrollar metodologías e investigación de necesidades, lo que nos dio la oportunidad de implementar un proyecto piloto con 24 estudiantes de varios grupos, los cuales fueron escogidos por tener el más bajo rendimiento académico cada uno de sus grupos, en el primero de tres cortes del curso de Razonamiento Cuantitativo.

Este proyecto fue desarrollado en colaboración de otros seis docentes del Área de Matemáticas de la Facultad de Ciencias Básicas y basado en algunas de las estrategias establecidas por Delgado (2009). Se implementaron guías semanales en las cuales se trataron problemas de lectoescritura con énfasis en matemáticas, además de trabajar la transmisión de los nuevos conocimientos adquiridos por cada uno de los estudiantes a través de ejercicios de exposición de las diferentes soluciones que habían encontrado ellos mismos a los problemas propuestos en aquellas guías. Esto con la idea de perseguir el objetivo propuesto por Del Valle y Villa (2008) de convertir al estudiante en el constructor del conocimiento, pasando a ser el protagonista de un aprendizaje significativo (p. 134).

Todo esto se realizó, sin la ambición de encontrar la respuesta definitiva desde el comienzo y mostrando que el error no es el triste final de un ejercicio, sino que es el medio para encontrar una manera propia y satisfactoria de encontrar la solución correcta. A cada docente se le asignó un grupo de máximo ocho personas, en donde el docente debería ser guía y consejero de sus estudiantes durante ese semestre, mostrándoles a su vez la importancia y utilidad de las matemáticas en cada una de sus

áreas de estudio y generando en ellos comodidad y tranquilidad a la hora de afrontar problemas relacionados con las matemáticas. Es importante resaltar que el docente acompañante, tenía el deber de acompañar presencialmente a sus estudiantes por lo menos dos horas por semana. A este trabajo docente se le hizo un seguimiento, en el cual se cuantificó y cualificó la asistencia del estudiante, su interés en el proyecto y progreso académico tanto en el Centro de Apoyo Matemático (CAM), como en el grupo de Razonamiento Cuantitativo al cual asistía.

Además, se hizo uso de la plataforma interactiva llamada ALESK, la cual sirvió para que el estudiante reforzara sus conceptos y practicara de manera individual, a partir de ejercicios que tenían en cuenta el nivel de entendimiento y aceptación de nuevos conocimientos, tomando como referencia sus estados iniciales de conocimiento por cada tema definido en la plataforma y cuantificando sus logros en cada momento. Esta plataforma, además de identificar un error, mostraba las correcciones pertinentes a los errores cometidos y al utilizar una base de datos propia, guiaba al estudiante a lecturas que pretendían corregir su error.

La siguiente tabla muestra el informe de progreso de 15 estudiantes a los cuales se les pidió usar la plataforma , además de identificar un error, mostraba las correcciones pertinentes a los errores cometidos y al utilizar una base de datos propia, guiaba al estudiante a lecturas que pretendían corregir su error.

La siguiente tabla muestra el informe de progreso de 15 estudiantes a los cuales se les pidió usar la plataforma ALESK:

Tabla No.9. Informe de progreso de 15 estudiantes a usar ALEKS

Un informe que muestra el progreso de los estudiantes desde su evaluación inicial hasta sus conocimientos recientes

Clave:  Evaluación Inicial  Conocimiento Actual

dominio promedio por estudiante

Número de estudiantes: 15

Promedio de horas dedicados a ALEKS	Dominio Promedio de temas (259 temas)		Números enteros (85 temas)		Fracciones (52 temas)		Decimales (70 temas)		Razones, proporciones y porcentajes (52 temas)	
	Evaluación Inicial	Conocimiento Actual	Evaluación Inicial	Conocimiento Actual	Evaluación Inicial	Conocimiento Actual	Evaluación Inicial	Conocimiento Actual	Evaluación Inicial	Conocimiento Actual
5.0	121.31	36.7	60.8	66.21	8.82	1.82	9.13	3.71	2.71	5.1

Resumen:

Del 04/10/2016* al 24/11/2016, los 15 estudiantes en este curso trabajaron un promedio de 5.0 horas en ALEKS. El número promedio de temas dominados por estudiante aumentó de 46% (121.3 of 259) a 52% (136.7 of 259).

* Fecha mediana de evaluación inicial.

Fuente: Informe de actividades del Laboratorio de Matemáticas de la Universidad Santiago de Cali (2016).

Un hallazgo incidental de utilizar la plataforma ALEKS, dado que 15 de los 24 estudiantes tenían cuentas de ingreso a la plataforma, fue evidenciar la poca disciplina y trabajo autónomo de los estudiantes de ese proyecto piloto. Esto nos llevó a pensar en que el problema no era solo de raíz matemática, que eran culpa también de las creencias, concepciones y técnicas que tenía el estudiante sobre sus procesos de aprendizaje. Por ejemplo, nos dimos cuenta de que para los estudiantes todo el aprendizaje se debería dar en el aula, pues ellos creían que el trabajo fuera del aula puede ser reemplazado en una siguiente clase por preguntas sobre los problemas que ellos no lograron hacer y el profesor no se resiste a hacerlo, porque implícitamente cree que un buen profesor es aquel que debe dar las explicaciones pedidas. En este sentido, a los estudiantes siempre se les resaltó en cada encuentro con su docente guía, que no deben considerar que su principal responsabilidad solo consiste en asistir a las clases y talleres y llegar a tiempo para escuchar lo que el profesor expone, y copiar lo que escribe en el tablero o retroproyector. Es decir, que no se sumerjan en actividades en las que su papel es pasivo, de receptores acríticos.

Por otra parte, los resultados de utilizar la plataforma ALEKS, nos hizo pensar sobre que, al utilizar las TIC, se requiere que el profesor no solo tenga apropiación del concepto sino también del software. Resaltando que la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), en la práctica pedagógica del profesor requiere de diferentes elementos entre ellos: capacitación, tiempo, exploración, etc., sin perder o ignorar la importancia de los contenidos matemáticos. Tal como lo argumentan Arancibia y Badia (2015), “La investigación educativa, así como reconoce el rol fundamental de los profesores en la renovación educacional, también plantea la

importancia de su papel en la incorporación curricular de tecnologías” (p. 63).

El piloto del primer semestre de 2016 terminó con evaluaciones, las cuales resumían todo el curso de razonamiento cuantitativo impartido en nuestra Universidad, además de algunas lecturas adicionales de análisis y comprensión lectora. Todo lo anterior nos da pie para mostrar los resultados obtenidos por los estudiantes del curso de razonamiento cuantitativo y a los cuales se les hizo partícipes de este proyecto.

En la siguiente tabla, se muestran estos resultados, los cuales fueron obtenidos del proyecto piloto el cual después se nombró CAM, el cual quedó anexo como un servicio que presta el Laboratorio de Matemáticas de nuestra Universidad, mostrando la utilidad y necesidad de tener este tipo de espacios.

Tabla No. 10. Porcentaje y nota final de estudiantes que asistieron al CAM.

Estudiante	% Asistencia al CAM	Nota final
1	50	1.8
2	75	2.5
3	87.5	3.0
4	12.5	4.5
5	25	1.7
6	87.5	3
7	87.5	3.9
8	12.5	2
9	50	3.2
10	87.5	4.0
11	50	2.1

Experiencias significativas del Centro de Apoyo Matemático
Universidad Santiago de Cali

12	87.5	3.5
13	100	2.4
14	62.5	2.6
15	37.5	2
16	71.4	1.7
17	42.85	1.2
18	42.85	2
19	87.5	3.8
20	100	1.3
21	100	3
22	12.5	1.7
23	37.5	2.7
24	100	3

Fuente: Informe de actividades del Laboratorio de Matemáticas de la Universidad Santiago de Cali (2016)

En la tabla anterior, se muestran las calificaciones finales y porcentaje de asistencia al CAM de 24 estudiantes, los cuales fueron escogidos por tener el peor rendimiento académico, en el primero de tres cortes del curso de razonamiento cuantitativo. Tomando en cuenta que las calificaciones están definidas dentro el intervalo 0 a 5 y que un curso se aprueba a partir de 3.0, se puede concluir que: En el segundo semestre de 2016 aproximadamente el 41.7% de los 24 estudiantes que asistieron al CAM lograron aprobar el curso de razonamiento cuantitativo. Más aún, al repetir este piloto en el primer semestre del año 2017, con un grupo nuevo de estudiantes, aproximadamente 61.1% de los 54 estudiantes que participaron, aprobaron el curso de razonamiento cuantitativo.

Lo anterior, nos lleva a reflexionar que el desarrollo y utilización de competencias, nos obliga a ir más allá de nuestras creencias

y concepciones sobre cómo debemos transmitir el conocimiento matemático y a la vez superar las creencias y concepciones del sujeto al cual se le va a transmitir el conocimiento. Pero, si tenemos en cuenta a Bohórquez (2014) sobre que “las creencias no necesitan ser demostradas, ya que se establecen como verdaderas en el momento que son asumidas por el sujeto, mientras que las concepciones están relacionadas con esquemas y/o estructuras mentales del sujeto” (p. 4), entonces las concepciones de los profesores que enseñan matemáticas constituyen, sin añadir más, un tema interesante, puesto que estas influyen en la práctica pedagógica del profesor y por ende en el proceso de aprendizaje del estudiante, ya que la postura expuesta en Polya (1954) de que resolver problemas es “hacer matemática”, no es suficiente para adquirir y utilizar competencias.

Este documento, no tiene como objetivo ahondar en cómo las concepciones y creencias de los transmisores de un conocimiento pueden generar posibles malas interpretaciones o vacíos en el receptor, que es algo que puede estar sucediendo incluso en este escrito. Pero en relación con lo anterior, por lo menos debemos tener en cuenta a Contreras y Carrillo (1998) los cuales consideran que una cierta concepción del profesor sobre la matemática o la educación matemática puede determinar los errores de aprendizaje y los obstáculos epistemológicos a los que se enfrentan sus alumnos, y orientar una determinada opción de selección de los contenidos, así como la búsqueda de situaciones didácticas.

En este contexto y en el caso particular de las matemáticas, existen situaciones en las cuales los profesores utilizan formas distintas de transmitir un conocimiento nuevo a un estudiante, muchas de las cuales surgen de la disyuntiva entre hacer y saber

hacer. Estas concepciones, producen choques entre la estructura matemática formal y técnicas pedagógicas que buscan la solución de problemas.

Un ejemplo que demuestra el choque entre las concepciones expuestas en el anterior párrafo, se genera cuando se requiere encontrar la solución de la ecuación $x^2 - a = 0$ para un número real positivo . En efecto, el profesor puede decidir por dar solución al anterior problema tomando a “ $x = \pm\sqrt{a}$ ”, ya que $(\pm\sqrt{a})^2 = a$. Pero, aunque sea una forma útil y rápida para dar solución al problema al mismo tiempo crea errores conceptuales al estudiante, como generar la creencia de que la raíz cuadrada de un número positivo tiene como resultado valores positivos y negativos al tiempo o que el estudiante piense que $\sqrt{x^2} = x$. Entonces lleva a errores en el aprendizaje del estudiante.

Errores evidenciados en cursos de matemática básica

El estudio de errores en el aprendizaje ha sido una cuestión de permanente interés. Rico (1998) considera a Weiner como el fundador de la investigación didáctica orientada al estudio de errores en el año de 1922 y sostiene que este en sus investigaciones “trató de establecer patrones de errores que explicasen las equivocaciones individuales en todas las materias y para todos los grupos de edades escolares” (p. 77). Sin embargo, ya Sócrates afirmaba que todos podemos errar en el camino de la búsqueda de la verdad, y que es a través de la crítica racional y la autocrítica como podemos examinar y corregir esos errores.

Por su parte Socas (1997) implanta que el error debe ser considerado como la presencia en el alumno de un esquema

cognitivo inadecuado y no solo la consecuencia de una falta específica de conocimientos o una distracción. Desde el modelo conductista se establece que la mente del individuo no es una hoja en blanco, pues el alumno tiene un saber anterior (concepciones y creencias), y estos pueden ayudar al nuevo conocimiento, pero a veces son un obstáculo en la formación de este. En este sentido Popper (1963) escribe:

Debemos comprender que podemos errar, y que con frecuencia erramos... Pero que la idea misma del error y la falibilidad humana suponen otra idea, la de la verdad objetiva, el patrón al que podemos no lograr ajustarnos. Si respetamos la verdad, debemos aspirar a ella examinando personalmente nuestros errores: mediante la infatigable crítica racional y mediante la autocrítica (p. 16).

Sin pretensiones de definir los rangos de falibilidad presente en cursos de matemática básica ni mucho menos ser los determinadores de las fuentes últimas del conocimiento. En este escrito, haremos un pequeño análisis de los errores que se evidencian con más frecuencia y los separaremos en dos grandes grupos, para luego hacer una relación entre ellos.

