

# Educar **NOS** +Leer

**■** Permanencia  
**■** en la Universidad

---



# Educar +Leer **NOS**

## Permanencia en la Universidad

---

### **Autores**

Germán Giraldo Ramírez

Gladys Zamudio Tobar

Patricia Medina Ágredo



Giraldo Ramírez, Germán

Educar-nos + Leer-nos, = permanencia en la universidad /

Germán Giraldo Ramírez, Gladys Zamudio Tobar, Patricia Medina Ágreto. -- Cali : Universidad Santiago de Cali, 2017

124 páginas : tablas, gráficas ; 24 cm.

Incluye índice temático.

1. Educación superior - Aspectos sociales 2. Asistencia a la universidad 3. Deserción universitaria I. Zamudio Tobar, Gladys, autora II. Medina Ágreto, Patricia, autora III. Tít.

378 cd 21 ed.

A1580929

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango



EDITORIAL

Educar-nos + Leer-nos = permanencia en la universidad

© Universidad Santiago de Cali

© Autor: Germán Giraldo Ramírez, Gladys Zamudio Tobar, Patricia Medina Ágreto

1a. Edición 100 ejemplares

Cali, Colombia - 2017

ISBN: 978-958-8920-56-6

#### **Cuerpo Directivo**

Juan Portocarrero

*Presidente Consejo Superior*

Juliana Sinisterra Quintero

*Vicepresidenta Consejo Superior*

Carlos Andrés Pérez Galindo

*Rector*

Arturo Hernán Arenas Fernández

*Vicerrector*

Lorena Galindo

*Secretaria General*

Julio César Escobar Cabrera

*Director Seccional Palmira*

Jorge Eliécer Olaya Garcerá

*Director Extensión Universitario*

Rosa del Pilar Cogua Romero

*Directora General de Investigaciones*

Zonia Jazmín Velazco Ramírez

*Gerente Administrativa y Financiera*

Oscar Albeiro Gallego Gómez

*Gerente de Bienestar Universitario*

Giovanny Upegui Duarte

*Director General de Planeación y Desarrollo*

Patricia Medina Ágreto

*Decana de la facultad de Educación*

#### **Comité Editorial**

Arturo Hernán Arenas Fernández

Rosa del Pilar Cogua Romero

Diego Fernando Tarapué Sandino

Martha Cecilia Valbuena Tenorio

Jorge Antonio Silva Leal

Camilia Gómez-Cotta

Patricia Medina Ágreto

Ivonne Góngora Lemos

Sandra Patricia Castro

Edward Javier Ordóñez

#### **Coordinación Editorial**

Edward Javier Ordóñez

#### **Diagramación e impresión**

Artes Gráficas del Valle S.A.S.

Tel. 333 2742

#### **Distribución y Comercialización**

Universidad Santiago de Cali

Publicaciones

Calle 5 No. 62 - 00

Tel: 518 3000, Ext. 405 - 489

#### **Sugerencias y Comentarios al autor:**

german.giraldo00@usc.edu.co;

gzamudio@usc.edu.co;

patricia.medina@usc.edu.co

La responsabilidad de los textos contenidos en esta publicación es exclusiva de(l) (os) autor(es).

Prohibida la reproducción total o parcial, por cualquier medio fotográfico o digital, incluyendo las lecturas universitarias, sin previa autorización de(l) (os) autor(es).

# CONTENIDO

**Introducción..... 7**

## **Capítulo 1**

Un panorama del fenómeno de la deserción y las estrategias de permanencia estudiantil en la Educación Superior.....9

## **Capítulo 2**

La marginación intelectual de los jóvenes.....25

## **Capítulo 3**

Algunas trochas posibles: estrategias para la permanencia estudiantil en la Educación Superior.....45

## **Capítulo 4**

Estrategias de comprensión lectora para la permanencia estudiantil en la u.s.c.....51

## Capítulo 5

Conclusiones y expectativas: rutas para la permanencia estudiantil en la u.s.c.....	107
Bibliografía.....	109
Anexos.....	115
Agradecimientos.....	121

## INTRODUCCIÓN

Esta investigación está encaminada a mostrar algunas situaciones de deserción, paso obligado para desarrollar el proyecto *Procesos de comprensión lectora y Programa de Permanencia Estudiantil PIPE en la Universidad Santiago de Cali*, que se propuso para diseñar e implementar estrategias desde el Área de Lenguaje<sup>1</sup>, teniendo en cuenta que en ella se consolidan los cursos comunes de Comprensión y Producción Textual I y II, cuyo carácter es obligatorio para todos los programas acad.

Este fenómeno de la deserción se presenta en los diferentes niveles de las instituciones educativas, pero cada una de ellas –por iniciativa propia o siguiendo las directrices del MEN (Ministerio de Educación Nacional)- tiene la responsabilidad de generar estrategias para reducir los casos de abandono de los proyectos académicos de sus estudiantes.

La Universidad Santiago de Cali también se suma a la autoevaluación, indagación y resolución de problemáticas atinentes a la deserción académica. Los estudios realizados al respecto en esta institución educativa mostraron, como resultado, que el segundo indicador de deserción académica lo representa la dificultad para acceder al conocimiento por deficiencias en los procesos de comprensión lectora, razón por la cual se reflejó un alto porcentaje de estudiantes que se retiran por no comprender los textos que les entregan sus profesores.

En esta investigación, aún conociendo que este es un problema en el que participan todos los actores pedagógicos, se da prioridad al planteamiento de estrategias de apoyo a los procesos de aprendizaje de los estudiantes, implemen-

---

1 Adscrita al Departamento de Lenguaje e Idiomas Extranjeros de la Facultad de Educación de la Universidad Santiago de Cali

tando mecanismos que redundan directamente en su desarrollo académico, lo cual trae otros beneficios de tipo emocional, pero también queda claro que se necesita fortalecer los procesos de enseñanza, la didáctica, las maneras de leer y escribir en las diferentes disciplinas.

*“La alfabetización académica no es una propuesta para remediar la (mala) formación de quienes llegan a la universidad. Por ello, alfabetizar académicamente no significa en estas páginas transmitir un saber elemental, separado del contenido sustantivo de las materias, transferible a cualquier asignatura. Alfabetizar académicamente implica, en cambio, que cada una de las cátedras esté dispuesta a abrir las puertas de la cultura de la disciplina que enseña para que de verdad puedan ingresar los estudiantes, que provienen de otras culturas.”* (Carlino, 2006).

El problema de la comprensión lectora en las disciplinas es una cuestión que modifica los comportamientos, estrategias y hábitos de los estudiantes, pero la *alfabetización académica* involucra directamente, también, a los docentes. Son ellos quienes deben enseñar a leer los códigos de los textos que circulan en la Educación Superior. Esta alfabetización representa cambios en las perspectivas pedagógicas, pero asociadas a una transformación actitudinal de la comunidad docente.



# CAPÍTULO 1

## UN PANORAMA DEL FENÓMENO DE LA DESERCIÓN Y LAS ESTRATEGIAS DE PERMANENCIA ESTUDIANTIL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Este capítulo relaciona diferentes situaciones, factores, conceptos y estrategias en torno a la deserción académica tanto en Colombia como en Latinoamérica, información que se obtuvo a través de la documentación referida a indagaciones asociadas a dicho tema.

Por consiguiente, se estudiaron procesos y proyectos llevados a cabo en algunas I.E.S. del país como la Universidad de los Andes, la Universidad Tecnológica de Pereira, la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Nacional de Colombia. También se indagó acerca de procesos educativos relacionados con la deserción académica en la Universidad del Rosario, en Argentina.

De otro lado, se contextualizó el problema de la deserción en la Universidad Santiago de Cali y, sobre todo, las progresivas estrategias y programas para atenderlo. Una de esas macro-estrategias -planteada por la Vicerrectoría Académica de la Universidad Santiago de Cali- es PIPE, Programa Integral de Permanencia Estudiantil.

El Grupo de investigación *Ciencias del Lenguaje*<sup>2</sup>, se puso a la tarea de profundizar en el asunto de la deserción académica, ocasionada por bajos niveles de comprensión lectora de textos propios de la Educación Superior, proponiendo el diseño e implementación de estrategias para el mejoramiento de los procesos que la significan. Los resultados de este quehacer investigativo

---

2 Categorizado en C por COLCIENCIAS (Abril, 2015).

forman parte del esfuerzo aunado, con todos los estamentos de la Universidad Santiago de Cali.

Ejecutar esta investigación exigió comprender la información hallada en los documentos estatales e institucionales de la educación superior en Colombia, pertinentes al asunto de la deserción. Así mismo, se dilucidaron múltiples ideas al participar en el Foro Nacional *Articulación de los sistemas educativos y aseguramiento de la calidad* y en sus mesas de trabajo, donde se planteó la discusión acerca del apoyo que deben dar las universidades a las Instituciones Educativas frente al problema de la comprensión lectora, puesto que de esas interacciones depende el éxito en el ingreso a la educación superior y la permanencia de los estudiantes en la misma.

Lo anterior, significa que las instituciones universitarias no se pueden quedar atendiendo únicamente las situaciones de deserción porque este trabajo sería agotador y llegaría el momento en que no alcanzaría la población de apoyo para el abordaje de las diversas dificultades, asociadas a la comprensión lectora.

En este sentido, la idea es anticiparse a la resolución de los problemas ya identificados en la educación superior para evitar el fracaso estudiantil. Pero, en ese ejercicio de análisis y ajustes se debe contar con la participación de todos los responsables de las reflexiones y acciones pedagógicas en los diferentes niveles académicos.

## **1. Historia de la deserción académica y estrategias para la permanencia estudiantil en la Universidad Santiago de Cali**

La deserción académica se presenta regularmente en todos los niveles educativos, razón por la cual el MEN, Ministerio de Educación Nacional, ha realizado varias investigaciones e invitado a las instituciones educativas a hacerlo, en aras de hallar soluciones a ello.

*“Dado que los jóvenes más expuestos al abandono de sus estudios son aquellos que se encuentran en situación académica y socioeconómica más vulnerable, el Ministerio de Educación Nacional viene trabajando desde el 2002 en el Proyecto Fomento a la Permanencia Estudiantil como una estrategia para aumentar la cobertura, la calidad y la eficiencia del sistema. Con su implementación, se espera avanzar en la principal meta que tiene prevista el país en la materia: disminuir la deserción por cohorte al 25% en 2019 como*

*estrategia para aumentar la cobertura efectiva. La deserción por cohorte mide la proporción de estudiantes que abandonan sus estudios en décimo semestre en relación con el número de estudiantes que se matricularon inicialmente (esto es, 10 semestres atrás).”<sup>3</sup>*

Esta situación, en la Educación Superior, cada día se incrementa más; el número de estudiantes que se retiran poco tiempo después de haber ingresado a las universidades es mayor. Una de las razones –y la más frecuente– es la dificultad para acceder a los nuevos conocimientos y metalenguajes de las disciplinas de estudio. Lo anterior, se debe –por lo general– a los bajos niveles de comprensión y producción de textos académicos y científicos que presentan quienes ingresan a la Educación Superior.

En este sentido, la Universidad Santiago de Cali ha contribuido de varias formas con estrategias para la permanencia estudiantil como PAFA, Programa de Apoyo a la Formación Académica<sup>4</sup>, el Programa de Monitorías, y ha constituido, en estos últimos años, el Programa de Permanencia Estudiantil, a partir de la atención a diferentes asuntos visualizados en el “Observatorio Académico”, Proyecto realizado con la Universidad Tecnológica de Pereira.

La anterior investigación de la U.T.P., donde participó la U.S.C, señaló como problema urgente, resolver las dificultades de los estudiantes de la Universidad Santiago de Cali en comprensión lectora, lo cual se confirmó con los resultados de las pruebas realizadas a todos los estudiantes que ingresaron a esta Universidad, en el período 2013 A.

Por consiguiente, la Universidad Santiago de Cali, en consonancia con los propósitos del MEN, está realizando actividades e investigaciones orientadas a la búsqueda de soluciones a los diferentes casos de deserción estudiantil.

Esta investigación es uno de los intentos por diseñar una estrategia que sea útil para el aprendizaje de los estudiantes universitarios, mediante un proceso de diagnóstico, análisis y propuesta de mejoramiento, articulada en torno al ejercicio de comprensión lectora.

Por esa razón, surgió la pregunta: *¿cómo diseñar una estrategia de mejoramiento de los procesos de comprensión lectora, con el fin de reducir la deserción estudiantil, en la Universidad Santiago de Cali?*

El Grupo de investigación Ciencias del Lenguaje, de esta universidad, recono-

---

3 <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-235085.html>

4 Proyecto apoyado por el MEN en el 2009 y 2010.

ció el problema del bajo nivel de instrumentación metacognitiva para enfrentar con éxito textos académicos, desarrollando aportaciones interpretativas, inferenciales y críticas en los procesos de comprensión y producción textual (Giraldo Ramírez & Zamudio Tobar, 2013). Por esta razón, diseñó un Programa que comienza con una prueba diagnóstica y cumple con los siguientes objetivos:

- Hacer consciente el estado lector y escritor de cada uno de los estudiantes.<sup>5</sup>
- Generar modificaciones al Programa de Comprensión y producción textual de acuerdo con las falencias detectadas en la prueba.
- Hacer un seguimiento del estado lector y escritor de los bachilleres que ingresan a la Universidad Santiago de Cali.

## **2. Los procesos de comprensión lectora y la deserción académica**

El asunto de la lectura y la escritura en la educación superior es tan complejo como en cualquier otro nivel educativo. Investigaciones realizadas por el MEN con diferentes I.E.S. han coincidido en determinar aspectos como la corta edad de los estudiantes que ingresan a las universidades, el acompañamiento de los docentes y de los padres de familia y el ejemplo que éstos dan frente a las prácticas lectoras como factores determinantes en los niveles de comprensión y producción escrita, lo cual -a su vez- influye en la permanencia estudiantil, en la calidad de la educación y en la calidad de vida.

Pineda, Pedraza & Moreno (2011) de la Universidad de los Andes, investigaron exhaustivamente cuáles son las causas del abandono académico de los estudiantes universitarios; determinaron los aspectos a atender y propusieron diversas acciones y estrategias para la retención de los estudiantes universitarios, facilitándoles de manera significativa el acceso a la titulación, de tal forma que encontraran sentido a estar en el mundo del conocimiento y generaran nuevas propuestas de mejoramiento para la vida misma.

*“Entre ellos están la carencia de recursos económicos para financiar los estudios; dificultades de tipo académico, relacionadas principalmente con la com-*

---

5 Una de las dificultades es que se admitan las limitaciones para enfrentar textos académicos de nivel universitario

*presión lectora, procesos escriturales y uso del pensamiento lógico-matemático; escollos en la transición de la educación media a la universitaria; errada selección vocacional; falta de adaptación, tanto académica como social, al nuevo medio; problemas familiares y psicológicos y el desencadenamiento que producen las propuestas curriculares y las prácticas pedagógicas de los docentes”.* Pineda, Pedraza & Moreno (2011:2).

Por otra parte, el MEN y la Universidad Nacional de Colombia, en convenio, desarrollaron el proyecto “*Articulación de los sistemas educativos y aseguramiento de la calidad educativa*” (septiembre 2013 – abril 2014) y, para ello, hicieron un análisis minucioso de los diferentes programas y estrategias para el mejoramiento de la calidad educativa en Colombia.

En el nivel macro, se observa cómo el MEN viene desde el año 2008 sugiriendo estrategias para conseguir la articulación, desde el enfoque por competencias, proponiendo un conjunto de éstas, según la caracterización de cada nivel académico, lo cual, a su vez, marca el derrotero para las evaluaciones estandarizadas.

Además, funcionan varios programas de seguimiento y monitoreo por parte del MEN, que sirven también para evaluar los avances de las instituciones educativas frente al problema de la deserción académica.

Lo anterior, deja ver que indudablemente se han hecho esfuerzos desde los planes gubernamentales, pero ni las competencias ni las pruebas de estado garantizan en su plenitud la calidad en la educación recibida y desarrollada en las aulas porque dichos sistemas -aunque tengan una intención positiva- no son el único componente que determina esta evolución; deben haber otros participantes para identificar qué evaluar y cómo hacerlo.

Sin el debido análisis de los contextos y sus necesidades educativas, las propuestas pedagógicas se convierten en discursos generalizantes, donde no cabe la participación de las comunidades educativas para la toma de decisiones.

Esto, en parte –también- se debe a que quienes conforman esas comunidades –directivas, docentes, padres de familia y estudiantes- en diversas ocasiones, son indiferentes ante la calidad de las acciones pedagógicas y asumen una actitud pasiva, justificada en expresiones como: “*Eso es lo que dicen los lineamientos*” o “*así se ha hecho siempre*”, y una mirada traslapada bajo consideraciones, donde la única opción es obedecer y no proponer, a pesar de ver resultados nefastos.

*Los aumentos en la cobertura se pueden contar numéricamente y mostrar incrementos importantes mes a mes y semestre a semestre; sin embargo, los cambios en las prácticas pedagógicas, en las competencias profesionales de los maestros, condición sine qua non para la transformación del aprendizaje de los estudiantes son de mediano y largo aliento; requieren de un trabajo hombro a hombro entre el Ministerio de Educación, las secretarías de Educación, los centros de formación de maestros, los padres y madres de familia y los propios maestros (Ochoa, 2005).*

Esta actitud, de realizar esfuerzos aislados, por parte de los docentes –y de los padres de familia- ha sido adversa para la educación de los estudiantes. Así que es necesario que quienes estén directamente involucrados en los procesos académicos, despierten y “codeen” a sus compañeros para que reaccionen. Además, es cierto que todas las instituciones educativas tienen que ser acreditadas para poder funcionar, pero si se ven resultados en el pensar, hacer y sentir de las comunidades académicas, habrá una certificación duradera –vital- que permitirá a los sistemas que rigen la educación ver otras formas de hacer en este ámbito. Los informes y formatos no pueden ser el único indicador de la calidad educativa; ni pueden predominar solo discursos coherentes, sustentados con actuales teorías epistemológicas y pedagógicas, si la realidad está desconfigurada y hay una profunda grieta entre un nivel y otro, un sector y otro, un rol y otro.

Se necesitan equipos de trabajo que no esperen la orden para actuar –tal vez con buena voluntad- en beneficio de las nuevas generaciones y de los futuros profesionales que representan la capacidad intelectual, emocional y productiva de un país.

¿Qué líneas se podrían trabajar para la articulación entre los diferentes niveles educativos?

Se han llevado a cabo diferentes investigaciones que identifican dónde está el problema de la deserción académica y plantean algunas estrategias basadas en los estudiantes. La Universidad de los Andes desarrolló un estudio acerca de las estrategias de retención universitaria, centradas en la función del docente; en el se definen estrategias y rutas concretas como *la vinculación con el trabajo académico dentro y fuera del aula de clase*.

Otro aspecto que se propone en esta investigación para fortalecer la permanencia de los estudiantes en las I.E.S. es la presencia de un *docente idóneo, humanizador y acompañante*, que permita la participación del mismo estudiante para resolver sus problemáticas, en un diálogo de saberes, aproximando un

poco los propósitos desde cada rol y evitando las enormes distancias que no permiten comunicar o “poner en común”.

Otra línea a tener en cuenta es al *docente, participante activo en las investigaciones sobre deserción*, lo cual deja ver su interés por el proceso de permanencia de sus estudiantes, pero –sobre todo- lo humaniza al comprender de cerca las razones y condiciones de los fenómenos que llevan a los jóvenes a distanciarse de las aulas. Ambos se ven fortalecidos en esta relación investigativa que –al darse de esta manera- lleva a soluciones amables y sensatas frente al problema.

No es suficiente la presencia de un representante por estamento, es necesario que participen todos los integrantes de una comunidad universitaria y no sólo unos pocos que socialicen las causas de la deserción. El problema es complejo como la comprensión misma de la caracterización de los estudiantes en una I.E.S., de los hilos que confluyen en el sistema curricular y de los efectos –casi invisibles, pero poderosos- del microcurrículo; éstos deben ser robustecidos por cada participante, en diálogos permanentes, experimentaciones e implementación de estrategias que contribuyan de forma paulatina a reducir el abandono académico.

Así como estas pautas, que surgen de los proyectos de investigación, se han desarrollado, no sólo en Latinoamérica sino en el mundo entero, estudios que ofrecen caminos hacia el mejoramiento de la educación para diseñar sociedades, donde predomine la convivencia, donde el ejercicio profesional permita el crecimiento de cualificados seres humanos. Sin embargo, ninguna indagación científica, por rigurosa que sea, será útil y pertinente si las personas, directamente involucrados no están en permanente formación y transformación.

Otro ejemplo de evolución investigativa –más cercano al Suroccidente colombiano- que ha llevado a consolidar diversas estrategias para la permanencia estudiantil, es el Observatorio Académico de la Universidad Santiago de Cali. Este surgió con la asesoría de la U.T.P. (Universidad Tecnológica de Pereira) y se ha ido perfeccionando con las investigaciones, el monitoreo y la implementación de estrategias de mejoramiento, diseñadas con los representantes de todos los estamentos y lideradas por la Vicerrectoría Académica.

Las dinámicas investigativas y dialogantes, a partir del Observatorio, dieron origen a PIPE (Programa Integral de Permanencia Estudiantil) que tomó el protagonismo y de ahí surgieron las macroestrategias que lo constituyen hoy, denominadas *Rendimiento académico, Universidad saludable, Recursos económicos y Observatorio Académico*.

Este último es una estrategia de gran relevancia, que ofrece datos esenciales para detectar “Alertas tempranas” (SAT, Sistema de Alertas Tempranas y Seguimiento estudiantil), mediante un aplicativo tipo encuesta, donde se analizan los factores individuales, familiares, psicosociales y económicos que conducen a la identificación de población vulnerable para ser atendida por los otros sectores que componen PIPE: Bienestar universitario (salud y psicología) y Gerencia Financiera.

Este Programa Integral de Permanencia Estudiantil también identifica el nivel académico de los estudiantes que ingresan a la U.S.C, mediante pruebas de matemáticas, comprensión lectora y razonamiento lógico. Los resultados son socializados con todos los representantes de los estamentos y cada uno asume sus compromisos investigando, también, cuáles podrían ser las estrategias más viables para resolver la situación que le corresponde.

PIPE contiene los siguientes componentes: PRUEBAS DE INGRESO (SOP, Sistema de Orientación Profesional; SAT, Sistema de Alertas Tempranas y Causas y costos de la deserción). PRUEBAS DE VALORACIÓN ACADÉMICA (Competencia lectora y Competencia matemática). PORTAFOLIO DE SERVICIOS POR COMPONENTE (cada estamento ofrece actividades para el mejoramiento de un proceso: académico, los Programas de Estudio; Financiero, Gerencia Administrativa; Psicosociales: Bienestar Universitario.