Errores en aritmética. Los errores en aritmética son el primer tropiezo de los estudiantes al ingresar a los cursos de matemáticas en educación superior, si bien en este punto es más sencillo evidenciar los equívocos de estos, son también dichos equívocos los más difíciles de corregir. Muchas veces el estudiante o el docente no dedica el tiempo ni los recursos necesarios para hacer una labor de introspección que conlleve a la reestructuración de aquellos conceptos previos erróneamente constituidos, provocando el estancamiento en los temas del curso o aún peor de no ser evidenciados o tratados adecuadamente por el

docente conducirá a que el estudiante continúe acarreando estas dificultades impidiéndole avanzar.

Los errores en el campo de la aritmética generalmente tienen su origen en la tergiversación de conceptos matemáticos y su aplicación. Mulhern (1989) logra la caracterización de cinco situaciones habitualmente presentes en el aula que dan cuenta de los errores comunes en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la matemática:

- * Los errores surgen en la clase generalmente de manera espontánea y sorprenden al profesor.
- * Son persistentes, particulares de cada individuo y difíciles de superar porque requieren de una reorganización de los conocimientos en el alumno.
- * Predominan los errores sistemáticos “revelan los procesos mentales que han llevado al estudiante a una comprensión equivocada, en general, son resultado de concepciones inadecuadas de los fundamentos de la matemática, reconocibles o no reconocibles por el profesor” con respecto a los errores por azar u ocasionales.
- * Los estudiantes en el momento no toman conciencia del error.
- * Algunos errores se gestan en la comprensión o el procesamiento que hace el estudiante de la información que da el profesor. Los estudiantes recrean o inventan su propio método con base en el método descrito por el profesor.

Una situación de suma importancia y que se presenta recurrentemente en la enseñanza de temas de aritmética y que es mencionada por Mulhern (1989) es la reorganización del conocimiento del estudiante. Esto requiere de mucho tiempo y esfuerzo porque aun cuando se le señale el error al estudiante, la reestructuración de dicho error requiere de unos procesos de significación puesto que no es suficiente señalar dónde falló y cómo se desarrolla correctamente.

Errores en álgebra. Es por demás frecuente que las dificultades para la solución de expresiones algebraicas aparezcan como motivo de dos situaciones, la primera de ellas es el déficit de comprensión de los conceptos de la aritmética y cómo aplicar estos conceptos en una nueva estructura matemática en este caso la algebraica. Al respecto de esto, Kieran y Filloy (1989) manifiestan que: “El álgebra requiere un cambio en el pensamiento del estudiante de las situaciones numéricas concretas a proposiciones más generales sobre números y operaciones” (p. 229).

El segundo inconveniente viene dado por la concepción del significado de variable, el cual tiene un alto grado de dificultad para ser asimilado por gran parte de los estudiantes, debido a que en los cursos de matemáticas para la educación superior se da por hecho que el estudiante conoce y sabe cómo se utiliza. Los errores suelen ser considerados por parte del docente como falta de estudio o desatención, cuando en realidad indican una fuerte carencia de comprensión

La noción de comprensión juega un papel importante en el aprendizaje de los conceptos- definiciones algebraicas, es decir, para que un estudiante obtenga un alto nivel de comprensión es

necesario que pueda usar los procesos de matematizar (pensar y razonar, argumentar y justificar, comunicar, modelar, plantear y resolver problemas y representar) en las diferentes prácticas operativas y discursivas a las que este se enfrenta.

El lenguaje algebraico es uno de los culpables de la presencia de los errores, pues hay palabras usadas en cierto contexto que pueden ocasionar confusión de conceptos y que probablemente, cuando se emplean connotaciones del lenguaje diario, tienden a enredar por la falta de comprensión de los contextos. De esto, Booth (1988) describe que los errores de este tipo cometidos por los estudiantes se deben a:

- * La naturaleza y el significado de los símbolos y las letras. Los símbolos son un recurso que permite denotar y manipular abstracciones. El reconocer el significado de los símbolos hará comprender cómo operar con éstos y se podrán interpretar los resultados, con lo cual se podrá trasladar el conocimiento que se adquirió en aritmética hacia el álgebra.
- * El objetivo de la actividad y la naturaleza de las respuestas en álgebra. La mayoría de los estudiantes suponen que en el álgebra solo se les pide una única solución y además que ésta tiene que ser numérica.
- * El uso inapropiado de fórmulas o reglas de procedimientos. Los errores se deben al uso incorrecto de fórmulas o reglas, las cuales las adaptan erróneamente a una nueva situación.

Transición de la aritmética al álgebra. La importancia que tiene lograr la comprensión en la generalización que desempeña la letra como variable, es una tarea difícil para muchos estudiantes,

lo que se observa a través de los numerosos errores (conceptuales, procedimentales y estructurales) que cometen los estudiantes. Estos errores han sido plasmados en diferentes investigaciones y documentos curriculares de amplia difusión internacional como por ejemplo, Küchemann (1978); Bardini et al. (2005), Trigueros y Ursini (2006), entre otros. Los errores en mención, se originan en los distintos estadios que se dan en los sistemas de representación, todo ello, lo podemos diferenciar en las etapas siguientes:

- * Dificultades del álgebra que tienen su origen en la aritmética.
- * Errores procedimentales: relativos al mal uso de la propiedad distributiva, relativo al uso de recíprocos, errores de cancelación.
- * Dificultades debidas a la naturaleza del lenguaje algebraico dentro del contexto de las poblaciones en diversidad lingüística y étnica.
- * Dificultades en el proceso de generalización.

Estas dificultades, llevan a los estudiantes a cometer dos tipos de errores: Aritmético, donde subyacen errores de manejo de signos de agrupación, jerarquía de operaciones, confusión en la aplicabilidad de ley de signos respecto a la suma y la multiplicación. Algebraico, dado por el concepto, manejo de variable y generalización de la aritmética. Ambos tipos comparten “poca comprensión de lectura”.

En las tablas que se presentan a continuación, se plasman algunos de los errores aritméticos y algebraicos más frecuentes, cometidos por los estudiantes del curso de razonamiento cuantitativo de nuestra universidad.

Tabla No.II. Errores en aritmética

Problema propuesto en aritmética	Respuesta del estudiante(tendencia)
Realice la siguiente operación: $4(5+(-7))+4-2(3)$	La tendencia en la respuesta es 6, 11, 10, aquí el estudiante comete errores en ley de signos, tiende a aplicar la ley de signos respecto a la multiplicación cuando lo correcto sería aplicar ley de signos respecto a la suma, un punto a resaltar es que el estudiante piensa en que es una suma, pero lo realiza como un producto, la jerarquía de operaciones tiene un manejo inadecuado.
Realice la siguiente operación: $3/2-(-6)/5$	La tendencia en las respuestas es 3/10. El estudiante tiende a confundir el signo de la operación a realizar con el signo de los números a operar.
Una excavadora hace un túnel de 100m de profundidad, un trabajador de la obra se encuentra a mitad del túnel, desciende 10 m y luego ascendiendo 40m, ¿a qué profundidad se encuentra?	La tendencia en la respuesta es 30m. Aquí, el estudiante se enfrenta a la dificultad de comprensión lectora, los conceptos que simbolizan una operación aritmética no están muy bien definidos
Calcule: $-10 -15$	La tendencia en la respuesta es 25. Aquí, se planea el problema de que el estudiante tiene en su imaginación conceptos y plantea el ejercicio, pero no lo hace acorde a lo que piensa: él sabe que es una resta, pero a la hora de dar la respuesta invierte las leyes de los signos.

Fuente: Elaboración propia

Tabla No.12. Errores en álgebra

Problema propuesto en expresión Algebraica	Respuesta del estudiante (tendencia)
Simplifique: $3+23(S-4)$	La tendencia en la respuesta es $26(S-4)$. Uno de los inconvenientes más evidentes y frecuentes que está íntimamente ligado al manejo de signos de agrupación es la jerarquía de operaciones, esto pueden ser un gran problema para el estudiante promedio de los cursos de razonamiento cuantitativo, debido a que el estudiante pasa por alto que las operaciones básicas tienen una jerarquía la cual define el orden de abordaje del problema
Simplifique: $3xy + 4yz$	La tendencia en la respuesta es $7xyz$. Aquí interviene las dificultades con respecto al concepto de variable, poca comprensión de los términos que comprenden una expresión algebraica
Simplifique: $\frac{Ax+By}{x+y}$	La tendencia en la respuesta es $A+B$. Los errores son cometidos por falta de conocimiento respecto a las normas que se debe cumplir para la cancelación de variables
Simplifique: $\frac{2x+2xy+2x}{2x+2y}$	La tendencia en la respuesta es $2xy$. Este caso es similar al anterior, ya implica cancelación de los términos de la expresión y no se comprende que es imposible tratar de cancelar términos separados por signos (suma o resta)

**Experiencias significativas del Centro de Apoyo Matemático
Universidad Santiago de Cali**

<p>Calcule:</p> $2(X + 3)$	<p>La tendencia en la respuesta es $2X + 3$. La distribución es una de las propiedades que al estudiante le cuesta un poco manejar</p>
<p>Dos trabajadores realizan una casa en 6 días, ¿cuánto tardaran 4 trabajadores en construir la casa si trabajan al mismo ritmo?</p>	<p>La tendencia en la respuesta es 12. Estos inconvenientes son de más habituales, pues el estudiante tiene poco manejo de la proporción inversa y tiende a denotar todo ejercicio de este tipo como una proporción directa, añadiendo un poco comprensión de los resultados.</p>

Fuente: Elaboración propia

La anterior serie de errores lleva a concluir que una vez reconocidos esta u otra serie de errores o dificultades presentes en los estudiantes es necesario que el docente o guía haga una revisión autocrítica en aras de ver cómo se imparten los cursos de matemática básica, puesto que los estudiantes, debido a su paso por una educación media de componente matemático precario, llegan con conceptualizaciones que deben ser reestructuradas.

Por tanto, los cursos básicos en matemáticas en nuestra Universidad, más que cursos de aprendizaje deben ir enfocados a la reorganización de conceptos. Esto, teniendo en cuenta, que el error ha dejado de ser algo a penalizar para convertirse en una fuente valiosa de información y en una señal de hacia dónde se debe reorientar el proceso de enseñanza aprendizaje. El error es también, un recurso de motivación, una oportunidad para que el alumno argumente, discuta y reorganice sus conocimientos, para lograr una mejor comprensión y una mayor familiaridad con el razonamiento lógico y matemático. Eso sí, como lo

expresan Hussain & Ayub (2012), buscando siempre facilitar a los estudiantes oportunidades para que tengan la posibilidad de construir sus propios juicios e interpretaciones de las situaciones sobre la base de su conocimiento previo, que está mediado por la experiencia.

Referencias bibliográficas

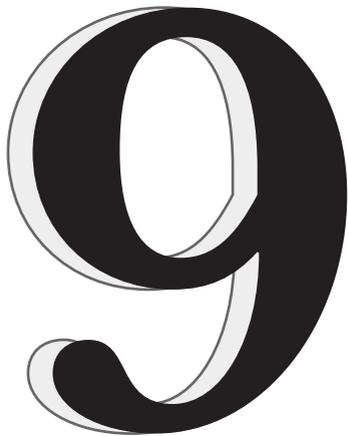
- Arancibia, M., y Badia, A. (2015) Concepciones de profesores de secundaria sobre enseñar y aprender historia con TIC. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(2):62-76.
- Bardini, C., Radford, L., & Sabena, C. (2005). Struggling with variables, parameters, and indeterminate objects or how to go insane in mathematics. In H. Chick, and J. Vicent, (Eds.). *Proceedings of the 29th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, II*, 129-136. Design and Print Centre, University of Melbourne.
- Bohórquez, L. (2014). Las creencias y las concepciones de los profesores de matemáticas y sus cambios. Artículo 1611. Memorias del congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, innovación y educación.
- Booth, L. R. (1988). Children's Difficulties in Beginning Algebra. In A. F. Coxford (Ed.), *The Ideas of Algebra*, (pp. 20-32). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Bruner, J. (1979). The Growth of Representational Processes in Childhood. Conferencia presentada en el 18 Congreso

- Internacional de Psicología, Moscú, 1966. También en Anglin, J. M. (ed.): *Beyond the Information Given*. Nueva York: Norton, 1979. Versión en castellano de Antonio Maldonado. El Desarrollo de los procesos de representación, en: Jerome Bruner. *Acción, Pensamiento y Lenguaje*. Compilación de J. Linaza. Madrid: Alianza ED. Versión consultada, 1995.
- Bruner, J. (2000). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Castrillón, A. y Muñoz-Tello A. (2016). *Informe de actividades del Laboratorio de Matemáticas Universidad Santiago de Cali*. Cali: Universidad Santiago de Cali.
- Chevallard, Y. (2002). Organiser l'étude. 3. Ecologie & régulation, Actes de la XIème École d'Été de Didactique des Mathématiques. Corps, Août 2001. Grenoble: *La Pensée Sauvage*, pp. 41-56.
- Contreras, L., y Carrillo, J. (1998). Diversas concepciones sobre resolución de problemas en el aula. *Educación matemática*, 10(1), 26-37.
- Delgado, C. (2009). "Construir Conocimiento Matemático para Incluir en la Educación Superior: Una experiencia con estudiantes indígenas y afrodescendientes en la Universidad del Valle". *Revista Magisterio*, 39, 62-67.
- Del Valle, A., y Villa, N. (2008). Visión crítica sobre el aprendizaje basado en problemas: ventajas y dificultades. En Alicia Escribano y Ángela del Valle (Coords.). *El aprendizaje basado en problemas: una propuesta metodológica en Educación Superior*, (pp. 134-149) Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.