Las encuestas y pruebas realizadas con respecto al problema de la deserción académica han dejado claro que la primera causa de abandono escolar es el factor económico y la segunda, las dificultades en el aprendizaje, particularmente en la comprensión de los textos que entregan los profesores de las disciplinas que estudian.

Resolver este problema no es sencillo. Este es un reto que vienen desafiando los docentes e investigadores del lenguaje, pero es un fenómeno interdisciplinario que involucra directamente a quienes enseñan las disciplinas. *Saber leer* no quiere decir poder comprender todo tipo de texto sino identificar los metalenguajes (códigos propios de los saberes y de las tipologías textuales), saber para qué se está leyendo e implementar ejercicios metacognitivos para autoevaluar y hacer los ajustes necesarios en los procesos de comprensión y producción textual.

En la Universidad Santiago de Cali el Grupo de Investigación *Ciencias del Lenguaje* ha venido estudiando estos procesos, incluyendo en ellos las estrategias para mejorar la comprensión lectora hasta llegar a la construcción de



un texto “propio”, desde la perspectiva de la Lingüística Textual; es decir, a la luz de la psicología de la elaboración del texto (Van Dijk, 1992), que implica el conocimiento de la micro, macro y superestructura hacia una eficiencia en la pragmática o puesta en escena del discurso (Van Dijk, 1996).

De las diferentes y progresivas investigaciones ha surgido la unificación del concepto *Comprensión y producción textual*, nombre dado a los cursos que, desde el Grupo de Investigación, se propusieron como comunes, de carácter obligatorio para los estudiantes de los dos primeros semestres de todos los Programas Académicos y con propósitos transversales, siempre y cuando se trabaje al unísono con los docentes de las otras disciplinas.

Adicionalmente, se ha indagado acerca del diseño e implementación de estrategias didácticas orientadas hacia la comprensión y sus niveles de complejidad, que han llevado a propuestas curriculares, primero, en los programas Académicos y, posteriormente, en los Departamentos. (Ágredo, Bermúdez, Zamudio & otros, 2015).

Todo ello, llevó a profundizar en la *Evaluación de la escritura en la Educación Superior*, nombre del libro del Grupo Ciencias del Lenguaje, producto de una investigación, que plantea un modelo de evaluación, teniendo en cuenta categorías intratextuales y extratextuales (Giraldo & Zamudio, 2013), algunas de ellas reflejadas en la matriz de análisis de la deserción de la Universidad Santiago de Cali.

Por otra parte, al participar en el llenado y socialización de las variables de la matriz que dio origen al Observatorio Académico de la U.S.C, en el año 2011, se fueron identificando las debilidades no sólo en los estudiantes sino en los docentes, en cuanto a sus compromisos académicos y dentro del engranaje universitario. Así mismo, se evidenciaron los esfuerzos, de algunos representantes de diferentes estamentos, por resolver las dificultades relacionadas con el quehacer pedagógico, pero también se confirmó que no había una articulación entre ellos.

Por consiguiente, de forma paulatina, las acciones y estrategias que dieron lugar a PIPE fueron involucrando los diferentes estamentos y, más aún, cuando se verificó que la segunda causa de deserción académica era la dificultad para acceder a los textos disciplinares.

En consecuencia, el Grupo de Investigación *Ciencias del Lenguaje* diseñó e implementó el proyecto denominado *Procesos de comprensión lectora y Per-*

*manencia estudiantil en la Universidad Santiago de Cali*, donde se tuvieron a favor las dinámicas del programa PIPE. Esta idea se entronizó luego de haber participado en el *Foro Nacional de Articulación de los Sistemas de Educación y Aseguramiento de la Calidad Educativa*, realizado en abril del 2014 por la Universidad Nacional de Colombia y el Ministerio de Educación Nacional, donde se confirmó que el problema era mayor y alcanzaba instancias superiores.

¿Cómo contener o aproximar los tentáculos de los diferentes paradigmas referentes a los procesos de comprensión lectora que van y vienen desde la educación básica primaria y secundaria hacia la educación superior? ¿Cuáles son los tejidos, las venas, las arterias de esos conceptos y prácticas en uno y otro nivel, que difieren tanto de las apoteósicas teorías y prácticas académicas que circulan en las universidades?

Puede haber un acercamiento al interior de las universidades, a procesos de ajustes para que los estudiantes “pasen los semestres” y consigan titularse, pero ese no es el meollo del asunto. La pregunta es ¿cómo diseñar planes de estudio y planeación curricular de forma continua y progresiva, concerniente a las comprensiones –no sólo textuales- y a las expresiones –no sólo escritas- de forma incluyente y pertinente, según las necesidades de cada nivel académico y a partir de las diversidades ideológicas, culturales y físicas, sin centrarse sólo en las competencias estandarizadas?

Esta investigación se centra en los niveles micro, que son determinantes en la articulación de finos hilos fortalecidos en las relaciones de aula frente al aprendizaje, concretamente los procesos de comprensión/producción textual y lectura/escritura; pares de conceptos que difieren entre sí porque el primero exige continuidad y análisis de todas las variables que definen la consolidación de las metafunciones ideativa, interpersonal y textual (Halliday, 1982), arterias que bombean el corazón de la vida misma.

En cuanto a la lectura y la escritura se han desarrollado como técnicas que sólo llevan a la textualización plana como la creación de resúmenes y reseñas descriptivas, donde quien escribe no se involucra de manera directa.

Las pruebas de estado intentan centrarse en las competencias, como operaciones intelectuales y discursivas que deben “tener” todos los que están adscritos a la educación formal, pero ellas sólo consiguen separar a los “ganadores” de los “perdedores”.

Pareciera que los resultados negativos frente a la falta de estrategias y de acompañamiento de los estudiantes en sus procesos de lectura y escritura sólo afectaran el momento inmediato de su desempeño en el aula y que, quienes pasaran las pruebas estandarizadas contasen con todas las herramientas para continuar en los siguientes niveles de estudio, pero frente al aparente éxito, esa silenciosa “enfermedad”, continúa creciendo.

Aquí se le denomina así –“enfermedad”- porque es tratada como una patología en diferentes expresiones, directas e indirectas, a corto o largo plazo, se excluye del sistema educativo a quienes reprueban, pero no se programa un tratamiento especial que los lleve a resolver su problema sino que se le suministran placebos para “pasar las pruebas”.

Asuntos como hacer simulacros, enseñar a leer los enunciados, descubrir los trucos y “cascaritas” que tienen las preguntas y estudiar las formas de resolver los interrogantes son acciones que pueden ayudar a obtener mejores resultados en las pruebas, pero ese no es el único y verdadero problema.

Hay diferentes enfoques, paradigmas, metodologías y temas a desarrollar cuando se habla de enseñar a leer y escribir o desarrollar un curso de comprensión y producción textual. Todos son útiles, pero no necesariamente responden a realizar operaciones intelectuales superiores y complejas como se exige en la educación superior.

A los niños se les estimula para que aprendan a deletrear, decodificar los significados de los textos y luego se les deja solos interpretando con sus cortas experiencias y pocos saberes como si comprender fuese una técnica y no un proceso (Ferreiro & Teberosky, 1995) que involucra diferentes dimensiones y grados de complejidad de los conocimientos. Se hace necesario dar relevancia al mundo praxiológico y afectivo del lector, es decir tener en cuenta las acciones y experiencias, así como las decisiones, afectos, motivaciones e inquietudes frente a un texto o una enunciación (de Zubiría, 1998).

En ese mismo sentido, en la educación media, se enseña la literatura, se impone la lectura de algunos libros que, igualmente, deben leer los estudiantes solos y luego exponer en clase o someterse a pruebas de memoria.

Tal como lo evidenció Mauricio Pérez Abril (2003) en una investigación realizada en varias instituciones educativas de Bogotá, los maestros enseñan lectura literal y evalúan el nivel crítico. Al parecer, no sólo la enseñanza sino la evaluación de los procesos de lectura carecen de articulación y coherencia.

Por otra parte, los estudiantes que ingresan a las universidades son recibidos con la frase imperativa “¡escriban una reseña crítica!” o “¡para dentro de ocho días, escriban un ensayo!”. Entonces los estudiantes que estuvieron leyendo textos narrativos -“cada uno a su manera” o, unos pocos, orientados por apasionados maestros de literatura- son “apaleados” en la educación superior con modos discursivos expositivos y argumentativos, que nadie les ha enseñado a decodificar; y lo peor es que tampoco en la universidad se enseña a leer los códigos y metalenguajes de las disciplinas en los programas académicos universitarios, como lo manifiesta Carlino (2002).

Es apenas lógico saber que muchos *primíparos* que ingresan ilusionados a una carrera que consideran afín a sus habilidades y afectos intelectuales, deban retirarse apenas terminado el primer semestre. El primer obstáculo es encontrar que –supuestamente- “¡no saben nada!”, como se lo ratifican sus docentes universitarios.

Frases como “esto lo debieron haber visto en primaria”, desahucian a los estudiantes de la posibilidad de aprender lo que no les enseñaron –o no comprendieron- en los niveles inferiores y llevan a unos hacia la apabullante prisa de asimilar los conocimientos que no obtuvieron para “ponerse al día” y a otros -al ver con impotencia lo que les espera- a renunciar a sus proyectos académicos.

*“El abandono de las aulas es un fracaso en cadena que va desde el individuo que malogra el proyecto de culminar sus estudios, pasando por la familia y la institución educativa, hasta llegar al Sistema Educativo. Así mismo, los costos económicos son altos para los sujetos, las familias y las instituciones, sin contar con lo oneroso que es para la sociedad un proyecto de formación profesional frustrado.”* Gartner y Gallego (2013: 3).

Unos y otros, finalmente, terminan frustrados, fuera (o dentro) de las aulas y de las instituciones, que en el P.E.I. mencionan la inclusión, entendida como la posibilidad de recibir personas de diferentes condiciones y diversidades funcionales, así como de diferentes estratos sociales y culturales, pero no se pone en práctica el conocimiento y el respeto de la historia educativa de cada uno para poder estar en el aula y tampoco se consideran los niveles de complejidad de los conocimientos ni las operaciones intelectuales de sus estudiantes; se desconocen los saberes de cada uno, según la comunidad, la geografía donde se formaron -zona rural o urbana- y mucho menos lo que esto implica en nuestro país, según los territorios de conflicto, desplazamiento o alienación en grandes *catedrales del comercio*. Es decir que el sistema educativo, la es-

cuela, las directivas, los maestros, los padres de familia y hasta los mismos estudiantes, víctimas de ese homogenizante paradigma, olvidaron el corazón del problema.

La educación no puede ser solo una cuestión de “pasar el curso”, “aprobar los exámenes” y “obtener un título”, así como la lectura y la escritura no son solo instrumentos de evaluación. Si es así, la misma escuela ha sido la primera en desertar frente a su esencia educativa; el abandono de las aulas por parte de sus estudiantes es su propia renuncia al proceso de consolidación de una sociedad pluralista en un Estado social de derecho, donde se respeten los derechos humanos.

El artículo 1º de la Constitución Política de Colombia expresa, de manera textual:

*“Colombia es un Estado social de derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general”.*

Se espera que no sea ella, la escuela, la primera que -con ayuda de sus protagonistas y de sus víctimas- haya perdido el horizonte: facilitar el acceso al conocimiento para posibilitar una vida digna, teniendo en cuenta la interpretación que hace la Universidad de Antioquia del concepto de dignidad, a partir de la Carta Constitucional de Colombia.

*“La sola idea de la existencia explicaría y contendría el propio valor del ser humano, que no obstante como ser social debe dar desarrollo a la misma. La exigencia constitucional amerita que ese reconocimiento del valor del ser humano tenga implicaciones concretas en su trato, en su consideración. En este sentido la realización de los derechos es la vía para mantener ese valor; esa calidad que le asiste por la sola existencia. La dignidad se establece como resultado del reconocimiento mínimo de derechos y garantías.”<sup>6</sup>*

Desde esta perspectiva de la dignidad y la inclusión social, se han llevado a cabo diversos estudios acerca de la permanencia estudiantil, que en el discurso manifiestan tener en cuenta las diversidades cognitivas, praxiológicas, socioafectivas y culturales, de donde surgen elocuentes informes que garantizan el mejoramiento de los procesos, mediante estrategias que otros implementan

---

6 <http://docencia.udea.edu.co/derecho/constitucion/fundado.html>

convencidos de sus futuros logros. Sin embargo, éstos se centran en el paradigma de la estandarización, que diverge de las lecturas contextualizadas y singulares de las comunidades vinculadas a las instituciones educativas.

Los avances surgen en torno a las competencias, entendidas como las capacidades para saber, hacer y sentir, pero en un solo tono, con criterios precisos para medirlas, a través de desempeños concretos sin importar de dónde vienen los individuos.

*“Una competencia es un ‘saber hacer’ en el que se conjugan pensamiento, conocimiento y habilidades. Decir qué corresponde al pensamiento, qué al conocimiento y qué a habilidades en el despliegue de una competencia es un asunto que, casi necesariamente, lleva a una discusión lingüística y filosófica por cuanto implica distinguir entre elementos abstractos cuya manifestación concreta es una sola: el desempeño que da cuenta de la competencia” MEN, 2008.*

Siguen siendo pocos los estudios centrados en las realidades humanas frente a la complejidad que transforma y enriquece los procesos de comprensión; conceptos como las inteligencias múltiples, la inteligencia emocional, los factores neurológicos, psicoafectivos, entre otros, son temas de los que se habla regularmente en las Facultades de Educación, pero poco se transforma el quehacer pedagógico, concretamente en el microcurrículo, entendido este como *“una estructura concreta y definida, a diferencia de los ciclos y las áreas curriculares, un tanto más complejas y difusas, pero el microcurrículo tiene su relación con ellas porque es un desglose de las mismas”*. Giraldo, Vélez y Duque (1999).

Los conocimientos actualizados por la escuela no se reflejan en los saberes del microcurrículo. El proceso de enseñanza no puede estar alejado de la realidad inmediata de los estudiantes sino que –justamente– debe tener conexión directa con sus aspectos sociales, culturales y personales.

*Partimos, pues, de un conocimiento relevante, es decir, unos contenidos significativos y motivadores para los alumnos, que estén relacionados con sus intereses y las problemáticas que les rodean; puesto que lo que se pretende no es sólo desarrollar en el alumno conocimientos racionales y académicos sino los objetivos de la educación más allá, es decir, se persigue una educación integral del alumno capaz de formar personas críticas, responsables y comprometidas con su propio proceso de formación.” Fernández y Velasco (2003: 64).*

El reconocimiento del otro, de su cultura, de sus prácticas sociales permite diseñar un microcurrículo involucrando el qué, el para qué y el porqué de la

enseñanza, estableciendo un equilibrio entre las exigencias del sistema educativo reglado y las necesidades formativas de los estudiantes.

Pese a que la escuela, los docentes y hasta los mismos estudiantes conocen cómo podrían privilegiar rutas de formación significativas, mientras se sigan impartiendo y “recibiendo” temas o contenidos –y no se vivencien los procesos-, la deserción continuará porque no hay provocación, ni inquietudes, ni autonomía o nuevas iniciativas, emanadas de los más íntimos saberes de sus estudiantes.

Los avances científicos, en muchas ocasiones conocidos por la escuela, no llevan a quienes los conocen a modificar las acciones pedagógicas ni la evaluación. Todo funciona como si nada ocurriera, como si se tratara de máquinas que responden todas con un mismo código o como si tampoco los docentes quisieran o pudieran comprender, es decir implementar esos saberes en la resolución de problemas reales de sus comunidades.





# CAPÍTULO 2

## LA MARGINACIÓN INTELECTUAL DE LOS JÓVENES

*“Tengo 49 estudiantes en un Colegio  
Oficial, en quinto de primaria,  
doy explicaciones para todo el mundo, no me  
puedo dar el lujo de atender  
casos personales”  
(Docente del Distrito de Agua Blanca, Cali 2013)<sup>7</sup>.*

***“La lectura... un vehículo para descubrirse o construirse,  
para elaborar su subjetividad”  
(Petit, M. 2001).***

**É**ste capítulo expone las reflexiones en torno a la trascendencia de la lectura y la escritura, en la configuración de la inteligencia interpersonal, como parte de la exploración en el mundo cognitivo, práxico y afectivo o actitudinal de los estudiantes (de Zubiría, 2014), dimensiones en las que se debe detener la educación superior para lograr un aprendizaje significativo y la permanencia estudiantil.

La imagen que construyen de sí mismos los estudiantes configura la identidad del sujeto de la cultura, a través de múltiples intercambios textuales en los que se puede incluir o excluir, de los diversos niveles de la cultura letrada, a los jóvenes. Así que no necesariamente la deserción se debe a su desinterés sino

---

7 Expresión captada en un Seminario de capacitación.

que –probablemente- la provocan algunos métodos, temas y tipos de textos no pertinentes, según sus niveles de complejidad lectora.

Este aparte también expone los conceptos de educación, diversidad y marginación intelectual; la lucha, por parte de los estudiantes, en contra de las presiones del poder, que pasa por el dominio de estrategias textuales, lo cual facilita su participación como interlocutores válidos en la construcción de los espacios de convivencia y asimilación textual. Estos comportamientos educativos y participativos promueven la permanencia de los jóvenes en la Universidad. Adicionalmente, se profundiza el concepto de *texto* desde diferentes enfoques epistemológicos.

## 1. Lectura, escritura y exclusión social

¿Cuál es el papel de la lectura y la escritura en el conocimiento de sí mismo, en la formación intrapersonal de los jóvenes? Numerosos mediadores en los procesos de formación de lectores afirman que el papel de las bibliotecas en la formación de niños y adolescentes es el de continuar y apoyar la formación escolar (Petit, M 1999). Para estos bibliotecarios y docentes, leer permitía compensar en parte la falta inicial de capital cultural legítimo, era una oportunidad de ponerse al corriente con el contexto en el que convivían.

*“Cuando se vive en los denominados ‘barrios sensibles’, ¿cómo la biblioteca ayuda a resistir a los procesos de exclusión y a construir su derecho de ciudadanía? La biblioteca pública es un punto de apoyo crucial en las estrategias de continuación o reanudación de los estudios; un foro informal, donde se esbozan nuevas formas de sociabilidad; un lugar que da acceso a lecturas que ayudan a elaborar una identidad singular, a llegar a ser un poco más sujeto de su destino, y no solamente objeto del discurso de otros; y, finalmente, en algunas ocasiones, una fuente de informaciones sobre temas políticos, que puede mantener un deseo de inscripción ciudadana”.* (Petit, M. 2003).

Pero la lectura y la escritura van más allá de la complementariedad escolar que se adquiere al interior del aula de clase, en el proceso de socialización secundaria (Berger, L. y Luckman, C. 1968). La comprensión y la producción textual realizan aportaciones en la lucha de los jóvenes y las jóvenes por incluirse como interlocutores válidos en las comunidades de intercambio lingüístico. *“A mí la lectura no me llama la atención, no sé porque siempre hay que leer para estudiar, a mí lo que me gusta es que los profesores me expliquen”*, María José,

estudiante de Fisioterapia 15 años<sup>8</sup>. La lucha en contra de las presiones del poder pasa por el dominio de estrategias textuales que facilitan la participación como interlocutor válido en la construcción de los espacios de convivencia y asimilación textual.

La educación inclusiva es un enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza aprendizaje y en consecuencia favorecedor del desarrollo humano. El concepto de educación inclusiva es más amplio que el de integración, tiene como punto de partida la naturaleza misma de la educación y el derecho de todos a formar parte de ella. La educación inclusiva implica que todos los niños y las niñas de una comunidad aprendan juntos sin importar sus condiciones personales, sociales y culturales; y, así, todos puedan participar de la comprensión, intercambio y producción de textos.

Se trata de una escuela que no solicita registros, ni mecanismos de selección, no puede discriminar entre aquellos que pueden acceder a los conocimientos expuestos en los textos argumentativos y expositivos. Una escuela participativa, con interlocutores válidos produciendo textos en los que la escuela crece y ellos en ella porque cuando la escuela excluye, margina la participación y las aportaciones de la mayoría. Es una escuela que sólo consulta el contexto y las condiciones de diversidad de la minoría y margina del conocimiento a las mayorías y la unidad de su universo. Cuando la investigadora Michéle Petit (2002), realizó las entrevistas para los jóvenes de los barrios marginados franceses, observó lo siguiente.

“Por otro lado, cuando fui, en el momento de hacer las entrevistas, a que me comentasen en qué la lectura les había podido o no cambiar algo en su vida, me sorprendió ver que espontáneamente los jóvenes, incluidos los de medios sociales modestos, hablaban rápidamente de lo que eso había podido cambiar en la representación de sí mismos, en la representación de la relación con el mundo y en la relación con los otros” (Petit, 2001).

Según la autora, las respuestas que dan los jóvenes de los barrios marginados franceses rebasan las expectativas de lo esperado. La hipótesis sobre la que se construyó el cuestionario se amplió y generó nuevas preguntas. Esto había sido captado por la investigadora francesa cuando trabajaba en las entrevistas.

---

8 Las expresiones que aparecen entre comillas son de estudiantes, fueron captadas en borradores de trabajo en las clases del Programa de Comprensión y producción textual en el 2014. Sus nombres fueron cambiados a solicitud de los jóvenes. Se citan solamente como testimonio de la presente investigación.

*“...pero se hizo más patente cuando trabajamos con los jóvenes de los barrios desfavorecidos. Muchos de estos jóvenes nos han hablado de la importancia que había tenido la lectura, incluso fragmentaria, episódica, en la construcción de sí, en el sentido amplio, esto es, la apertura del imaginario, la constitución del espíritu crítico, la elaboración de una relación algo diferente con los próximos, sea la familia, el grupo étnico en algunos casos, los amigos”* (Petit, 2001).

La lectura constituyó para estos jóvenes un medio de representarse ellos mismos de manera diferente y eso provocaba que tuvieran una representación de sí mismos rica, más diversificada, abierta, en movimiento, diferente de aquella representación rígida de identidad, muy frecuentemente utilizada en la escuela regular discriminadora.

Los docentes se deben preguntar a partir de estas constataciones ¿se está privando a los jóvenes, cuando no se les invita de manera convincente al contacto directo con el libro y la escritura de textos? No se trata del interés o la desmotivación por la lectura, sino del reconocimiento de la marginación a que se ven sometidos. Si no se tienen recursos para una negociación e intercambio textual en los marcos de una formación inclusiva los sujetos resultan marginados por mecanismos de exclusión social.