- García, G. y Montejo, J. (2011). Las relaciones entre evaluación y el orden social en la clase de matemáticas: un estudio en la clase de álgebra. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 2(2), 128-138.
- Glaserfeld, E. von (1990). An exposition of constructivism: Why some like it radical. In: R. B. Davis, C. A. Maher & N. Noddings (ed.) *Monographs of the J. for Research in Mathematics Education*, #4, (pp. 19–29). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Hussain, N. & Ayub, N. (2012). Learning styles of students and teaching styles of teachers in business education: A case study of Pakistan. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 1737-1740.
- ICFES (2015), “Información de la prueba SABER PRO”, página web del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Calidad de la Educación, www.icfes.gov.co/index.php/instituciones-educativas/saber-pro/informacion-de-la-prueba-saber-pro#.
- ICFES (2014), “Resultados de la prueba SABER PRO 2014”, página web del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Calidad de la Educación, www.icfes.gov.co/resultados/saber-pro-resultados-individuales/resultados-agregados-saber-pro-2014
- Kieran, C., y Filloy, E. (1989). El Aprendizaje del Álgebra Escolar desde una Perspectiva Psicológica. *Enseñanza de las Ciencias*, 7(3), 229-240.

- Küchemann, D. (1978). Children understands of numericalK variables. *Mathematics in school*, 7(4), 23-26.
- Leal, A., y Zamudio, G. (2019). *El constructivismo como modelo pedagógico en la Universidad Santiago de Cali*. Cali: Editorial Universidad Santiago de Cali.
- Mulhern, G. (1989). Between the ears: Making inferences about internal processes. Greer B. & Mulhern G. (Eds.) *New Directions in Mathematics Education*. Routledge.
- Nieto, S., y Olivera M. (2012), “Making reform happen in Colombia: The process of regional transfer reform”, OECD Development Centre Working Papers, No. 309, OECD Publishing.
- OCDE (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación: La educación en Colombia*. OECD Publishing.
- Polya, G. (1954). *How to solve it*. New Jersey: Princeton University Press.
- Popper, K. (1963). *Conjectures and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge*. Londres: Routledge.
- Prieto, M., y Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios pedagógicos*, 34(2), 245-262. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000200015>
- Restrepo, G. (1975). Marco conceptual para el desarrollo de las matemáticas en Colombia. *Boletín de Matemáticas*, IX (4-6), 298-309.

- Rico, L. (1998). Errores en el aprendizaje de las Matemáticas. Kilpatrick J., Gómez P. y Rico L. (Editores) *Educación Matemática*. 89-108.
- Socas, M. (1997). “Dificultades, obstáculos y errores en el aprendizaje de las Matemáticas en la Educación Secundaria”. En RICO, L., y otros: *La Educación Matemática en la Enseñanza Secundaria*, (pp. 125-154). Barcelona: Ed. Horsori.
- Trigueros, M., y Ursini, S. (2006). ¿Mejora la comprensión del concepto variable cuando los estudiantes cursan matemáticas avanzadas? *Revista Matemática Educativa*, 18(3), 5-38.
- Tünnermann, C. (2011). “La educación superior frente a los desafíos contemporáneos”. *Pensamiento Universitario*, 22, 95-109.



Experiencias
significativas en salud
mental en el área de
salud. Universidad
Santiago de Cali

John Jairo Palacio Cardona
Martha Lucía Lasprilla Buitrago

Capítulo 9

Experiencias significativas en salud mental en el área de salud. Universidad Santiago de Cali

Martha Lucía Lasprilla Buitrago*

<https://orcid.org/0000-0002-7746-2321>

John Jairo Palacio Cardona**

<https://orcid.org/0000-0002-6258-8503>

Introducción

Este apartado del libro se centra en las experiencias significativas que se han tenido en el servicio de psicología del área de salud de Bienestar Universitario de la Universidad Santiago de Cali (USC); es un acompañamiento que se le da a la comunidad santiaguina, en especial a los estudiantes, en aras de prevenir la deserción de los estudiantes, fortalecer su proceso de formación académica y fortalecer su salud mental.

* Universidad Santiago de Cali. Cali, Colombia.

✉ marthalasprilla@usc.edu.co

** Universidad Santiago de Cali. Cali, Colombia.

✉ johnpalacio@usc.edu.co

Cita este capítulo:

Lasprilla Buitrago, M. L. y Palacio Cardona, J. J (2020). Experiencias significativas en salud mental en el área de salud. Universidad Santiago de Cali. En: Marín Altamirano, C. (Ed. científica). *Centros de escritura universitarios: una estrategia para la permanencia estudiantil* (pp. 231-260). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

Bienestar Universitario como departamento académico administrativo es transversal a los procesos de la Universidad, participa en la formación integral de los estudiantes, contribuyendo en la generación de habilidades y capacidades para el bien estar, el bien ser, el bien hacer y el bien vivir de los santiaguinos (Resumen Ejecutivo. Informe de autoevaluación con fines de acreditación institucional, 2019). Para llevar a cabo esto se apoya en sus áreas de salud, deporte, cultura, promoción y desarrollo humano y ambiental.

En este sentido, el área de salud ofrece a la comunidad santiaguina servicios complementarios en atención en medicina general, consulta por psicología, enfermería y valoración por fonoaudiología, estas intervenciones se realizan de forma individual y colectiva por medio de la creación de programas de intervención en la comunidad santiaguina y su entorno con el objetivo de reducir los riesgos psicosociales, médicos y ambientales identificados desde el proceso de ingreso a la Universidad, su permanencia y egreso, además de generar espacios de universidad saludable.

El Servicio Psicológico del área de salud fundamenta su labor en la promoción de hábitos de estilos de vida saludable en salud mental y de la prevención de la enfermedad mental en la población universitaria, esto se lleva a cabo desde un enfoque individual por medio de consultas o procesos terapéuticos, y de manera grupal con la realización de talleres como, manejo y control de la ansiedad y el estrés, manejo de las emociones, comunicación asertiva, relaciones interpersonales y liderazgo. Adicional a esto, se realizan campañas en temas relacionados con la salud mental con el propósito de sensibilizar a la comunidad santiaguina de la importancia que tiene el cuidado de la salud

mental para lograr el máximo desarrollo de sus potencialidades y así llegar a la culminación satisfactoria de sus estudios.

Las acciones que se realizan en este sentido contribuyen tanto al bienestar individual como colectivo, al hacerse la persona cada vez más consciente de su responsabilidad consigo misma y con el mundo que le rodea. Para cumplir el objetivo propuesto, el Servicio Psicológico desarrolla su labor tanto a nivel asistencial como preventivo. A nivel asistencial brinda ayuda psicológica de forma individual y grupal a personas que requieren una intervención a una problemática en concreto. A nivel preventivo busca dar a los participantes una respuesta anticipatoria para que puedan desarrollar un proyecto de vida saludable, con fortalezas que les permitan afrontar positivamente los retos o crisis que puedan presentarse a lo largo de su vida.

Además de esto, en el área de salud se trabajan otros programas en aras de generar consciencia de hábitos y estilos de vida saludable, como “Hablemos a calzón quitao” que se enfoca en la educación sexual, en la prevención de embarazos no deseados y la promoción de la salud sexual y reproductiva de los estudiantes. También está el Programa de Nutrición y Actividad Física “Enkontrol” que trabaja las alteraciones de la conducta alimentaria de la población estudiantil y de la comunidad santiaguina desde el enfoque de universidad saludable, y por último el programa de prevención de consumo de sustancias psicoactivas (spa) y mitigación del daño “La Ruta” que es un programa enfocado en generar consciencia sobre los riesgos del consumo de sustancias psicoactivas y su afectación en el contexto universitario.

El trabajo que se lleva a cabo en estos programas está diseñado desde un enfoque multidisciplinario que permite la participación no solo de los profesionales de la salud, sino de las diferentes áreas del conocimiento como trabajo social, arte, educación física, comunicación social y expresión corporal, todo esto con el propósito de aportar al logro del bienestar de la comunidad universitaria.

A todos los estudiantes que ingresan a primer semestre se les realiza una valoración por medicina general y psicología; esta caracterización identifica riesgos de deserción en el área académica, psicosocial, económica y emocional. A partir de estos se generan remisiones e intervenciones desde el área de salud que da acompañamiento en el proceso de adaptación del estudiante en el tránsito del colegio a la universidad.

Las investigaciones han centrado su atención en los procesos de transición y adaptación a la enseñanza universitaria (Álvarez et al., 2011; Álvarez y López, 2017); estos estudios contribuyen a resaltar las dificultades que entraña el proceso de adaptación y las consecuencias negativas que pueden derivarse del mismo, como pueden ser, el estrés, la ansiedad, problemas de integración, desmotivación, bajo rendimiento, prolongación de los estudios, fracaso, abandono, etc. La gran mayoría de los gobiernos e instituciones universitarias muestran su preocupación por la deserción de muchos jóvenes que no concluyen su proceso de formación para el desempeño profesional. Por este motivo, se vienen implantando y evaluando políticas para el fortalecimiento de la permanencia y retención de los estudiantes, desde un modelo de universidad saludable que contribuya a una formación integral y de calidad para los jóvenes en la universidad (Moliner, Yazzo, Niclot & Philippot, 2019).

La realidad que se viene observando en los últimos años es que muchos estudiantes que acceden a la formación universitaria no se integran de manera adecuada y terminan cambiando de titulación o abandonando definitivamente la universidad (CEPAL, 2002; Torrado, 2012; Álvarez et al., 2014). Esto se debe, en algunos casos a problemas financieros (dificultades económicas en la familia), poca preparación académica (deficiencia en áreas como el lenguaje, matemáticas e inglés, desde el colegio), presión en la elección de su carrera (terminan escogiendo una carrera que no les gusta, lo que hace más complejo llegar a culminarla); problemas académicos (no hay una planificación en su estudio, en su proyecto formativo, lo que lleva en algunos estudiantes al fracaso académico) y dificultades en el área psicoemocional del estudiante (inestabilidad emocional, diagnóstico previo en enfermedad mental, consumo de sustancias psicoactivas, entre otros).

Identificación de riesgos de deserción académica

Una de las problemáticas que tienen que asumir las Instituciones de Educación Superior (IES) en el ámbito mundial tiene que ver con la deserción estudiantil, convirtiéndose esta en un reto para cada una de ellas, razón por la cual son las encargadas de generar estrategias no solo que faciliten el ingreso de todos y todas a una educación superior de calidad, sino de brindar los acompañamientos oportunos a sus estudiantes en la permanencia y egreso satisfactorio y con éxito de sus respectivas carreras.

En el caso de Colombia, de acuerdo al reporte de cobertura o accesibilidad del MEN respecto a deserción y graduación de la educación superior, en el 2012 la tasa de cobertura para acceder

a la educación superior a nivel nacional fue del 42,3%; la tasa de deserción, de 45,3%, y la tasa de graduación de 33,6% (MEN, 2013). Aunque esas cifras vienen bajando –según lo muestra el último informe del Sistema para la Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (SPADIES)– en 0,4% en niveles técnico profesional y tecnológico, y de 1% a nivel universitario. A pesar, que se evidencia que los niveles de pregrado tienen una deserción menor aún, el informe muestra que la mitad de los estudiantes que ingresa a la educación superior no culmina este proceso de manera exitosa (SPADIES, 2016).

Debido a esto se hace necesario que las IES fortalezcan sus procesos de permanencia estudiantil, cuenten con los recursos de infraestructura, tecnológicos y humanos necesarios para facilitar no solo el ingreso de los estudiantes a la sociedad del conocimiento, sino también la efectividad en las prácticas pedagógicas que garantice el proceso de formación académica hasta la culminación exitosa de su formación profesional.

En este sentido y con el fin de identificar las principales causas que están detrás del fenómeno de la deserción y extraer conclusiones para la práctica, la Universidad viene redoblando esfuerzos desde lo académico-administrativo por medio de la plataforma SIAT (Sistema de Alertas Temprano) que consiste en un cuestionario que cada estudiante llena en el proceso de admisión donde se evalúan tres componentes, lo económico, académico y psicosocial; esto permite identificar los riesgos tempranos de deserción en los estudiantes y así poder generar su respectivo acompañamiento a través de los programas encargados de mitigar los riesgos de deserción como son: CELOA (Centro de Escritura, Lectura y Oralidad Académica),

el CEEL (Centro de Estudios en Educación y Lenguaje), el OEI (Observatorio de Educación Inclusiva) y el Programa foráneos, que acompaña la experiencia universitaria de los estudiantes que llegan de otras regiones del país. Por último, está el área de salud que al momento de realizar la valoración médica general y psicológica identifica a los estudiantes con riesgo en su salud física y mental; esto permite generar estrategias efectivas y eficaces que acompañen la permanencia de los estudiantes hasta su egreso profesional. Cabe resaltar, que cada estudiante, adicional al cuestionario SIAT, presenta los exámenes de ingreso en inglés, español y matemáticas, que evalúan los conocimientos previos del estudiante con el fin de identificar el nivel académico de cada uno de ellos, con la finalidad de poder fortalecer estas competencias básicas en su formación académica.