En la escuela y en la vida la calidad del intercambio textual es materia permanente de reflexión en el trasegar de la vida cotidiana; una vida poco intervenida por textos de connotación literaria o científica no puede aspirar a conquistas en idéntico sentido.

Los niños y las niñas que no desarrollan los mecanismos que amplían las fronteras de sus esquemas mentales son excluidos de los procesos de participación, no pueden acceder a textos complejos.

Dichos mecanismos hacen que los sujetos excluidos se agrupen en círculos de resistencia en los cuales se sostienen, sin darse cuenta de la afectación que sufren sus esquemas mentales al excluirse de la participación que ofrece el intercambio textual inclusivo. *“A mí sólo me interesa dialogar con mis parceros, ellos son mi sangre”*, Felipe, 16 años, estudiante de Ciencias Sociales. Las consecuencias de no tener acceso a toda clase de textos, además de marginarlo del conocimiento de los mismos, también lo excluye de las transformaciones que los textos hacen operantes en su formación y el conocimiento del mundo interior. *“La comprensión del lenguaje es la reconstrucción de una representación mental en la memoria”* (Van Dijk, 1996).

En este mismo sentido, sabemos que cuando las representaciones mentales no son lo suficientemente estimuladas en reiterados intercambios textuales, opera una transformación significativa al interior del sujeto. Dicho de otra manera, van a ser intervenidas por construcciones textuales de más fácil procesamiento intelectual, adquiriendo en la formación de las estructuras mentales ciertas desventajas que se van a evidenciar en la capacidad para aprender de textos y generar nuevas producciones textuales.

El desarrollo intelectual del sujeto tiene lugar en la calidad de la mediación como modo de existencia del intercambio textual que está sometido a la calidad de los textos, la naturaleza de la mediación y el contexto en que esta se realiza.

Una escuela que no proporcione a todos los niños y las niñas los recursos para participar de manera activa en los procesos de comprensión y producción textual es una escuela que los excluye. “Yo quisiera entender como 2 o 3 de mis compañeros, pero prefiero callarme para no ponerme en ridículo”, Consuelo, estudiante de Fonoaudiología. Cuando no son proporcionados los conceptos y habilidades para participar en la interpretación legítima de textos y su consecuencia, la construcción de enunciados de manera crítica es muy escasa.

La diversidad de textos tiene que ver con el manejo didáctico de las tipologías textuales elegidas para su conocimiento y su aprovechamiento, generando nuevos textos evidenciando el desarrollo de habilidades meta-cognitivas. La naturaleza de los textos y las condiciones en que se realiza la mediación, por parte de los sujetos lectores, en la interpretación es determinante para la formación, cambio o fortalecimiento de esquemas mentales y la fijación de estrategias cognitivas tanto en la comprensión como en la producción textual (Vigotsky, 1970). La naturaleza de la mediación es un aspecto determinante en las dinámicas de formación de sujetos lectores en la escuela como fuera de ella.

*“El iniciador a los libros es aquel o aquella que puede legitimar un deseo de leer no muy bien afianzado. Aquel o aquella que ayuda a traspasar umbrales en diferentes momentos del recorrido. Ya sea profesional o voluntario, es también aquel o aquella que acompaña al lector en ese momento a menudo difícil: la elección del libro. Aquel que brinda una oportunidad de hacer hallazgos, dándole movilidad a los acervos y ofreciendo consejos eventuales, sin deslizar hacia una mediación de tipo pedagógico” (Petit. M, 2006).*

La intervención del mediador es definitiva cuando este invita al estudiante a leer y a intercambiar enunciaciones textuales en torno a lo leído; en los procesos de socialización, en los cuales se estimula la lectura como un recurso potente para conocerse a sí mismo y relacionarse con los demás.

Los niños y las niñas reclaman diferentes formas y calidades de mediación en la formación de hábitos y actitudes en la formación de lectores y productores de textos. En estos espacios de aprendizaje aparecen toda clase de emociones y sentimientos que contribuyen de manera eficaz a la formación como personas y el descubrimiento y construcción de sí mismos.

Una educación inclusiva en la escuela prevé los mecanismos y recursos que amplifican la participación plena, no supone condiciones para asumir la integración en los procesos de formación de lectores y productores de textos. La educación inclusiva es un descriptor consagrado en las declaraciones internacionales de derechos humanos.

*“Los poderes públicos tienen la obligación de garantizar una enseñanza no segregada, que se prolongue después en la integración en la sociedad, a todos los alumnos, sean cuales sean sus condiciones físicas, sociales o culturales”* (Moriña D., 2007).

La intencionalidad con que intervienen los maestros y maestras determina su postura incluyente o segregada, no sólo en la concepción de la educación sino en sus actitudes con las que recurre a cada una de las acciones e intervenciones como mediador. No se trata de plantearse una concepción sobre la educación inclusiva; hay necesidad de racionalizar los procesos, advertir que es necesario ir más allá de las buenas intenciones y prever los mecanismos para que la inclusión se desarrolle en beneficio de la escuela, de los niños y las niñas y en la experiencia de los mediadores que hacen efectiva la educación inclusiva. Veamos lo que plantea la UNESCO:

*“Cada niño y cada niña tiene el derecho fundamental a la educación y debe tener la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos. - Cada niño tiene características, intereses, habilidades y necesidades de aprendizaje únicos. - Los sistemas educativos deberían ser diseñados y los programas aplicados para que recojan todas las diferentes características y necesidades. - Las escuelas ordinarias con esta orientación representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, creando comunidades de acogida, construyendo una sociedad integradora y logrando una educación para todos: además proporcionan una educación eficaz a la mayoría de los niños y mejoran la eficacia y, en definitiva, la relación coste/eficacia del sistema educativo”. Citado por Moriña (2007).*

El contexto en que intervienen los maestros y maestras tiene que ver con las condiciones y los recursos con que cuenta el sujeto de formación, como lector y productor de textos para hacer posible su intervención en la escuela en la cual se forman los niños y las niñas, ampliando para ambos, los recursos de construcción de identidad.

La inclusión se refiere a que la escuela debe proveer un contexto en el que todos los niños y las niñas, independientemente de su capacidad, género, lenguaje, etnia u origen cultural, puedan ser valorados e instrumentados equitativamente, tratados con respeto y provistos con oportunidades reales (Thomas y Loxley, 2001). La educación inclusiva sin mediadores conscientes de los procesos de formación no es posible, sin la racionalización de lo que ocurre en los contextos de formación como lectores y productores de textos.

Una escuela con hacinamiento escolar en las aulas, que impide a los maestros y maestras, atención personalizada a los procesos de lectura y escritura, excluye a la mayoría de los niños y niñas porque hay atención personalizada solo para unos pocos. La interpretación y la producción textual es un proceso de mediación que reclama atención a inquietudes individuales y las incertidumbres que deben ser resueltas por los mediadores con atención a la diversidad. Las explicaciones generales no resuelven problemas en el encuentro con nuevos textos; hay un mundo que ha tocado puertas distintas en cada uno de los lectores, si no son resueltas excluyen al no contar con una configuración contextual adecuada a las inquietudes individuales, las generalidades en muy pocas ocasiones encajan en las expectativas personales.

Una escuela que sólo utiliza unos textos y/o se compromete con la intervención pedagógica de textos argumentativos expositivos está marginando los niños y las niñas al excluirlos de participar en la interpretación y producción de textos en esas tipologías textuales.

La producción de textos en todos los géneros discursivos es propia del ser humano desde que las necesidades de expresión se lo planteen. Las exposiciones de problemas, procesos, movimientos, objetos, acontecimientos son constantes desde muy temprana edad.

Los textos explicativos son requeridos desde estadios muy tempranos en los procesos de formación intelectual. Y las prácticas con textos argumentativos enseñan a organizar razones de manera coherente y consistente. Cuando los maestros y maestras no asumen la mediación en el tratamiento de estos textos están excluyendo de la participación en esos contextos.

Cuando en una escuela sus docentes no exponen en sus clases, no hay un acercamiento a los libros como una posibilidad de construcción y descubrimiento de sí mismos, excluye a los niños y las niñas de espacios de participación legítimos porque les niega la posibilidad de confrontar sus conocimientos con los que puedan ofrecer los nuevos textos.

Cuando la escuela sólo utiliza textos narrativos para la intervención en la configuración paulatina de esquemas mentales está excluyendo porque soslaya unas posibilidades en las cuales se realizan aportaciones más complejas y enriquecedoras en el proceso de autoestima, como un proceso que se realiza en un intercambio textual en las circunstancias personales de cada sujeto.

Es necesario hacer evidentes las condiciones materiales en que tiene lugar la aproximación a los textos en los diversos eventos de formación de los jóvenes lectores. Los programas de las bibliotecas lo muestran en diversos testimonios, en los cuales la exclusión social aprovecha la falta de dominio textual como una forma de ejercicio de su rechazo, segrega a los jóvenes y a toda persona que quiera leer y aprender de textos.

Por otra parte, la falta de dominio de técnicas y recursos de interpretación de textos, conduce, a los jóvenes, a un entorno en el que se niega la participación por los procesos de exclusión social. La lectura y la aportación que realizan los textos en las comunidades de jóvenes en formación constituyen una herramienta que genera espacios de inclusión frente a diversos mecanismos sociales de exclusión, tal como lo constatan los testimonios de investigadores, con jóvenes pertenecientes a los barrios marginados.

*“La lectura es para estos muchachos y muchachas provenientes de familias casi siempre analfabetas pero deseosas de hacerse camino, un vehículo para descubrirse o construirse, para elaborar su subjetividad. Esto es, por ejemplo, lo que dice de manera totalmente explícita Matoub: en mi caso, la frecuentación de la biblioteca. No tengo ganas de ser culto, no me interesa en absoluto: lo que me interesa es sentir una emoción, sentirme cerca de otras personas, que puedan sublimar pensamientos que yo pueda tener.... Lo mismo le ocurría a Ridha en el libro yo busco elementos que me permitan vivir, conocerme mejor....O a Daoud. La lectura para mí no es una distracción es algo que me construye” (Petit, 2002).*

En la construcción y recreación del mundo interior la lectura desempeña siempre un papel en el que difícilmente pueden competir otras actividades depositarias de referentes en la determinación de esquemas mentales que hoy en día son reconocidos como muy pobres en el proceso de formación de lectores y productores de textos.



La lectura evidenciada en el testimonio de estos jóvenes demuestra que el papel de los procesos de lectura crítica, va más allá de la distracción y la complementariedad de las actividades escolares.

En una ponencia presentada en el seminario internacional de la XXI Feria internacional del libro Infantil y Juvenil en Ciudad de México en noviembre del 2001, la investigadora (Petit, M., 2001), sostiene que los jóvenes se acercan al libro con motivaciones más profundas que es prudente estudiar. Cuando los jóvenes recurren al libro para descubrirse, se sorprenden a sí mismos, encuentran un mundo que los enriquece y transforma. Los investigadores deben admitirlo; se trata de acciones que deben ser sometidas a criterios de análisis que van más allá del pasatiempo y la complementación escolar.

El papel de la lectura en el devenir de la actividad psíquica constituye una reflexión pertinente a la pregunta que encaminan estas constataciones de la presente investigación, en dos sentidos: la lectura como un instrumento de conocimiento de sí mismo y la reconstrucción de la actividad psíquica como sujetos que conviven en contextos individuales de precariedad y violencia.

Los jóvenes se aproximan al mundo del libro y la lectura; lo hacen porque hallan la posibilidad de encontrarse con enunciados en los que es posible confrontarse a sí mismos. La presentación de esta motivación por la lectura y la producción de textos no es asumida con regularidad en la escuela, siendo su naturaleza generadora de motivaciones intrínsecas hacia la lectura. Las investigaciones sobre la motivación a los hábitos lectores apenas comienzan a hacer evidente este objeto a reflexionar. *“La lectura les resulta trascendente, es ante todo porque les permite descubrirse o construirse, darle forma a su experiencia, reconstruir su sentido* (Petit, M., 2002).

La construcción de identidad en el sujeto, es una operación constante en el interior de cada uno, que interviene de manera constante en nuestras vidas. Esta operación psíquica tiene lugar en el intercambio textual generado, por el contexto en el que intervienen multitud de mediadores en variadas experiencias subjetivas. Una de ellas, la que más nos interesa, es la lectura y la producción de textos.

## **2. La lectura como intervención del discurso, en la formación del sujeto**

El texto es la expresión del discurso dispuesta, en un conjunto organizado de enunciados con una organización de sentido específica como lo es en diversos contextos de lectura. La descripción del texto desde la lingüística textual (Van Dijk, 1986) y desde la corriente teórica denominada análisis del discurso ha permitido una aproximación a la caracterización del fenómeno comunicativo como objeto de formación permanente (Beaugrande y Dressler 1981). El texto no es una secuencia de frases, es mucho más que eso. El texto en el proceso de lectura es un evento de comunicación cuya unidad básica la constituyen los enunciados en el encuentro con el sentido.

Los textos que circulan en el mundo de intercambio textual de los jóvenes son un conjunto de prácticas de naturaleza significativa que circulan dentro de las aulas de la escuela y fuera de ellas. Ellos generan múltiples intercambios de sentido con diversos formatos discursivos, tales como ensayos, frases, refranes y dichos populares, anécdotas, comentarios, crónicas, relatos, diálogos, consejos, recomendaciones, cartas, compilaciones, conversaciones y relatos.

Las reflexiones que nos hacemos en el interior de la conciencia también son textos, aunque nunca las comuniquemos a nadie. El recuerdo, las imágenes que guardamos en el subconsciente son enunciados textuales, etc. A través de ellos se informa, comentan, exponen y se difunden ideas científicas, artísticas, cotidianas y culturales. Un texto es una actividad lingüística concreta, una elección lingüística frente al sistema virtual que ofrece la lengua.

En los textos que intercambian los jóvenes en su mundo se establece un debate que los incorpora en la realidad en múltiples enunciados. En dichos textos se concitan viejas y nuevas teorías en busca de oportunidades de sentido, que ellos pueden o no asumir en el contexto de aprendizaje en que se encuentren.

Los escritos encuentran vigentes sus enunciados en la medida que entren en circulación y confrontación con los enunciados en que son confrontados, a partir de los cuales se fortalecen como vigentes, al ser revalorizados o se potencian con más fuerza al ser asumido su sentido con nuevos significados (Pogglioti, 2000).

En los textos que intercambian los jóvenes se da el encuentro de la palabra comprometida que militante busca adhesiones, haciendo apertura de nuevos frentes de discusión. Allí nacen consignas, se fortalecen coyunturas momentáneas, llenas de renovadas proclamas ideológicas que pueden llegar a dejar huellas profundas en su formación interior.

Estas enunciaciones en construcción se presentan aferradas a construcciones lingüísticas, escamoteando la necesidad de mantenerse fuera del alcance del olvido. Son textos que critican y enfrentan lo ya establecido desde sus posturas, que crecen y configuran su sentido en las contra argumentaciones a lo oficial. A partir de allí ratifican su existencia en la equidad de sus criterios, sustentando el ejercicio de la diversidad.

Los textos que circulan en la escuela y fuera de ella, procesan novedosas preguntas que se fundamentan en los contextos de formación. Allí se originan situaciones para la inauguración de nuevas continuidades semánticas, objeto de conocimientos recientes que se deslindan de otros, que antes se presentaban como objetos independientes, aislados por otros ámbitos de significación que ahora pretenden atención plena e individualizada.

En los textos que tienen presencia en el intercambio textual, en las aulas escolares o fuera de ellas, circulan verdades con certificaciones ya demostradas en las bolsas de valores de la historia (Barthes, 1986), pero estas verdades están sometidas a ser confrontadas con los acontecimientos históricos, para resurgir en contextos actuales rodeados de nuevos enunciados que los acerquen más a la gente y sus desempeños en el devenir cotidiano.

En los textos se propone, se fundamentan referencias en torno a los argumentos de lo consignado en un escrito argumentativo, explicativo o expositivo de acuerdo con las demostraciones del texto y la intencionalidad del autor.

En otro sendero argumentativo, encontramos que los escritos son una organización de enunciados en los cuales se evidencian los contenidos que sobresalen en sus estructuras (Martínez, 2002).

En los textos se significan conceptos complejos y elementales en los que se sustentan los enunciados. Se compilan los elementos que configuran la significación de lo que se quiere expresar haciendo uso de economías de representación, donde se reconocen modelos de intertextualidad que amplían los conocimientos y las estrategias cognitivas de los lectores (Campos y Gaspar, 2001).

Los conceptos de un escrito provienen de otros textos, son apropiados en procesos de interpretación enunciativa, no es la primera vez que se mencionan pero ahora están allí, sustentando la organización del texto, relacionándose con otros e inaugurando sentidos antes no planteados.

Cuando la escuela no procura el intercambio textual de los jóvenes a través de producciones genuinas, excluye la posibilidad de sus aportes en el crecimiento del conocimiento que es posible producir. Cuando los jóvenes son más

eficientes lectores y productores de textos, las fronteras del conocimiento se expanden apropiando conocimientos y legitimándolos en contextos de enunciación en que se los reconocemos como propios.

Los nuevos textos asumen los términos que la nueva asociación ha configurado en pleno ejercicio de sentido para producir significación en un nuevo contexto. Allí es factible ubicar un origen común, pero captando elementos diferenciadores en cada uno de ellos, en los que se determinan sus singulares aperturas, en términos de aproximación a sus estructuras subyacentes. Los conceptos que habitan en nuestra conciencia se relacionan en cada uno de los enunciados con los que se configuran en el escrito que estamos leyendo (López., 2002).

En consecuencia, el sentido no es completo si no se relaciona con otras unidades enunciadas que hacen próxima la significación dispuesta en una estructura enlazada por diferentes niveles de negociación de sentido.

La configuración de un texto es producto de varias lecturas y el intercambio textual que se realiza, no es un ejercicio inocente de relación de conceptos a partir de los enunciados, con los que se configura lo escrito. En los participantes de dicho proceso existe cierta parcialidad, en beneficio de unos conceptos que cohesionan el texto haciendo legible, su nuevo sentido, en la aparición de otros textos diversificando el nuevo sentido.

En la lectura se construye la significación, más allá de la decodificación sonora de las organizaciones fonéticas con las que se constituyen unidades sintácticas. En ellas se consignan una serie de predicaciones y referencias asociadas a la construcción de significados. Es posible diferenciarlas unas de otras, aislarlas en unidades de contenido independientes, es posible denominarlas proposiciones o macro-proposiciones, en las cuales el sentido se va configurando haciendo una especie de síntesis interpretativa.

Cuando un lector se inicia en los procesos de lectura, en un texto que aún no conoce, desliza su mirada por los grafemas con los que se organiza el escrito, sin captar unidades de contenido, se está quedando en el nivel más superficial; está dejando de participar en un mundo que lo excluye de tres eventos que a continuación mencionamos.

1. No participa plenamente de los conocimientos que el texto invita a conocer.
2. No interviene los esquemas mentales y las consiguientes estrategias que intenta asumir en las prácticas de comprensión y producción textual.

3. Reacciona negativamente en contra de un proceso que no cuenta con su participación y que no le reconoce como interlocutor válido.

A pesar de su esfuerzo interpretativo, los jóvenes no pueden encontrarse con lo leído porque se han introducido en el proceso de lectura con escasos recursos interpretativos. Sus conocimientos previos resultan muy inferiores a los exigidos por el texto que intentan leer.

Estos noveles lectores se quedan en el umbral de la lectura, en la cual captan los sonidos, pero no configuran las imágenes que les permitan identificar enunciados, que agrupados se van a develar como unidades temáticas, en las que se estructura el contenido de un escrito. Se privan de hacer asociaciones que son posibles, se las discrimina presentándolas como incomprensibles porque no logran contextualizarlas en su saber. *“Yo no entiendo nada, y entonces lo mejor es no participar”*.

Los mediadores pocas veces propician, al estudiante, la oportunidad de personalizar las significaciones captadas en la interpretación con eventos propios que motiven su intervención, con posibilidades efectivas de participación.

Frente a la pregunta ¿qué les está ocurriendo a los jóvenes excluidos?, surge la respuesta: que sus reacciones intelectuales, con respecto a los interrogantes de los mediadores (docentes/padres) son débiles, no reconocen conceptos que evidencien la lectura del texto, se les dificulta centrarse en las enunciaciones que les develan las unidades de contenido, ofrecidos por el texto y, difícilmente, configuran un contexto en el que no se sienten reconocidos. Además, se desconocen como lectores, no alcanzan a tomar distancia para realizar una valoración de su situación frente al texto. Por eso sus razonamientos hipotéticos, donde vivan la aventura de encontrar sentido a lo que están leyendo, son casi inexistentes, frente a los textos. De otro lado, sus argumentos son escasos porque no se ha estimulado la iniciativa enunciativa, dejando estática su interactividad con otros textos de sus pares, igualmente alejados de las culturas letradas. *“Yo sólo entiendo y comprendo el lenguaje de mis parceros”*.

La calidad de los textos y su lectura en procesos de mediación –objetos de análisis en esta investigación- desarrollan habilidades para aprender en grupo, con mediadores que indagan en diversos contextos personales. Sin estos recursos, los jóvenes, no se reconocen, se sienten aislados, no es posible la construcción de razonamientos hipotéticos porque no ven posibilidades de ratificar sus verdades, pues están en un contexto extraño. No encuentran recursos para formular diversas predicaciones en las que se pueden afirmar múltiples referencias, con las que se construye el sentido de los textos. No reconocen las

marcas que orientan el sentido del texto sino que -en la mayoría de las ocasiones- los conducen al encuentro de los sentidos que quieren asumir. Esto sucede, sobre todo, con aquellos textos de naturaleza expositiva y argumentativa en los que sus razones tienen que hacer un reacomodamiento, que les van a propiciar un descubrimiento de sí mismos en un contexto por apropiar.

### 3. Lectura e intencionalidad del autor

La lectura de textos que circulan entre los jóvenes lectores implica un esfuerzo adicional del lector, la de hacer evidente la intencionalidad del autor. “*No sé qué es lo que quiere decir ese señor y la verdad me interesa muy poco*”, es la expresión de Teresa, estudiante de 16 años del Programa de Enfermería.

La malicia con que los jóvenes captan la intencionalidad del autor de los textos intercambiados en su cotidianidad no es enfrentada en la escuela regular con textos de connotación literaria o científica. En todos los textos, especialmente en los que circulan en espacios académicos, la intencionalidad del autor es sometida a diversas pruebas, de tal manera que el contexto que dio origen al escrito se hace evidente, pero con un esfuerzo interpretativo.