Esta caracterización identifica a estudiantes en riesgo en su área emocional y académica (en la competencia de matemáticas, inglés, lectura y escritura), además de hábitos de estudio no adecuados o factores de riesgo asociados. A continuación se describen las variables que se evalúan en el proceso de caracterización en el área de salud de la Universidad Santiago de Cali en el periodo 2019A.

Número de ingreso de estudiantes nuevos al primer semestre:

Tabla No. 13. Ingreso de estudiantes nuevos 2019A

PROGRAMAS	TOTAL ALUMNOS	% GENERAL
Ciencias Básicas	119	7%
Ciencias Económicas	283	17%
Comunicación y Publicidad	99	6%

**Experiencias significativas en salud mental en el área de salud.
Universidad Santiago de Cali**

Derecho	244	14%
Educación	300	18%
Ingenierías	157	9%
Salud	507	30%

En este semestre (2019^a) ingresaron 1709 estudiantes siendo la Facultad de Salud la de mayor ingreso con el 30% de esta población.

En relación al sexo, en general predomina el sexo femenino a excepción de la Facultad de Ciencias Económicas donde predomina el sexo masculino.

Tabla No. 14. Variable sexo

SEXO	FEMENINO	%	MASCULINO	%
Ciencias Básicas	77	5%	42	2%
Ciencias Económicas	126	7%	157	9%
Comunicación y Publicidad	77	5%	22	1%
Derecho	123	7%	121	7%
Educación	172	10%	128	7%
Ingenierías	33	2%	124	7%
Salud	371	22%	136	8%
TOTAL	979		730	

Tabla No. 15. Variable edad

EDADES	15 A 17	18 A 20	21 A 23	24 A 29	30 A 39	40 Y MAS	TOTAL
Ciencias Básicas	47	36	21	9	6	0	119
Ciencias Económicas	109	101	35	24	12	2	283
Comunicación y Publicidad	44	36	14	4	1	0	99
Derecho	107	74	16	20	15	12	244
Educación	86	137	43	23	10	1	300
Ingenierías	74	45	17	13	7	1	157
Salud	200	204	52	39	9	3	507
TOTAL	667	633	198	132	60	19	1709

En cuanto a la edad, 667 estudiantes son menores de edad, por lo que es importante acompañarlos en su proceso de adaptación a la vida universitaria, teniendo en cuenta que para algunos de ellos, por las características de su adolescencia y su inmadurez los pone en una situación de riesgo o vulnerabilidad en su adecuación al contexto universitario.

Adicional a esto, la universidad cada semestre recibe estudiantes de otras regiones del país; para algunos de ellos es primera vez que salen de su ciudad de origen y de su grupo familiar. Para estos estudiantes la universidad tiene el Programa Foráneo que acompaña la incorporación a la vida universitaria; está enfocado a prevenir sentimientos de insatisfacción y/o aislamiento que en un momento dado pueden convertirse en factor de riesgo de deserción; además está la presión que tienen frente al hecho de la responsabilidad de sacar adelante sus estudios lejos de casa.

Experiencias significativas en salud mental en el área de salud.
 Universidad Santiago de Cali

Tabla No.16. Estudiantes Foráneos

PROGRAMAS	RESIDENTES	%	FORÁNEOS	%	NO RESPONDE
Ciencias Básicas	64	4%	52	3%	3
Ciencias Económicas	202	12%	74	4%	7
Comunicación y Publicidad	57	3%	37	2%	5
Derecho	141	8%	97	6%	6
Educación	195	11%	95	6%	10
Ingenierías	104	6%	46	3%	7
Salud	309	18%	174	10%	24
TOTAL	1072		575		62

Otro indicador que se tiene en cuenta es la elección vocacional que busca evaluar la percepción que tiene el estudiante al momento de elegir su carrera profesional; como se puede observar hay un porcentaje alto de seguridad al momento de la elección profesional, la mayoría de ellos contaron con orientación profesional por lo que tuvieron elementos al momento de su elección. En relación a riesgo de deserción, aparece que algunos estudiantes tuvieron que elegir la carrera a la cual matricularon como segunda opción debido a que la carrera de elección ya no tenía cupo o porque no pasaron el proceso de admisión. Estos estudiantes son acompañados en el proceso de orientación vocacional con la finalidad de que en los primeros semestres se puedan afianzar en la carrera para culminarla o que, eventualmente, este pendiente de solicitar el traslado en los tiempos correspondientes, a su primera elección.

Tabla No. 17. Elección vocacional

ELECCIÓN VOCACIONAL	INDECISIÓN	PRESIÓN FAMILAR	SEGUNDA OPCIÓN	SEGURO	NO RESPONDE
Ciencias Básicas		1	9	108	1
Ciencias Económicas	4	2	15	256	6
Comunicación y Publicidad	1	2	6	89	1
Derecho	3	3	9	227	2
Educación	1		24	271	4
Ingenierías	3		7	147	
Salud	5	2	44	455	1
TOTAL	17	10	114	1553	15

La variable riesgo económico, permite identificar a los estudiantes que pueden presentar dificultades financieras durante su proceso de formación profesional; como se puede observar en el siguiente cuadro, solo el 2,4% de los ingresados está en riesgo económico. Para mitigar este riesgo la Universidad cuenta con el beneficio de beca para el estudiante con excelencia académica, los descuentos a estudiantes monitores en su matrícula financiera y los convenios con Icetex y con distintas entidades bancarias.

Tabla No. 18. Variable de Riesgo Económico

RIESGO ECONÓMICO	NO	SI	NO RESPONDE
Ciencias Básicas	116	3	
Ciencias Económicas	268	11	4
Comunicación y Publicidad	97	2	

Experiencias significativas en salud mental en el área de salud.
Universidad Santiago de Cali

Derecho	237	6	1
Educación	289	9	2
Ingenierías	155	1	1
Salud	497	9	1
TOTAL	1659	41	9

Para finalizar con el tema de deserción, es importante resaltar que la Universidad viene haciendo un gran esfuerzo en el tema de educación inclusiva de estudiantes con discapacidad, adecuando su infraestructura para el ingreso; en el cuestionario SIAT se registran los datos de los estudiantes que ingresan con algún tipo de discapacidad; para el semestre 2019A se identificaron 93 estudiantes con discapacidad. En este sentido, se está trabajando un proyecto investigativo⁴ desde la Maestría de Educación que tiene como propósito identificar cuáles son los procesos de inclusión que se están realizando en la Universidad que permiten el ingreso, permanencia y egreso de esta población; para ello se pretende reconocer las distintas discapacidades que tienen algunos estudiantes en la Universidad, para así determinar las prácticas inclusivas que se realizan con estos estudiantes.

Retomando nuevamente la caracterización que se hace en el momento de la entrevista psicológica, se hacen las respectivas remisiones a valoración por psicología y a los respectivos talleres psicoeducativos, que tienen como propósito fortalecer los procesos académicos y la salud mental de los estudiantes; con esto se pretende mitigar el riesgo.

4 Investigación titulada “Educación Inclusiva de Estudiantes con Discapacidad en la Universidad Santiago de Cali”. Presentada por el maestrante Martha Lucía Lasprilla Buitrago, con la tutoría de la Dra Patricia Medina Agredo, (2020)

Tabla No. 19. Estudiantes que requieren intervención psicológica (talleres) facultad de ciencias básicas

TALLERES	Orientación Vocacional	Manejo y control de estrés y ansiedad	Proyecto de Vida	Habilidades sociales, comunicación asertiva y como hablar en público	Técnicas de estudio	Estrategias para conseguir empleo (preparación vida laboral)	Manejo de las emociones y relaciones afectivas	Trabajo en equipo y liderazgo
MICROBIOLOGÍA		12		8	10		3	
QUÍMICA		3		6	7		2	
QUÍMICA FARMACÉUTICA		9		2	5		3	

Tabla No. 20. Estudiantes que requieren intervención psicológica (talleres) facultad de ciencias básicas

REMI- SIONES	Terapia Ocu- pacional: T.O	Fono- audiología: CEEL	Fono- audiología: CELOA	Psico- logía: PSIC	Neuro- psicología: NEURO.P	Terapia Familiar: T.F	EN KONTROL	LA RUTA
MICRO- BIOLOGÍA		3	14	4		1		
QUÍMICA		2	6	1				
QUÍMICA FARMA- CÉUTICA		3	4	5			2	

Tabla No. 21. Estudiantes que requieren intervención psicológica (talleres) de la facultad de ciencias económicas

TALLERES	Orientación Vocacional	Manejo y control de estrés y ansiedad	Proyecto de Vida	Habilidades sociales, comunicación asertiva y cómo hablar en público	Técnicas de estudio	Estrategias efectivas para conseguir empleo (preparación vida laboral)	Manejo de las emociones y relaciones afectivas	Trabajo en equipo y liderazgo
ADMINISTRACION DE EMPRESAS	1	12	2	9	9		2	1
CONTADURÍA PÚBLICA	1	23	1	10	18	1	7	1
ECONOMÍA	1	4		3	2		1	
FINANZAS		16		9	6		3	
MERCADEO		10		3	8		4	

Tabla No. 22. Estudiantes que requieren intervención psicológica (talleres) de la facultad de ciencias económicas

REMISIONES	Terapia Ocupacional: T.O	Fonoaudiología: CEEL	Fonoaudiología: CELOA	Psicología: PSIC	Neuropsicología: NEU-RO.P	Terapia Familiar: T.F	EN KONTROL	LA RUTA
ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS	6	10	4	4	2		2	
CONTADURÍA PÚBLICA	9	16	6	1	2		2	
ECONOMÍA	4	4	4	4	1			
FINANZAS	4	4	4	4	4		1	
MERCADEO		5	4	4	3			

Tabla No. 23. Estudiantes que requieren intervención psicológica (talleres) Facultad de Comunicación Social

TALLERES	Orientación Vocacional	Manejo y control de estrés y ansiedad	Proyecto de Vida	Habilidades sociales, comunicación asertiva y cómo hablar en público	Técnicas de estudio	Estrategias efectivas para conseguir empleo (preparación vida laboral)	Manejo de las emociones y relaciones afectivas	Trabajo en equipo y liderazgo
COMUNICACIÓN SOCIAL		7		3	7		4	
PUBLICIDAD		8		9	7		3	
TRABAJO SOCIAL	2	5		3	5		1	

Tabla No. 24. Estudiantes que requieren intervención psicológica (remisiones) Facultad de Comunicación Social

REMISIONES	Terapia Ocupacional: T.O	Fonoaudiología: CEEL	Fonoaudiología: CELOA	Psicología: PSIC	Neuropsicología: NEURO.P	Terapia Familiar: T.F	EN KONTROL	LA RUTA
COMUNICACION SOCIAL		1	2	6			1	
PUBLICIDAD		1	4	4			1	
TRABAJO SOCIAL		1	6	2		1	1	

Tabla No.25. Estudiantes que requieren intervención psicológica (talleres) derecho

TALLE-RES	Orientación Vocacional	Manejo y control de estrés y ansiedad	Proyecto de Vida	Habilidades sociales, comunicación asertiva y como hablar en público	Técnicas de estudio	Estrategias efectivas para conseguir empleo (preparación vida laboral)	Manejo de las emociones y relaciones afectivas	Trabajo en equipo y liderazgo
DERECHO	5	49	4	29	39	1	19	3

Tabla No.26. Estudiantes que requieren intervención psicológica (remisiones) derecho

REMISIONES	Terapia Ocupacional: T.O	Fonoaudiología: CEEL	Fonoaudiología: CELLOA	Psicología: PSIC	Neuropsicología: NEURO.P	Terapia Familiar: T.F	EN KONTROL	LA RUTA
DERECHO	1	21	40	28		2	8	1

Experiencias significativas en salud mental en el área de salud.
Universidad Santiago de Cali

Tabla No.27. estudiantes que requieren intervención psicológica (talleres) Facultad de Educación

TALLERES	Orientación Vocacional	Manejo y control de estrés y ansiedad	Proyecto de Vida	Habilidades sociales, comunicación asertiva y cómo hablar en público	Técnicas de estudio	Estrategias efectivas para conseguir empleo (preparación vida laboral)	Manejo de las emociones y relaciones afectivas	Trabajo en equipo y liderazgo
LIC. EN CIENCIAS NATURALES		2		4	4		1	
LIC. EN CIENCIAS SOCIALES	2	10	1	7	10		1	1
LIC. EN EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE		8		5	17		1	
LIC. EN EDUCACIÓN INFANTIL	1	13	2	10	14			1
LIC. EN EDUCACIÓN PREESCOLAR		3						
LIC. EN LENGUAS EXTRANJERAS	1	42	1	16	26		14	1
LIC. EN MATEMÁTICAS		5		2	2		1	2

Tabla No. 28. Estudiantes que requieren intervención psicológica (remisiones) Facultad de Educación