Es cierto, que esta interpretación, en el caso de muchos jóvenes lectores, ocurre en la aventura de ser leído, corre el peligro de ser desconocida pasando desapercibida o, lo que es peor, ser distorsionada o asumida solo parcialmente.

Cuando no se capta la intencionalidad del autor en un escrito, nos excluimos de un evento que proporciona la comunicación con el texto leído y la producción textual inferida. La motivación llevada por el autor a generar su enunciación, “*mejor dicho, yo lo que entiendo es lo que me gusta y no lo planteado allí*,” expresa la misma estudiante de Enfermería. La intención del autor no se capta a partir del texto leído, la lectura se interrumpe generando producciones en dominios distintos a la decodificación realizada, sin la continuidad y precisión semántica que el proceso de lectura debe establecer.

*“El horizonte de la lengua y la verticalidad del estilo, dibujan pues para el escritor una naturaleza, ya que no elige ni el uno ni el otro. La lengua funciona como una negatividad, el límite inicial de lo posible, el estilo es una necesidad que anula el amor del escritor a su lengua”* (Barthes., 1976).

En este proceso de exclusión, el intercambio lingüístico que se establece con el texto leído, aparece como un tráfico unilateral, en el cual no hay intercambio

de información y sentido. Si no se procura el intercambio conceptual de significados, que se relacionan en el proceso de lectura no se produce sentido, no hay interpretación y mucho menos producción textual significativa (Ausubel, 1989). *“He leído varias veces este párrafo y no logro saber qué es lo que dice este autor”*, Alfonso, estudiante de Medicina.

Como consecuencia de lo anterior, se está asumiendo un significado apenas parcial, focalizado en aspectos que como lector lo marginan de lo significado en el texto, conformándose con lo que apenas le ha llamado la atención. Es así como se va configurando un sentido del texto extremadamente reducido al ámbito de unos intereses parciales, circunstanciales o momentáneos, sin captar la intencionalidad del autor, ni establecer las relaciones conceptuales que el autor dispuso en la propuesta de lectura (López, 1998). La intervención de sus esquemas mentales que esperamos del encuentro entre el lector y texto en los ambientes universitarios no se realiza. *“Yo espero que mis compañeros entiendan y allí voy captando la idea”*, manifiesta Alfonso, estudiante de Medicina.

Un texto es producto de un conjunto de implicaciones políticas, académicas, ideológicas y epistemológicas. Esta competencia textual, aquella que consiste en identificar la intencionalidad del autor, compromete al joven a desentrañar de la lectura la postura ideológica e intereses, que subyacen en ella.

La intencionalidad del autor es una pregunta presente en todo proceso de intercambio textual; a partir de allí se enlaza su postura crítica frente a lo significado en lo leído. Surge la pregunta ¿Hacia dónde se dirige o me quiere llevar el autor que estoy leyendo, si no se capta o no se reconoce el contexto en donde se originó el texto? Es difícil e igualmente lo es, si sólo se construye un contexto personal de lectura y producción textual.

El problema para todo lector en proceso de formación no es simplemente preguntarse qué quiso decir el autor del texto, los condicionamientos dado el origen de su escritura. Porque, además de lo que dice el autor, el texto en su encuentro con el contexto deja consignadas cosas que ni el mismo autor sospechaba, que resulta diciendo al contextualizarse en un proceso de lectura productivo. De allí que la intencionalidad del autor debe ser rescatada y construida en cada proceso productivo de lectura. *“Yo no había entendido, pero apenas el profesor nos habló todo se iluminó para mí”* dijo Margarita, frente a un texto de Neuroanatomía.

Los textos académicos, especialmente en la universidad, requieren de un lector interactivo porque para ellos se convierte en fuente de conocimiento; el

proceso de lectura debe involucrar los conocimientos del lector realizando una confrontación crítica; no es lo que el texto informa lo que logra transmitir sino las inquietudes del lector que se ha acercado a el, para aprender.

#### 4. La lectura y el encuentro con esquemas mentales

La construcción de significados es un ejercicio permanente de transformación de sentidos en el interior de nuestra vida psíquica. Nos aproximamos a un significado desde otros y desde los enunciados presentes en nuestro interior con los que se han estructurado nuestros esquemas mentales.

Los esquemas son unidades conceptuales que contienen todo el conocimiento que una persona ha construido en su vida; son especies de ladrillos en los que está empaquetado el conocimiento siempre que se encuentra nueva información. Se supone que se guarda en la memoria, reacomodando los conocimientos existentes, dejando alguna huella del proceso de comprensión (Bourdieu, 2000). *"No tenía unos conocimientos y apenas los asimilé entendí todo el tema"* Joaquín, estudiante de Terapia Respiratoria, 15 años. Esta huella de memoria es la base del recuerdo. Generalmente, se supone que esas son copias parciales del esquema original actualizado (Rumelhart y Norman, 1978) En estos ladrillos, está la orientación de cómo puede ser usado el conocimiento. Los esquemas llegan a ser teorías privadas de la realidad, ellos son producto de las interacciones sociales; los esquemas son el resultado de las diferentes interacciones sociales en las cuales el sujeto se ve involucrado en el transcurso de su existencia.

*"Los esquemas cognitivos son el resultado de generalizaciones motivadas por el intercambio verbal y los esquemas interaccionales se hacen significativos solamente en el intercambio discursivo, es decir, que para que esa relación entre la experiencia externa (mundo ontológico, cultural y social) y los procesos se vuelva significativa, para que se conviertan en esquemas conceptuales es necesaria la mediación del discurso"* (Martínez., 2002).

Los esquemas mentales aprendidos en cada sujeto varían de un hablante a otro, según el tipo de interacciones y actividades sociales en las que haya participado en el grupo social a que pertenece. Los esquemas cognoscitivos, como son llamados por María Cristina Martínez (2002), son estructuras complejas organizadoras e integradoras de conocimientos. Constan de un conjunto organizado de información relativa al mundo, con la cual se confronta cada nueva experiencia similar y se le otorga sentido inmediato; son susceptibles de aceptar, organizar



y condicionar las percepciones y, así mismo, estructurar tanto la codificación como la recuperación. La palabra 'similar' aquí tiene un sentido amplio. La semejanza puede ser superficial o profunda, pudiendo consistir en rasgos banales y accidentales o bien en notas esenciales. Todas las veces que el sujeto encuentre cierta similitud entre un esquema previo y la nueva experiencia, tratará de confrontar ésta con aquél en forma más o menos inmediata.

Los esquemas son organizaciones mentales que sirven para dar sentido a la realidad y que se estructuran en función de la organización percibida de esa realidad, en la que es posible generar enunciados sobre ella de manera consistente. *"Esa es mi manera de ser, más allá no entiendo nada"* expresión de Rosa María, estudiante de Enfermería. El proceso de interpretación y producción de enunciados sobre lo real es dialéctico (Van Dijk, 1986). El enunciado es el evento en el cual tiene lugar el discurso, es su modo de existencia, el escenario interpretativo de lo real, la metáfora de la realidad en la cual se transforma la experiencia de la realidad en sentido; allí quien habla emite sentido y se le asigna una posición de enunciatario.

Como emisor que interpreta textos, los que ya posee y el nuevo con el que dialoga, instauro no solo la presencia del interlocutor en el texto, sino también la presencia de otros y su propia presencia. Como sujeto interactivo se representa como oyente y habla así mismo para representarse con quien escucha. Todas estas operaciones con una actitud que anticipa y evalúa, que supone el interés por respuestas activas, por parte del interlocutor/lector (Martínez., 2002).

El enunciado es el lugar en el cual surgen y se intercambian las diferentes miradas que los hablantes hacen en torno al mundo natural, social y cultural al cual pertenecen. *"Yo siento lo que leo y lo expreso a mi manera, me encanta explicarle a mis compañeros y así yo entiendo más"* Maryury, estudiante de Derecho y Ciencias Políticas.

En la enunciación que realizan los hablantes se construye la pertenencia a un grupo, a una cultura, a una familia, se descubre el entorno al que se pertenece y se configura la identidad (Maturana, 1994). La conversación consensuada de miles de interacciones sociales precedidas por el afecto y las pulsiones del poder generan esquemas mentales con los que se interpreta y elaboran producciones textuales.

Se sabe que los esquemas mentales se presentan como representaciones de los objetos percibidos (o conjuntos de ellos), de manera que hay una cierta correspondencia entre realidad exterior y lo que se dice de ella, y la forma como

el individuo dice en los enunciados que produce, gracias a las orientaciones y condicionamientos determinados por los esquemas mentales. Éstos no son una copia ingenua, ni tampoco memorizaciones. No se dicen ocurrencias espontáneas, a las cuales debería ajustarse la realidad sino que se elaboran construcciones que se basan en potencialidades de los sujetos; ellas se actualizan en relación con la experiencia y posteriormente servirán de esqueleto para nuevos enunciados en los que se van constatando los nuevos conocimientos con los que se configuran los nuevos textos.

*“Ningún enunciado, desde una perspectiva general, puede ser atribuido a un solo locutor, el enunciado es producto de la interacción de los interlocutores, y de manera general, el producto de toda la situación social compleja donde se originó” (Torodov, 1981).*

La aprensión de la realidad ocurre debido a la enunciación, y gracias a ella, en el seno de grupos sociales concretos en los cuales suceden miles de interacciones que dan lugar a la formación de esquemas mentales, ellos almacenan conocimientos en la memoria semántica (Patterson, K., 1999).

Se considera que los datos contenidos en los esquemas pueden activarse en forma simultánea o secuencial, lo cual los habilita para aceptar los procedimentales. Se trata aquí de asumir el hecho según el cual, los esquemas mentales son diversos y que en ellos se procesan diferentes clases de información a través de enunciados (de Tezanos, 2007). Se trata del lenguaje como acción, de la producción del habla vinculada al contexto social, del lenguaje como práctica social enunciativa, es decir el lenguaje como comunicación discursiva.

*“El lenguaje se convierte aquí en la unidad de análisis donde se actualizan los eventos culturales, sociales y situacionales semantizados por el poder de la intersubjetividad discursiva” (Martínez, 2002).*

Cuando nos aproximamos a un texto, el ejercicio interpretativo tiene lugar en la conciencia; es un proceso en el cual se encuentran dos clases de enunciados: los producidos por el texto leído y los que habitan en la mente de quien lee. Por eso afirmamos que la lectura contribuye de manera definitiva al conocimiento de sí mismo. *“Yo era así, pero la lectura de la Interpretación de los sueños de Freud me cambió, ahora no tengo miedo de soñar”*, Francia, estudiante del Programa de Psicología.

Se trata de la confrontación operante entre los significados construidos con anterioridad, almacenados en la memoria semántica y los nuevos significados

presentes en el texto que tenemos la voluntad de interpretar y que intenta hacer parte de los nuevos sentidos que se integran a la conciencia. Hacer una valoración de lo que conocemos, reafirmarlo o transformarlo, es una intervención en nosotros mismos desde los procesos de enunciación en nuestro interior, la calidad de los textos y el encuentro con el libro.

Entender un nuevo conjunto de sentidos implica una reacomodación de los textos antes construidos en procesos de aprendizaje, en los que el libro impreso en cualquier formato y la capacidad de desempeño de quien lee, juegan un papel trascendente en la formación del conocimiento de sí mismo. *“El lector en todas las instancias del proceso de lectura es un ente activo en su propósito de asimilar sus significados”* (Martínez, 2002).