REMISIONES	Terapia Ocupacional: T.O	Fonoaudiología: CEEL	Fonoaudiología: CELOA	Psicología: PSIC	Neuropsicología: NEURO.P	Terapia Familiar: T.F	EN CONTROL	LA RUTA
LIC. EN CIENCIAS NATURALES		1	2	1			2	
LIC. EN CIENCIAS SOCIALES		2	8	1			2	
LIC. EN EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE		6	6	5			1	
LIC. EN EDUCACIÓN INFANTIL		8	10	6		1		
LIC. EN EDUCACIÓN PREESCOLAR				1				
LIC. EN LENGUAS EXTRANJERAS		17	13	23		2	3	
LIC. EN MATEMÁTICAS		1	2	2				

Tabla No. 29. Estudiantes que requieren intervención psicológica (talleres) facultad de ingeniería

TALLERES	Orientación Vocacional	Manejo y control de estrés y ansiedad	Proyecto de Vida	Habilidades sociales, comunicación asertiva y cómo hablar en público	Técnicas de estudio
BIOINGENIERÍA		5		2	1
ING. DE SISTEMAS	1	10		6	8
ING. ELECTRONICA	2	4	1	6	11
ING. EN ENERGÍAS		1			3
ING. INDUSTRIAL		2		1	4
TEC. EN GESTIÓN DE PROCESOS INDUSTRIALES		1		1	1
TEC. EN SISTEMAS		2		3	2

Tabla No. 30. Estudiantes que requieren intervención psicológica (remisiones) Facultad de Ingeniería

REMISIONES	Terapia Ocupacional: T.O	Fonoaudiología: CEEL	Fonoaudiología: CE-LOA	Psicología: PSIC	Neuropsicología: NEURO.P
BIOINGENIERIA		6	5	1	
ING. DE SISTEMAS		2	10	3	
ING. ELECTRÓNICA		2	8	1	
ING. EN ENERGÍAS		1	3		
ING. INDUSTRIAL		4	7		
TEC. EN GESTIÓN DE PROCESOS INDUSTRIALES			2	1	
TEC. EN SISTEMAS		2	6	2	

Experiencias significativas en salud mental en el área de salud.
Universidad Santiago de Cali

Tabla No. 31. Estudiantes que requieren intervención psicológica (talleres) facultad de salud

TALLERES	Orientación Vocacional	Manejo y control de estrés y ansiedad	Proyecto de Vida	Habilidades sociales, comunicación asertiva y cómo hablar en público	Técnicas de estudio	Estrategias efectivas para conseguir empleo (preparación vida laboral)	Manejo de las emociones y relaciones afectivas	Trabajo en equipo y liderazgo
ENFERMERIA	1	20		14	22		5	
FISIOTERAPIA		14		12	12		6	
FONOAUDIOLÓGIA	1	5		3	3		1	
INSTRUMENTACIÓN QUIRÚRGICA		12		7	12		4	
MEDICINA		8		2	6		2	
ODONTOLOGÍA	2	7		9	16		6	
PSICOLOGÍA		13		3	7		4	
TEC. EN ATENCIÓN PRE HOSPITALARIA		8		7	10		2	
TEC. EN MECÁNICA DENTAL		3		2	2			
TEC. EN REGENCIA DE FARMACIA		5		3	9		2	
TERAPIA RESPIRATORIA	1	3		4	5			

Tabla No. 32. Estudiantes que requieren intervención psicológica (remisiones) Facultad de Salud

REMISIONES	Terapia Ocupacional: T.O	Fonoaudiología: CEEL	Fonoaudiología: CELOA	Psicología: PSIC	Neuropsicología: NEURO.P	Terapia Familiar: T.F	EN CONTROL	LARUTA
ENFERMERIA		8	22	3			9	
FISIOTERAPIA		10	16	3			2	
FONOAUDIOLÓGICA			4				1	
INSTRUMENTACIÓN QUIRÚRGICA		5	10	3			2	
MEDICINA			6	5			4	
ODONTOLOGÍA		3	5	1	1		2	
PSICOLOGÍA		7	8	5			2	
TEC. EN ATENCIÓN PREHOSPITALARIA		3	12	1			3	
TEC. EN MECÁNICA DENTAL		5	7	1			1	
TEC. EN REGENCIA DE FARMACIA		4	4	1				
TERAPIA RESPIRATORIA		1	2	1				

De acuerdo a los datos mostrados, se observa la prevalencia alta en la remisión al Taller de Manejo y Control del Estrés y la Ansiedad como efecto del estado emocional de los estudiantes; algunos manejan niveles altos de estrés y de ansiedad, condición que los hace vulnerables a la enfermedad mental y a la deserción académica; de igual forma se les dificulta el manejo y control de las emociones. Este taller hace parte de las estrategias de fortalecimiento de la salud mental en la población universitaria.

Luego de hacer estas remisiones, se llevan a cabo las intervenciones en salud mental y apoyos académicos en coordinación con CELOA (Centro de Escritura Lectura y Oralidad Académica), el CEEL (Centro de Escritura y Lenguaje) y con la dirección de los programas, lo que permite un trabajo en equipo en pro de la permanencia del estudiante y su futuro egreso de la carrera profesional.

Lo que tiene que ver con la intervención en salud mental está enfocado en el acompañamiento que se le brinda a los estudiantes en su proceso de adaptación al ambiente universitario, en el manejo y control de las emociones y en la resolución de conflictos del día a día; esto además de las intervenciones clínicas que se llevan a cabo con los estudiantes con depresión, ansiedad, estrés u otros problemas de salud mental que afectan su bienestar y que por ende, constituyen un factor de riesgo en su rendimiento académico.

De las experiencias significativas que se han tenido en el área de salud está la de un joven estudiante de 22 años del Programa de Bioingeniería con un trastorno específico del desarrollo del habla y del lenguaje, y con hipoacusia (discapacidad auditiva); actualmente está cursando noveno semestre. Desde que

inició, en la Universidad ha contado con el acompañamiento y seguimiento desde el área de psicología y del programa del CELOA; esto ha permitido monitorear para que se le den las herramientas necesarias en su proceso de formación académica desde lo institucional; además que se ha observado el crecimiento personal del estudiante en el manejo adecuado de sus emociones y los elementos de resiliencia que le han ayudado a permanecer en la Universidad y estar a un semestre de la culminación de su carrera profesional.

También tenemos el caso de una estudiante del Programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras, de 19 años, que ingresó a la Universidad con el diagnóstico de esquizofrenia y antecedentes de ansiedad; viene de una universidad pública de la ciudad, de donde tuvo que retirarse por no tener acompañamiento en su proceso académico. Actualmente está cursando cuarto semestre; la terapia psicológica se brinda como apoyo al tratamiento farmacológico, donde se trabaja el área psicosocial, familiar y conductual de la estudiante. Hasta el momento se ha hecho acompañamiento en su proceso de adaptación a la Universidad, ha logrado organizar sus espacios de aprendizaje autónomo, se han reducido los episodios de alucinación y delirio de persecución, y se ha fortalecido su habilidad en las relaciones interpersonales.

Otro caso significativo ha sido un estudiante del Programa de Química, de 23 años, que ingreso en el año 2017: fue transferido de una universidad privada porque no logró adaptarse al sistema, manejaba altos niveles de ansiedad y estrés los que controlaba a través de la ingesta continua de alimentos por lo que tenía problemas de sobrepeso; esta situación llevaba a que constantemente presentara síntomas de depresión. Desde el

momento del ingreso se activó la red de apoyo institucional, el estudiante fue vinculado al programa “Enkontrol”, al CELOA y tuvo acompañamiento psicológico. Actualmente esa cursando octavo semestre, ha tenido adherencia al tratamiento terapéutico, ha logrado adelgazar, avanzar en su proceso académico ganando las asignaturas matriculadas; adicionalmente ha logrado tener conciencia de su salud y de la responsabilidad que tiene consigo mismo por su bienestar, no solo físico, sino emocional y espiritual.

Así mismo en el área de psicología se atiende a estudiantes en situación de crisis, teniendo como un caso significativo una estudiante del Programa de Terapia Respiratoria, de 19 años, que llega a la consulta acompañada de su docente porque en clase tuvo una crisis emocional y por dos horas estuvo en llanto continuo. Al momento de la intervención, y luego de haberse estabilizado, se encuentra que ha tenido un intento suicida unos meses antes. Al explorar las causas se encuentra que pertenece a una familia disfuncional, no se percibe una red de apoyo familiar adecuada, presenta dificultades en la relación con la madre y al momento de la crisis tiene problemas en la relación de pareja. Estas experiencias se proyectan en síntomas constantes de depresión que le generan pensamientos de ideación suicida como único recurso para la resolución del conflicto. Logra tener adherencia al tratamiento terapéutico y en las sesiones adquiere conciencia de sí misma a partir de los procesos de aceptación y de introspección, lo que le permite reconocer elementos de resiliencia con los que aprende a darle un manejo diferente a la situación. Actualmente está cursando séptimo semestre con un buen rendimiento académico y con mejoría en su salud mental.

Estos casos son algunos que se rescatan de las muchas intervenciones que se realizan en el servicio de psicología del área de salud del Departamento de Bienestar Universitario que motivan a continuar con la labor de acompañamiento a los estudiantes en su tránsito por la institución y que invitan a seguir generando espacios de reflexión alrededor de una universidad saludable para la comunidad santiaguina.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, M., Figuera, P., y Torrado, M. (2011). La problemática de la transición bachillerato-universidad en la Universidad de Barcelona. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22 (1), 15-27.
- Álvarez, P. (2014). La función tutorial del profesorado universitario: una nueva competencia de la labor docente en el contexto del EEES. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 47 (2), 85-106
- Álvarez. P, P., y López. A, D. (2017). Estudio sobre la deserción académica y medidas orientadoras de prevención en la Universidad de Laguna (España). *Revista Paradigma*, Vol. XXXVIII, N° 1, Junio de 2017 / 48 – 71 <https://www.researchgate.net/publication/317932497>
- CEPAL (2002). *Panorama Social de América Latina 2001–2002*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Caracterización de los estudiantes y diagnóstico de deserción: departamentos de Cauca, Huila, Nariño, Putumayo y Valle del Cauca*. Bogotá: Autor.

Moliner, G, O., Yazzo, Z, M. A., Niclot, D., & Philippot, T. (2019). Universidad inclusiva: percepciones de los responsables de los servicios de apoyo a las personas con discapacidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(1), 1. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e20.1972>

Torrado, M. (2012). *El fenómeno del abandono en la Universidad de Barcelona: el caso de ciencias experimentales*. Barcelona: Servicio de publicaciones de la Universidad de Barcelona.

10

Reflexiones y
propuestas

La universidad y los
procesos de lecto-
escritura incluyentes:
una mirada de
acompañamiento
al estudiante desde
diversas dependencias

.....
Mariana Larrahondo Gómez
Catalina Marín Altamirano

Capítulo 10

Reflexiones y propuestas

La universidad y los procesos de lecto-escritura incluyentes: una mirada de acompañamiento al estudiante desde diversas dependencias

Mariana Larrahondo Gómez*

<https://orcid.org/0000-0001-9611-005X>

Catalina Marín Altamirano**

<https://orcid.org/0000-0002-3101-2317>

La educación superior en los últimos años, ha diversificado la forma de responder necesidades de cada contexto y población a través de la enseñanza y de las prácticas basadas en aprendizaje, lo que ha permitido adquirir nuevas estrategias de abordaje apoyadas en la construcción de problemas, cambios sociales y dinámicas individuales de aprendizaje. Dado este nuevo

* Universidad Santiago de Cali. Cali, Colombia.

✉ mariana.larrahondo01@usc.edu.co

** Universidad Santiago de Cali. Cali, Colombia.

✉ catalina.marin00@usc.edu.co

Cita este capítulo:

Larrahondo Gómez, M. y Marín Altamirano, C. (2020). Reflexiones y propuestas. La universidad y los procesos de lecto-escritura incluyentes: una mirada de acompañamiento al estudiante desde diversas dependencias. En: Marín Altamirano, C. (Ed. científica). *Centros de escritura universitarios: una estrategia para la permanencia estudiantil* (pp. 263-272). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

contexto, los estudiantes en general son quienes optan por acceder a diversos escenarios de formación y a las actividades extracurriculares que son complementarias para la adquisición de conocimientos y para la permanencia estudiantil. (Trujillo, Ocoró, Torres 2016). Las instituciones de educación superior para alcanzar tal propósito, se dieron a la tarea de diseñar y ajustar las acciones centradas en disminuir las posibles dificultades de los estudiantes durante la estancia universitaria, dificultades traducidas en problemas de comprensión lectora, alteraciones en la oralidad, manejo del discurso y lectura crítica, entre otros.

Colombia ha dado grandes pasos en materia de educación superior con los avances en la disminución de las brechas de acceso, con el acompañamiento a los estudiantes para incrementar las tasas de graduación y con la oferta de servicios centrados en la permanencia, equidad e inclusión de nuevos y antiguos estudiantes. Estos cambios han exigido entender las problemáticas y ajustar el contexto universitario, abarcando la integralidad en la construcción de conocimiento de cada estudiante.

Según cifras aportadas por Organización para el Desarrollo y la Cooperación Económicos-OCDE, para el año 2012 se presentó incremento en cobertura de educación técnica, y profesional en el sistema de Educación Superior Nacional, con mayor aumento en la tasa de pregrado para los periodos 2002 al 2014. OCDE (2015). No obstante, estos resultados se traducen en nuevos desafíos para las instituciones de educación superior, debiendo sostener y mejorar la cobertura y el acceso, pero también los programas de acompañamiento académico para alcanzar metas determinadas en equidad, permanencia y progreso estudiantil.

La Universidad Santiago de Cali, gracias a la implementación de un programa de alertas tempranas ha facilitado el acompañamiento de los estudiantes en el desarrollo de habilidades académicas básicas, que son indispensables en el trabajo universitario y en la práctica profesional; a su vez articula otros servicios institucionales para realizar diagnósticos, ampliar el contexto de la situación problema, establecer diversas estrategias que favorezcan el desempeño académico y finalmente desarrollar etapas de los procesos de lectura, escritura y comunicación que no han sido fortalecidos a través de las experiencias de aprendizaje previo.

Lo anterior se expresa en un cambio de enfoque centrado en la prevención y no en el problema. Hoy para la institución, la apuesta es abordar la deserción estudiantil contemplando las múltiples causas, diversos actores, y la construcción del proyecto de vida del estudiante y de su familia. Es claro entonces, que los diversos servicios universitarios facilitan el “bienestar comunicativo” (Flórez 2004) y que la interacción de los mismos en ambientes educativos asegura el éxito académico, profesional y personal (Richmond y McCroskey, 2002).

El servicio de bienestar, terapia del lenguaje, busca fortalecer las estrategias de apoyo en la adquisición de habilidades comunicativas dirigidas principalmente a estudiantes de mayor riesgo, y reconoce la necesidad de atender los diagnósticos desde un enfoque multisistémico y biopsicosocial, que vincula mayores oportunidades de logro académico en la comunidad estudiantil. Para cumplir con este propósito, es fundamental disponer del trabajo articulado entre las unidades de servicio y facilitar herramientas de seguimiento.

El Centro de Oralidad y Escritura Académica de la Universidad Santiago de Cali, como otra unidad de servicio, es concebido como el espacio para realizar acciones que promuevan la “promoción de las competencias comunicativas orales y escritas, evalúan e intervienen los usuarios con perfil enmarcado en los indicadores de vulnerabilidad de repitencia y deserción”, y opera desde el diagnóstico de conocimientos previos de los estudiantes, con el ideal de intervenir a tiempo las necesidades de cada usuario en la comunicación y lenguaje.

La comunicación oral en contextos formales, sin duda, requiere la formación y previo reconocimiento de cómo ordenar, sintetizar, planear, sintetizar y finalmente producir y expresar el discurso; para ello se emplean recursos neuroanatómicos y sensoriales que requieren la interacción de estructuras que desarrollan el sistema lingüístico y la interacción con otras personas (Coronado, 2018).

El paso de la producción escrita en este estamento estará estrechamente relacionado con la competencia lingüística y cognitiva adquirida por el estudiante, mediada por los procesos cognitivos, decodificación de signos, estímulos lingüísticos entre otros (Freiberg, 2017), razón por la cual la práctica de bienestar, terapia de lenguaje, constituye una herramienta fundamental para desarrollar el pensamiento, la comunicación, el aprendizaje y la transformación de las unidades del lenguaje.

Ante estas circunstancias la Universidad Santiago de Cali, a través del PIPE liderado por la Vicerrectoría, ofrece la integración de procesos o estrategias de acompañamiento del estudiante y el docente, que apoya la mejora en el rendimiento académico, la permanencia y el abordaje integral de la deserción académica. En

cifras, la unidad de Bienestar Terapia de Lenguaje ha realizado la evaluación y tratamiento en las áreas de lenguaje, comunicativo-cognitivo, del habla, voz y procesos de lecto-escritura, en todos los ciclos etáreos; además responde a los requerimientos y disposiciones establecidas de manera institucional para garantizar la educación, el fomento de la salud y la prevención, diagnóstico, tratamiento y rehabilitación.

Tabla No.33. Variables sociodemográficas población Bienestar Terapia de Lenguaje – CELOA

Variables sociodemográficas		
Género	N.	%
Femenino	15	65
Masculino	8	35
Rangos edades	N.	%
16 - 22 años	12	52
23 > años	11	48

Tabla No. 34. Variables académicas población atendida Bienestar Terapia de Lenguaje – CELOA

Variables Académicas		
Carrera	N.	%
Contaduría	1	4,3
Derecho	4	17
Comunicación social	2	9
Instrumentación quirúrgica	1	4,3
Enfermería	4	17
Fisioterapia	1	4,3

Reflexiones y propuestas

La universidad y los procesos de lecto-escritura incluyentes: una mirada de acompañamiento al estudiante desde diversas dependencias

Lic. en educación física y Dte	3	13
Medicina	1	4,3
Terapia respiratoria	1	4,3
Fonoaudiología	3	13
Ingeniera Industrial	1	4,3
Odontología	1	4,3
Nivel académico	N.	%
Primer a tercer semestre	12	52
Cuarto a sexto Semestre	5	22
Séptimo a décimo semestre	6	26

Fuente: Elaboración propia

En las tablas 1 y 2, se observan los porcentajes y frecuencias que alcanzaron los estudiantes remitidos del CELOA a Bienestar Terapia de Lenguaje; en la variable género se observó que el 35% es masculino y el 65% es femenino, un 52 % de la población que consulta el servicio se encuentra en las edades comprendidas entre los 16 y los 22 años. De acuerdo con las variables académicas se evidenció que los programas con mayor participación de estudiantes en el proceso de intervención se relacionan con Derecho 17%, Enfermería 13%, también los programas de Fonoaudiología y Licenciatura en Educación y Deporte. Finalmente, los niveles académicos que consultan principalmente son los estudiantes de primer a tercer semestre con un 52%, de cuarto a sexto semestre el 22% y finalmente el 26% corresponde a los estudiantes de séptimo a décimo semestre.

Tabla No.35. Cuadro de atención y remisión Bienestar Terapia de Lenguaje

TERAPIA DE LENGUAJE		
Carrera	Diagnóstico fonoaudiológico	Remisión
Contaduría Pública	F985 Tartamudez	CELOA
Derecho	R471 Disartria	CELOA
	F985 Tartamudez	Bienestar Audiológico
Educación	F813 Trastorno específico de aprendizaje	CELOA
Enfermería	R490 Disfonía	Terapia de lenguaje
	F985 Tartamudez	CELOA
	F800 Trastorno específico de la pronunciación	CELOA
Fonoaudiología	F800 Trastorno específico de la pronunciación	Terapia de lenguaje
	F800 Trastorno específico de la pronunciación	CELOA
	F800 Trastorno específico de la pronunciación	CELOA
Terapia Respiratoria	F985 Tartamudez	CELOA
Medicina	F800 Trastorno específico de la pronunciación	CELOA
Trabajo Social	F800 Trastorno específico de la pronunciación	Bienestar Audiológico
Comunicación Social	F800 Trastorno específico de la pronunciación	Terapia de lenguaje – CELOA
Tecnología en Sistemas	F985 Tartamudez	Bienestar Audiológico
	F800 Trastorno específico de la pronunciación	CELOA

Reflexiones y propuestas

La universidad y los procesos de lecto-escritura incluyentes: una mirada de acompañamiento al estudiante desde diversas dependencias

Ingeniería Industrial	F800 Trastorno específico de la pronunciación	CELOA
-----------------------	---	-------

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, el trabajo colaborativo de ambas dependencias permite abordar a los estudiantes y docentes en el acompañamiento de los procesos cognitivos implicados en la lectura y escritura académica. Como lo afirman González, Hernández y Márquez (2016), aportan al desarrollo profesional y docente en las competencias comunicativas convirtiéndose en una estrategia institucional sostenible que refleja la calidad de la educación institucional.

A su vez incorpora la realización de instrumentos diagnósticos para el conocimiento de la población, el contexto y sus necesidades, a fin de consolidar un sistema de alertas tempranas para la comprensión del fenómeno de la deserción estudiantil. El servicio de Bienestar Terapia de Lenguaje pretende que las habilidades comunicativas se enmarquen en el contexto universitario, en los programas que integran la universidad y en el ejercicio de alfabetización académica dispuesto en el proyecto educativo institucional. No basta con la creación de espacios de servicio pensados en dar respuesta a la población, se requiere del trabajo integrado, la retroalimentación de procesos y los planes de fortalecimiento institucional que reflejan las dinámicas internas de los servicios ofertados a la comunidad estudiantil.

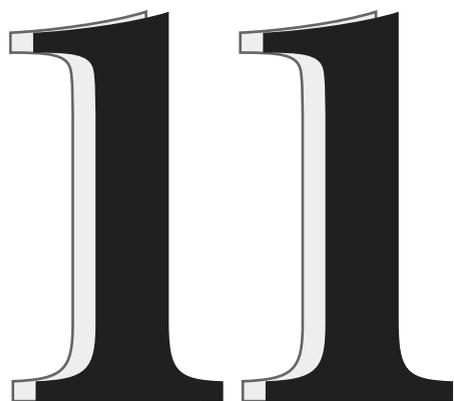
Referencias bibliográficas

- Coronado Padilla, FSC, H. H. (2018). Construyendo una tradición de lectura, escritura, oralidad e investigación. *Revista de la Universidad de La Salle*, (77), 237-243.
- Freiberg Hoffmann, A, et al. (2017) “Estilos, estrategias y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios de Buenos Aires.” Buenos aires: Psicodebate.
- Flórez, R., & Cuervo, C. (2004). *El lenguaje en la Educación. Una perspectiva fonoaudiológica*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia
- González Jaimes, E. I. y Hernández Prieto, M. de L. y Márquez Zea, J. (2013). La oralidad y la escritura en el proceso de aprendizaje. Aplicación del método aprende a escuchar, pensar y escribir. *Contaduría y Administración*, 58 (2), 261-278. [Fecha de Consulta 6 de Octubre de 2020]. ISSN: 0186-1042. Disponible en:<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=395/39525785011>
- McCroskey, L., McCroskey, J., & Richmond, V. (2002). The Scholarship of Teaching and Learning: Contributions from the Discipline of Communication. *Communication Education*, 51(4), 383-391.
- Radinger, T., A. Echazarra, G. Guerrero and J. P. Valenzuela (2018), OECD Reviews of School Resources: Colombia 2018, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264303751-en>.
- Trujillo, A., Valencia, I., & Mejía, L. (2016). Estado actual del modelo pedagógico de intervención fonoaudiológica en construcción del Centro de Escritura, Lectura y Oralidad Académica de la Universidad Santiago De Cali. Tesis Pregrado. Cali: Universidad Santiago de Cali.

Reflexiones y propuestas

La universidad y los procesos de lecto-escritura incluyentes: una mirada de acompañamiento al estudiante desde diversas dependencias

Trujillo, A., Torres Arango, M., Montaña, J., & Hurtado, D. (2015). Una experiencia que fundamenta la responsabilidad de la fonoaudiología educativa en la Universidad. *Areté*, 15(2), 6 - 16. Recuperado a partir de <https://arete.iberu.edu.co/article/view/987>



Centro de apoyo
para la inclusión
del OEI: un
balance a dos
años

.....
Camilo Burbano Díaz
Gladys Zamudio Tobar

Capítulo 11

Centro de apoyo para la inclusión del OEI: un balance a dos años

Camilo Burbano Díaz*

<https://orcid.org/0000-0001-5476-5744>

Gladys Zamudio Tobar**

<https://orcid.org/0000-0003-3426-3776>

Queremos iniciar con una afirmación categórica, la cual argumenta todo el planteamiento que ha servido para la consolidación del Centro de Apoyo para la Inclusión (en adelante, CAI) del Observatorio de Educación Inclusiva – OEI, en los últimos dos años: la educación inclusiva va más allá de brindar atención y apoyo a las necesidades educativas de poblaciones específicas; constituye un modelo educativo propicio para garantizar el reconocimiento de la diversidad humana y su

* Universidad Santiago de Cali. Cali, Colombia.

✉ camilo.burbano00@usc.edu.co

** Universidad Santiago de Cali. Cali, Colombia.

✉ gzamudio@usc.edu.co

Cita este capítulo:

Burbano Díaz, C. y Zamudio Tobar, G. (2020). Centro de apoyo para la inclusión del OEI: un balance a dos años. En: Marín Altamirano, C. (Ed. científica). *Centros de escritura universitarios: una estrategia para la permanencia estudiantil* (pp. 275-284). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

Centro de apoyo para la inclusión del OEI: un balance a dos años

participación en una sociedad justa y democrática. En este sentido, se garantiza la unión de la humanidad en medio de las diferencias que la distancian, se construyen caminos colectivos para el encuentro y conquista de los territorios, se reducen las prácticas discriminatorias que emergen del desconocimiento y la violencia, así como también, se enriquece la sociedad a partir del respeto y la solidaridad entre todos. La escuela inclusiva, precisamente, se convierte en un lugar –espacio otro– en donde las representaciones humanas y sociales convergen, de ahí que, la reelaboración propia de su sentido, permite transformar a la escuela en un espacio de organización social, en donde la participación, la democracia y la emancipación sean su columna vertebral.

Por tanto, cada vez es más evidente que la escuela no se reduce a la escolarización tradicional. Actualmente, la escuela debe adoptar un mayor sentido de pertenencia de sus contextos y realidades, en donde hay una emergencia por un proyecto de inclusión social, pues la educación está implícita en todo acto humano y comprender que la educación no es solo un discurso, permitirá avanzar en el progreso de una mejor sociedad, en donde se posibilite una enseñanza equitativa para todos. Sin embargo, aun tomando en cuenta esta consideración, es necesario analizar qué ha pasado en la escuela y cuál es el estado actual de la escuela colombiana, para así, situarnos y replantearnos los desafíos presentes pero, sobre todo, las proyecciones hacia una nueva y mejor escuela, en donde todos tengamos cabida.

Considerando estas primeras líneas, el CAI se convierte en el organismo encargado de promover el reconocimiento de la diversidad, la eliminación de estereotipos, estigmas, prácticas discriminatorias y prejuicios sociales, que son identificados a

partir del arduo trabajo del Observatorio de Educación Inclusiva – OEI, a partir de la articulación de sus cinco ejes. Asimismo, es el encargado de agenciar de manera ética y responsable todas aquellas necesidades y problemáticas que pueda presentar una persona en su proceso de aprendizaje. Así pues, la atención a la diversidad, desde el centro, radica en conocer las diferentes características que representan al ser humano y, así, establecer un proceso de enseñanza-aprendizaje que se encuentre alineado con las mismas. De este modo, la diversidad constituye el punto de partida y de llegada de un sistema educativo de forma circular en donde se sostienen los tejidos de relaciones, actitudes y valores.

Considerando la diversidad, desde este Centro de Apoyo, se permite dimensionar las encrucijadas y contradicciones que surgen de un modelo educativo que tiende a homogenizar, jerarquizar, diferenciar y seleccionar a los estudiantes en función de lo que se considera como "normal". Todo esto se traduce, pues, en el despliegue de acciones y prácticas discriminatorias que impiden el logro de una verdadera educación inclusiva. Por consiguiente, apoyar el reconocimiento de la diversidad y el respeto a las diferencias en las instituciones educativas, enriquece las relaciones sociales, así como también, promueve la creación de escuelas flexibles, equitativas y democráticas. No obstante, es importante revisar pero, sobre todo, enmarcar las funciones del CAI dentro las diversas teorías alrededor de la inclusión. Para ello, se destacan algunos postulados teóricos, los cuales han servido para acercarnos a un concepto mucho más amplio y diverso sobre el deber ser de la inclusión.

En primer lugar, es importante resaltar que la educación es un derecho de todos, es así como se proclamó en la Declaración

Centro de apoyo para la inclusión del OEI: un balance a dos años

Universal de los Derechos Humanos (1948), desde ahí es donde se fundamenta el paradigma de la educación inclusiva y desde donde se direcciona su función. No obstante, para lograr el ejercicio a la educación como derecho, es indispensable cuestionar a la escuela, conocer sus realidades y suplir sus necesidades a la hora de abrir las puertas a la pluralidad que habita en el ser humano. Por su parte, la UNESCO (2017) define la educación inclusiva como todas aquellas respuestas del sistema educativo a las necesidades y problemáticas de los estudiantes, mediante el acceso y la participación. En este sentido, se responsabiliza al sistema educativo del direccionamiento de las escuelas en la implementación de los ajustes necesarios para la garantía de la educación como un derecho universal. De ahí, apoyarlas en torno a los diversos procesos, se convierte en una necesidad y responsabilidad de las diferentes organizaciones sociales que ven en la escuela una oportunidad para la resignificación humana.

Booth y Ainscow (2015), referentes de gran relevancia en lo que hoy conocemos sobre la educación inclusiva, mencionan que esta conlleva a aumentar la participación de las personas, restaurar las prácticas y políticas de tal manera que sean más sensibles a la diversidad humana, hacer mejoras educativas tanto para los maestros como para los estudiantes, promover el cambio de actitud del maestro frente a las diferencias de sus estudiantes, poner en marcha los valores inclusivos en la sociedad, entre otros. Asimismo, el enfoque de la educación inclusiva consiste en incrementar la participación, garantizar la democracia, crear culturas, currículos y comunidades libres de discriminación, sin olvidar que la educación abarca, en gran parte, procesos y dinámicas que se desarrollan por fuera de las escuelas. Por ende, la educación inclusiva permite responder a las necesidades y problemáticas sociales que convergen en las

escuelas. En correspondencia con lo anterior, Barrero y Rosero (2018) mencionan que la educación inclusiva es aquella que dirige su función a través del reconocimiento de las diversas características que hacen únicos y diferentes a los seres humanos, es decir, es aquella que no solamente atiende a las necesidades de ciertas poblaciones, sino que atiende y apoya a todos los estudiantes de manera equitativa. Desde ahí, se fundamenta la puesta en marcha del Centro de Apoyo en cuestión.

Una vez descrito todo el panorama teórico e ideológico desde donde se ubica el Centro de Apoyo para la Inclusión – CAI, se destacan, a continuación, las funciones propuestas desde su creación hasta la actualidad.

La caracterización de la población en riesgo de exclusión social en las diferentes Instituciones Educativas (I.E.) que son focalizadas por el OEI, es una de las funciones del CAI que permite acercarnos, reconocer e identificar a las diversas representaciones humanas y sociales que están presente en la territorialidad educativa (estudiantes, directivos/docentes, padres de familia y/o acudientes). Además, garantiza la comprensión de las interrelaciones de estos, es decir, de las mediaciones que se establecen a través de las diferentes representaciones socioculturales y las ideologías propias de la escuela, elementos que permiten vislumbrar realidades, fenómenos, problemáticas y necesidades de los contextos sociales, así como también, las implicaciones directas con el sistema educativo.

Por su parte, otra función importante a resaltar es la creación del *Perfil de Apoyo Educativo* (PAE), para los estudiantes beneficiarios del CAI, pues este permite detectar las necesidades de aprendizaje, pero, a su vez, todos los aspectos relacionados con el mismo,

como por ejemplo, las diferentes formas de aprender, los ritmos de aprendizaje, los hábitos de aprendizaje, entre otros. Cabe resaltar que, esta función es una de las más importantes, pues brinda herramientas para la elaboración de las rutas y planes de apoyo, las cuales permitirán impactar positivamente sobre los diferentes procesos de aprendizaje de los estudiantes, pero, además, servirá como herramienta docente para una práctica pedagógica basada en el reconocimiento de la diversidad humana.

Por su lado, el *Perfil del Funcionamiento según la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud – CIF*, constituye otra función característica del CAI, pues a través de esta herramienta, se contribuye al reconocimiento de la diversidad que también está implícita en las personas con discapacidad. Considerando que estas requieren de una atención, pero sobre todo de un reconocimiento basado en su funcionalidad más no en sus deficiencias y limitación. De esta manera, la funcionalidad de la persona, independientemente de su discapacidad, es la que permitirá direccionar las adaptaciones y los diseños curriculares, para finalmente, aumentar la toma de conciencia frente a los procesos de inclusión en los diferentes escenarios en donde se desenvuelve el individuo, como lo es la escuela.

Pues bien, a partir de los perfiles mencionados, se establece la función de diseñar y establecer la *ruta de acompañamiento y apoyo* para los estudiantes que presentan alguna necesidad educativa o que se encuentren en riesgo de exclusión social, pues a través de ellas, se ofrece el diseño de estrategias que permiten fortalecer los procesos de aprendizaje, así como también, aunar esfuerzos para fortalecer la práctica pedagógica del maestro, siendo un

proceso metodológico en donde se destaca la corresponsabilidad, la pertinencia de los contextos y la construcción colectiva de estrategias a favor de un aprendizaje equitativo. Asimismo, desde las rutas de acompañamiento, en la Universidad, se *crean estrategias de sensibilización* para estudiantes, docentes, administrativos y comunidad en general relacionados con el respeto a las diferencias y el reconocimiento de la diversidad, en el marco de una educación equitativa y en paz, convirtiéndose en una oportunidad para los procesos de permanencia estudiantil, debido a las múltiples razones por las que los estudiantes desean abandonar sus estudios: economía, dificultad para acceder a los textos de las disciplinas, salud y problemas psicológicos y de salud mental, en varias ocasiones, provocados por situaciones anómalas en las conductas entre pares o, incluso, al interior de las aulas con los mismos docentes cuando exigen ritmos iguales y resultados idénticos en los procesos de aprendizaje; esto golpea el autoestima y la autonomía del estudiante.

Dentro de las funciones mencionadas, el Centro de Apoyo para la Inclusión - CAI, propende por la consolidación de un colectivo de profesionales, desde las distintas áreas del conocimiento, para el apoyo en los diferentes procesos educativos de todas las personas. Es así como, el CAI articula las diferentes facultades y dependencias de la Universidad Santiago de Cali, para hacer de la educación de calidad e inclusiva, un logro compartido, no solo para la Universidad sino también para todo el sistema educativo del suroccidente colombiano. Desde esta función, es importante resaltar que el CAI, también se encuentra alineado con las diferentes metas establecidas en los Objetivos de Desarrollo Sostenible – ODS, lo que hace de este, un espacio desde donde se construye de manera integral una mejor sociedad. En dicho marco, se establece que ninguna

Centro de apoyo para la inclusión del OEI: un balance a dos años

meta educativa debería considerarse lograda a menos que se haya cumplido para todos. Por lo que es una necesidad generar cambios de manera permanente, los cuales guarden relación con las políticas de educación que permitan beneficiar a los diversos grupos y poblaciones sin discriminación alguna, pues, además, la educación se convierte en un derecho fundamental para el logro de los diferentes objetivos propuestos en términos de salud; crecimiento y empleo; consumo y producción sostenible; cambio climático; entre otros.

Otra función importante, es que a partir de la articulación con las metas de los ODS, el CAI pretende *fortalecer los diferentes programas académicos*, vinculados con el Observatorio de Educación Inclusiva, OEI, a partir del diseño y la oferta de cursos electivos, diplomados, cátedras, módulos o prácticas relacionadas con la atención y el reconocimiento a la diversidad, la educación inclusiva y la inclusión social en toda la región del suroccidente colombiano. Cabe resaltar que, a través de esta función, se destaca la creación de las diferentes Cátedras Itinerantes de Inclusión, las cuales son ofrecidas en escenarios en donde el conflicto armado colombiano ha dejado una huella difícil de borrar; es así como, a través de la formación de liderazgo en inclusión y paz, se pretende recopilar información y ofrecer una plataforma creativa a partir del diálogo que refleja la complejidad y peculiaridad de los diversos grupos poblacionales, que han sido excluidos a consecuencia de la violencia. Entonces, estos espacios buscan dar cabida a la pluralidad de las voces divergentes que tejen sueños y anhelos para una mejor educación. Finalmente, el Centro de Apoyo para la Inclusión, tiene como función última, *ejecutar procesos y/o proyectos*, propuestos desde el Centro de Consultoría para la Inclusión - CCI, la cual es otra unidad operativa del Observatorio

de Educación Inclusiva – OEI, facilitando y promoviendo toda acción necesaria para garantizar la educación como un derecho para todos, el óptimo desarrollo del ser humano, la cohesión y la inclusión de la diversidad humana dentro del sistema educativo.

A manera de reflexión, es evidente que la movilización hacia la educación inclusiva y de calidad en Colombia, a partir de la formulación, el diseño y la aplicación de apuestas pedagógicas, ha supuesto grandes y significativos retos a la educación y a sus dirigentes. Sin embargo, pese a varias problemáticas y fenómenos sociales, que se resisten a desaparecer, como lo es la discriminación racial, la violencia contra los niños, niñas y jóvenes, no solo en nuestro país sino en el mundo entero, se ha mantenido la idea y el deseo de querer reconocer y potenciar el valor de la diversidad como riqueza humana para la construcción social, en donde las escuelas tienen una función importante, más allá de querer educar y formar. Por su parte, el sistema educativo colombiano en la actualidad requiere crear prácticas pedagógicas y procesos de aprendizaje en donde se enaltezca una cultura de respeto y equidad con las diferencias del ser humano. Una de las estrategias para lograrlo, es precisamente la implementación adecuada y oportuna de estrategias que permitan atender las necesidades y problemáticas de los estudiantes en los diferentes contextos educativos y sociales del país, como es el CAI; de esta manera, se permitirá contribuir a la construcción de una Colombia en paz desde y para la educación.

Es así como, los adelantos registrados por el Centro de Apoyo para la Inclusión - CAI, evidencian cambios lentos pero progresivos, que se reflejan en la variedad de discursos que median en la educación, en las actitudes libres de prejuicios que se establecen en las dinámicas institucionales, en la accesibilidad física, en

el currículo, en las propuestas de enseñanza-aprendizaje y en la formación permanente que el maestro debe tener para responder a las diferencias y necesidades de sus estudiantes, para poder eliminar cualquier barrera que impida o dificulte los procesos de formación de los mismos. No obstante, como se mencionó anteriormente, es un proceso que requiere de un compromiso constante por parte de toda la comunidad educativa (maestros, estudiantes, padres de familia, entre otros) además de ofrecer continuidad y comprensión de los fenómenos de las diversidades.

Referencias bibliográficas

- Barrero, A. y Rosero, A. (2018). Estado del Arte sobre Concepciones de la Diversidad en el Contexto Escolar Infantil. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 39-55. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000100039>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollo del aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: FUHEM.
- Derechos Humanos, D. U. (1948). Organización de las Naciones Unidas. Adoptada y proclamada por la Resolución de la Asamblea General, 217.
- UNESCO. (2017). *Educación Inclusiva*. Recuperado en Línea <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/inclusive-education/>

Sobre los *autores*

Catalina Marín Altamirano

<https://orcid.org/0000-0002-3101-2317>

Universidad Santiago de Cali

✉ catalina.marin00@usc.edu.co

Fonoaudióloga, coordinadora del CELOA, Centro de Escritura, Lectura y Oralidad Académica, USC. Facultad de Salud, Programa de Fonoaudiología, maestranda en Educación.

Gladys Zamudio Tobar

<https://orcid.org/0000-0003-3426-3776>

Universidad Santiago de Cali

✉ gzamudio@usc.edu.co

Licenciada en Literatura e idiomas, especialista en Desarrollo intelectual y educación, Magíster en Lingüística y español, docente Facultad Educación en la Universidad Santiago de Cali.

Claudia Alexandra Roldán Morales

<https://orcid.org/0000-0003-2426-2008>

Universidad Autónoma de Occidente

✉ caroldan@uao.edu.co

PhD en Educación de la UNED. Licenciada en Literatura y Magíster en Lingüística y Español de la Universidad del Valle. Directora del Centro de Lectura y Escritura (CELEE) y jefe del Departamento de Lenguaje de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Autónoma de Occidente.

Andrés Fernando Torres Touar

<https://orcid.org/0000-0001-7484-479X>

Universidad Autónoma de Occidente

✉ aftorres@uao.edu.co

Licenciado en Literatura, especialista en Ciencias Sociales con énfasis en Historia de Colombia y magíster en Lingüística y Español de la Universidad del Valle. Coordinador del área de lenguajes multimodales del Departamento de Lenguaje de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Autónoma de Occidente.

Adriana Carolina Casas Bustillo

<https://orcid.org/0000-0002-1590-3988>

Universidad del Cauca

✉ acasas@unicauca.edu.co

Fonoaudióloga, especialista en pedagogía de la lectura y la Escritura. Coordinadora del Centro de escritura de la Universidad del Cauca.

Andrea del Pilar Montes Paz

<https://orcid.org/0000-0002-4926-3923>

Universidad Santiago de Cali

✉ andrea.montes00@usc.edu.co

Fonoaudióloga Universidad del Valle. Diplomado en Neuropsicología de los Trastornos del Aprendizaje – Pontificia Universidad Javeriana Cali. Diplomado en Modificabilidad Cognitiva – Universidad del Valle. Magíster en Educación - Universidad Icesi.

Evelyn Cortázar Ocampo

<https://orcid.org/0000-0002-5487-2088>

Universidad Santiago de Cali

✉ evelyn.cortazar00@usc.edu.co

Fonoaudióloga Universidad Santiago de Cali. Maestrando en Educación Universidad Santiago de Cali.

Bernarda Leones Araque

<https://orcid.org/0000-0002-5864-0380>

Universidad de San Buenaventura, Sede Cartagena

✉ bernarda.leones@usbctg.edu.co

Fonoaudióloga, Magíster en Neuropsicología y Educación. Docente Universidad de San Buenaventura Cartagena.

Regina Domínguez Anaya

<https://orcid.org/0000-0001-8752-0479>

Universidad de San Buenaventura, Sede Cartagena

✉ rdominguez@usbctg.edu.co

Fisioterapeuta, magíster en Seguridad y Salud en el Trabajo. Docente Universidad de San Buenaventura Cartagena.

Mariana Larrahondo Gómez

<https://orcid.org/0000-0001-9611-005X>

Universidad Santiago de Cali

✉ mariana.larrahondo01@usc.edu.co

Fonoaudióloga, magíster en Salud Pública. Docente de la Universidad Santiago de Cali.

Leyla Esther Utria Machado

<https://orcid.org/0000-0003-2016-1461>

Universidad Metropolitana de Barranquilla

✉ leyla.utria@unimetro.edu.co

Fonoaudióloga. Especialista en Salud Ocupacional. Magíster en Educación. Docente Programa de Fonoaudiología Universidad Metropolitana.

Lina Isabel Andrade Gonzalez

<https://orcid.org/0000-0002-3322-3599>

Universidad Metropolitana de Barranquilla

✉ lina.andrade@unimetro.edu.co

Fonoaudióloga. Especialista en Modelos, Tipos y Diseños de Investigación. Magíster en Educación. Docente Programa de Fonoaudiología Universidad Metropolitana.

Camilo Burbano Díaz

<https://orcid.org/0000-0001-5476-5744>

Universidad Santiago de Cali

✉ camilo.burbano00@usc.edu.co

Coordinador del Proyecto “Observatorio de Educación Inclusiva”. Maestrando en Educación.

Martha Lucía Lasprilla Buitrago

<https://orcid.org/0000-0002-7746-2321>

Universidad Santiago de Cali

✉ marthalasprilla@usc.edu.co

Psicóloga Bienestar Universitario de la Universidad Santiago de Cali, maestranda en Educación.

Andrés Felipe Muñoz Tello

<https://orcid.org/0000-0001-7854-4575>

Universidad Santiago de Cali

✉ andres.munoz00@usc.edu.co

Docente tiempo completo en la Universidad Santiago de Cali. Matemático de la Universidad del Valle, magíster en Ciencias Matemáticas y Dr. en Ciencias Matemáticas, Universidad del Valle.

Célimo Alexander Peña Rengifo

<https://orcid.org/0000-0002-9643-0798>

Universidad Santiago de Cali

✉ celimo.pena00@usc.edu.co

Docente tiempo completo en la Universidad Santiago de Cali. Matemático, magíster en Ciencias Matemáticas, Universidad del Valle.

John Jairo Palacio Cardona

<https://orcid.org/0000-0002-6258-8503>

Universidad Santiago de Cali

✉ johnpalacio@usc.edu.co

Jefe área de salud de Universidad Santiago de Cali. Médico de Universidad libre, magíster en Salud Pública de la Universidad del Valle, docente dedicación exclusiva Universidad Santiago de Cali. Steaker de diferentes compañías de industrias farmacéuticas y entidades de salud.

Pares *Evaluadores*

Alexander Luna Nieto

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9297-8043>
Fundación Universitaria de Popayán

David Leonardo Quitián Roldán

Investigador Junior (IJ)
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2099-886X>
Uniminuto, Villavicencio

Jairo Vladimir Llano Franco

Investigador Senior (IS)
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4018-5412>
Universidad Libre de Colombia - Seccional Cali

Luis Alfredo González Monroy

Investigador Junior (IJ)
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7249-4677>
Universidad del Magdalena

Lucely Obando Cabezas

Investigador Junior (IJ)
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8770-2966>
Universidad Libre

Jorge Ladino Gaitán Bayona

Investigador Junior (IJ)
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9539-4660>
Universidad del Tolima

Centros de escritura universitarios:
una estrategia para la permanencia estudiantil

Maury Almanza Iglesia

Investigador Senior (IS)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3880-4683>

Universidad Simón Bolívar de Barranquilla

Mauricio Guerrero Caicedo

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6374-1701>

Director Programa de Comunicación

Universidad Icesi

Kelly Giovanna Muñoz

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7408-6108>

UAM-XOC, México.

Claudia Ximena Campo Cañar

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5352-3065>

Universidad del Cauca

Julián Andrés Zapata Cortés

Investigador Asociado (I)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8888-1521>

Instituto de Química, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales.

Universidad de Antioquia

William Fredy Palta Velasco

Investigador Junior (IJ)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1888-0416>

Universidad de San Buenaventura- Cali

Marco Antonio Chaves García

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7226-4767>

Fundación Universitaria María Cano - Sede Medellín

LISTADO DE TABLAS

Tabla No. 1. Distribución de estudiantes según edad.....	124
Tabla No.2. Distribución de estudiantes según género.....	124
Tabla No. 3. Nivel de comprensión lectora por semestre.....	125
Tabla No. 4. Nivel de comprensión lectora por programa.....	126
Tabla No. 5. Rendimiento académico por semestre.....	128
Tabla No. 6. Rendimiento académico por programa.....	129
Tabla No. 7. Nivel de comprensión lectora y rendimiento académico.....	130
Tabla No. 8. Regresión Logística.....	132
Tabla No. 9. Informe de progreso de 15 estudiantes a usar ALEKS.....	209
Tabla No. 10. Porcentaje y nota final de estudiantes que asistieron al CAM.....	211
Tabla No. 11. Errores en aritmética.....	220
Tabla No. 12. Errores en álgebra.....	221
Tabla No. 13. Ingreso de estudiantes nuevos 2019A.....	237
Tabla No. 14. Variable sexo.....	238
Tabla No. 15. Variable edad.....	239
Tabla No. 16. Estudiantes Foráneos.....	240
Tabla No. 17. Elección vocacional.....	241
Tabla No. 18. Variable de Riesgo Económico.....	241
Tabla No. 19. Estudiantes que requieren intervención psicológica (talleres) facultad de ciencias básicas.....	243
Tabla No. 20. Estudiantes que requieren intervención psicológica (talleres) facultad de ciencias básicas.....	244
Tabla No. 21. Estudiantes que requieren intervención psicológica (talleres) de la facultad de ciencias económicas.....	245
Tabla No. 22. Estudiantes que requieren intervención psicológica (talleres) de la facultad de ciencias económicas.....	246
Tabla No. 23. Estudiantes que requieren intervención psicológica (talleres) Facultad de Comunicación Social.....	247
Tabla No. 24. Estudiantes que requieren intervención psicológica (remisiones) Facultad de Comunicación Social.....	248

Tabla No. 25. Estudiantes que requieren intervención psicológica (talleres) derecho.....	249
Tabla No. 26. Estudiantes que requieren intervención psicológica (remisiones) derecho.....	249
Tabla No. 27. estudiantes que requieren intervención psicológica (talleres) Facultad de Educación.....	250
Tabla No. 28. Estudiantes que requieren intervención psicológica (remisiones) Facultad de Educación.....	251
Tabla No. 29. Estudiantes que requieren intervención psicológica (talleres) facultad de ingeniería.....	252
Tabla No. 30. Estudiantes que requieren intervención psicológica (remisiones) Facultad de Ingeniería.....	253
Tabla No. 31. Estudiantes que requieren intervención psicológica (talleres) facultad de salud.....	254
Tabla No. 32. Estudiantes que requieren intervención psicológica (remisiones) Facultad de Salud.....	255
Tabla No. 33. Variables sociodemográficas población Bienestar Terapia de Lenguaje – CELOA.....	267
Tabla No. 34. Variables académicas población atendida Bienestar Terapia de Lenguaje – CELOA.....	267
Tabla No. 35. Cuadro de atención y remisión Bienestar Terapia de Lenguaje.....	269

LISTA DE FIGURAS

Fig. 1. Banner oferta de servicios CEEL de la Facultad de Educación.....	179
--	-----

LISTA DE GRÁFICAS

Gráfica No. 1. Ruta de direccionamiento Programa Integral Universitario de Fortalecimiento de las Habilidades Comunicativas.....	89
Gráfica No. 2. Esquema sobre propósito del programa integral universitario de fortalecimiento de las habilidades comunicativas.....	91

Gráfica No. 3. Proyección de CELEM.....	166
Gráfico No. 4. Metodología de atención CEEL.....	184

Distribución y Comercialización /
Distribution and Marketing
Universidad Santiago de Cali
Publicaciones / Editorial USC
Bloque 7 - Piso 5
Calle 5 No. 62 - 00
Tel: (57+) (2+) 518 3000
Ext. 323 - 324 - 414
✉ editor@usc.edu.co
✉ publica@usc.edu.co
Cali, Valle del Cauca
Colombia

Diagramación
Diana María Mosquera Taramuel
diditaramuel@hotmail.com
diagramacioneditorialusc@usc.edu.co
Cel. 3217563893

Este libro fue diagramado utilizando fuentes tipográficas Libre Baskerville en sus respectivas variaciones a 10,5 puntos en el contenido, y capitulares a 25 puntos. Averta Demo PE para los títulos especiales a 14 puntos.

Impreso en el mes de diciembre de 2020,
se imprimieron 100 ejemplares en los
Talleres de SAMAVA EDICIONES E.U.
Popayán - Colombia
Tel: (57+) (2) 8235737
2020

Fue publicado por la Facultad de Educación de la
Universidad Santiago de Cali.