La circulación de enunciados generados en el proceso de lectura es un evento de intercambio complejo, sujeto a diversas determinaciones. El encuentro del lector con el texto no es una operación simple, en la cual se interpretan los significados subyacentes en el texto leído. En esta operación suelen aparecer estrategias como el objetivo buscado en la lectura. La circulación de enunciados se puede restringir o ampliarse según las inquietudes de quien lee.

Para finalizar este aparte, los maestros, bibliotecarios y toda clase de mediadores en la iniciación a la lectura, reconocen que el texto propone, en todos los casos, una actividad de simbolización nueva, y quizá sea eso lo esencial en el trabajo de motivar a los jóvenes para que se acerquen al libro. Un texto leído puede ser la ocasión de renovar, de recomponer las representaciones que cada uno de los jóvenes tiene de su propia historia, de su mundo interior y de su relación con el mundo exterior. Un acceso continuo a los libros es una apuesta de movimiento que puede dar lugar a una nueva configuración de sí mismos, a una reescritura constante de esta historia.

Es el texto leído que está en manos del lector y es este quien decide descubrirlo y asimilarlo. Es la transformación de sus significados, presente en forma de conceptos previos, asimilando los que el texto propone o haciendo una reelaboración conceptual del texto que se lee, algunas veces rechazando los contenidos, desde posturas críticas, en donde los significados existentes en la mente del que lee resultan reafirmados. Es también, la acomodación de los nuevos contenidos en los esquemas mentales confirmando los ya existentes en el proceso de formación interior.

El lector es activo en la medida en que despliega toda su capacidad para producir inferencias sobre sí mismo, asociando los elementos significativos pre-

sententes en su conciencia con los propuestos por el texto en relaciones que reelaboran nuevos sentidos. Es la actividad sostenida por el lector en el interior del proceso de lectura la que produce nuevos textos reconocidos como tales, con independencia de los ya poseídos y los leídos. Toda confrontación textual de enunciados contribuye de manera positiva a la elaboración de identidad y al conocimiento de sí mismo.

Toda mediación inteligente incluye a los niños y las niñas en comunidades de interlocutores válidos como personas que pueden participar de la cultura que el texto leído inaugura.

# CAPÍTULO 3

## ALGUNAS TROCHAS POSIBLES: ESTRATEGIAS PARA LA PERMANENCIA ESTUDIANTIL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

**E**ste capítulo marca algunos caminos a seguir y da a conocer algunas experiencias investigativas relacionadas con estrategias para reducir la deserción, en aras de la permanencia estudiantil en la Educación Superior, mediante la interacción con los niveles educativos anteriores.

Las universidades se deben preocupar por la permanencia estudiantil, pero ocuparse por construir los conceptos según sus realidades, llevando a cabo las prácticas a partir de las concepciones acordadas y las experiencias de los estudiantes, según las comunidades a las que pertenecen (Fernández y Velasco, 2013). En estos casos se vuelve útil la información obtenida a través de los observatorios, los programas de permanencia o los proyectos de investigación acerca de las causas y consecuencias de la deserción académica.

Con esta condición, de forma paralela, se diseñan y desarrollan ejercicios, similares a las pruebas estandarizadas, adaptándolos con temas afines a las características de los estudiantes y de sus carreras académicas, si están satisfechos con ellas. Así, se les enseña a comprender las dinámicas de las preguntas y respuestas concernientes a las pruebas de estado, pero estableciendo claridad en que la comprensión –lectora- es mucho más que responder de manera acertada a ellas.

Esto es sólo una parte del problema que, aún logrando vincular a todos los agentes pedagógicos, no garantiza resultados óptimos, toda vez que es un proceso a corto plazo; es diferente si desde la educación básica primaria y media se contemplaran metodologías participantes y se tuvieran en cuenta los siguientes aspectos:

La transversalidad en la formación (aplicada a todas las I.E. y en todos los niveles académicos) contribuye a tener acercamientos con los estudiantes, en torno al conocimiento progresivo y contextualizado. Dicha transversalidad también involucra la formación del docente, su manera de mirar el mundo y de vivir en él.

Por consiguiente, cuando se busca tener estudiantes que sean eficientes lectores, también surge la pregunta ¿saben los profesores enseñar a leer los textos de sus disciplinas? Se hace necesario implementar estrategias como: identificar el estado lector de los docentes, los paradigmas de lectura y escritura que predominan, realizar jornadas de estudio para aprender estrategias de comprensión lectora (macroestructura), niveles de complejidad de la comprensión lectora (énfasis función metalingüística), tipologías textuales y microestructura.

A partir de esta investigación-acción educativa, se llevan a cabo las siguientes estrategias:

-Formación docente: fortalecer el estado lector de los docentes, jornadas de estudio para aprender otros conceptos, tipologías textuales estrategias y niveles de complejidad de los textos y de la comprensión.

-Recorrido curricular: más que asignaturas se necesita trabajar en procesos con los estudiantes, desde la niñez; estos procesos deben estar articulados en los niveles educativos. El M.E.N propone lineamientos claros que se pueden complementar con otros que se requieran según las características de los grupos. Reunirse entre los docentes, por ciclos de formación de los niños y jóvenes para dar continuidad a los procesos.

Estas estrategias exigen una planificación tanto de los temas como de los criterios de evaluación, teniendo en cuenta los niveles de complejidad de los procesos.

En este mismo sentido, esa gradación debe estar orientada hacia procesos de comprensión lectora de textos y situaciones, pertinentes al ciclo de aprendizaje subsiguiente. Es así como en los últimos años de secundaria se debe preparar a los estudiantes en la identificación de macroestructuras, superestructuras y metalenguajes de textos académicos propios de los contextos universitarios, ejercicio a realizar de forma permanente, con el fin de establecer transición entre un ciclo y otro, todavía planificados como niveles.

En Bogotá se están implementando estrategias de acercamiento a la educación superior para estudiantes que están en décimo y once grados, según el *Observatorio de la Universidad Colombiana*.

*“Estudiantes de grados décimo y once de Bogotá adelantan, en jornada contraria a sus clases de bachillerato, carreras técnicas y tecnológicas que les permiten cursar créditos académicos que luego pueden hacer valer en instituciones de educación superior. Esto les da más posibilidades de ingresar a las universidades, dada su preparación y evita la deserción escolar en la educación superior que se produce por problemas de rendimiento académico”.*

A pesar de esto, el sentido de la articulación de los dos últimos años de bachillerato al contexto universitario no puede limitarse a los créditos sino a desarrollar procesos complejos de comprensión de los discursos y las prácticas académicas que se suscitan en la educación superior. Por lo tanto, deben ser los mismos docentes universitarios quienes compartan sus saberes con los estudiantes y profesores de secundaria y, en jornadas de interacción académica, establecer paulatinamente las modificaciones a proponer en las políticas nacionales de lectura.

En términos particulares, haciendo referencia a esos procesos de articulación académica, se presentan situaciones propicias para la aproximación a la cultura universitaria. Por ejemplo, el 70% de los docentes del Área de Lenguaje de la Universidad Santiago de Cali son también profesores del magisterio. Con ellos se ha tenido la experiencia de articular procesos de comprensión lectora y escritura, que impulsan a los estudiantes hacia la metacognición, y la lectura de textos disciplinares; entonces quienes desarrollan las clases con los niños y jóvenes también implementan estrategias afines al paradigma de las subjetividades y la construcción en comunidad.

Otras universidades –argentinas- apoyadas por el Ministerio de Educación, están implementando esta estrategia para facilitar el ingreso y la permanencia de los estudiantes a la educación superior. Entonces se inscriben los colegios y las universidades para interactuar con el ánimo de hacer efectiva la propuesta y cumplir con el objetivo planteado por el Ministerio de Educación.

#### Objetivo

Ofrecer capacitación extracurricular a jóvenes que están cursando el último año del nivel secundario en contenidos que faciliten un recorrido más fluido en su tránsito hacia el nivel superior.

## Propuesta

Es un curso extracurricular, voluntario y gratuito propone profundizar prácticas de lectura, escritura, expresión y comprensión para afrontar mejor el paso del nivel medio al superior, facilitando de esa manera el acceso y la permanencia en el nivel. Las clases están a cargo de profesores de universidades nacionales, de nivel superior y de nivel secundario.<sup>9</sup>

Por supuesto que al interior de las universidades las estrategias continúan implementándose -formación docente en lectura y escritura, laboratorio de escritura de textos académicos (fortalecimiento estudiantes monitores), semilleros; representantes de todas las instancias institucionales y medios de divulgación-, pero esto se complejiza por las diferentes perspectivas, valores ideológicos, desempeño de roles en diferentes engranajes del sistema educativo -social, económico y político- y -el más accesible- los asuntos pertinentes al microcurrículo.

Se invita a pensar, si ha sido difícil resolver las dificultades en el aula, una microesfera de la educación humana, es aún más complejo cuando se intenta enfrentar las problemáticas provenientes de los enormes tentáculos del sistema educativo, que proyecta una articulación entre los diferentes niveles, como lo propone la investigación desarrollada, mediante la implementación de foros en diferentes contextos y sistemas educativos. En los últimos documentos socializados, al respecto, (M.E.N y UNAL, 2013-2014) se plantea:

“Para lograr la articulación escolar se invoca el espíritu colaborativo de la comunidad, principalmente de las familias desde el hogar; se declara al respecto que “la articulación educativa constituye un proceso pedagógico y de gestión que implica acciones conjuntas intra e interinstitucionales para facilitar el tránsito y la movilidad de los estudiantes entre los distintos niveles y ofertas educativas”. Luego “se ofrecen algunas ideas, acciones y estrategias” para que los docentes, desde sus prácticas, “promuevan la articulación escolar”.

Es reiterativo el llamado a todos los actores educativos, a los representantes de los niños y jóvenes que se encuentran en formación, para llevar a cabo acciones concretas, provenientes de interacciones, comprensiones, acuerdos, compromisos y, sobre todo, tomar decisiones que pongan en marcha y den continuidad a las estrategias y actividades planificadas.

---

9 <http://www.me.gov.ar/artisup/entrada.html>



Sumado a lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional, M.E.N, y la Universidad Nacional de Colombia, UNAL, consideran que para articular contenidos y procesos pedagógicos en los primeros grados escolares y reducir el impacto de unas dinámicas didácticas a otras, debe haber una transición entre pre-escolar y educación primaria, tomando como eje las dimensiones señaladas en los lineamientos para pre-escolar, manteniendo la formación integral sin romper la continuidad con una formación por áreas curriculares.

Si lo anterior se pone en práctica, facilita el acceso al conocimiento a las diferentes poblaciones que acceden a la educación formal y reduce la deserción académica. Rodríguez R. y Turón (2007) describieron 17 recomendaciones para los maestros, con el fin de agilizar la articulación entre el preescolar y el primer grado de primaria. Una de esas estrategias es la visita de los niños de transición a los salones de primer grado, desarrollo de proyectos pedagógicos, la continuidad del docente con el grupo de transición en el paso a primer grado y el trabajo con los padres.

Estos esfuerzos por modificar las acciones pedagógicas de los primeros niveles de escolaridad, relacionados con la articulación en educación básica y media llevaron a centrar la mirada en los estudiantes como *el centro de toda la gestión institucional*. Ese propósito “*implica recurrir a la cooperación, el diálogo y el trabajo en equipo, así como caracterizar la singularidad de cada nivel y ciclo en la perspectiva de la identidad de los estudiantes y los docentes*”. Informe M.E.N y UNAL (2014:112)

Otras recomendaciones están asociadas a *la interacción entre los docentes, acerca de los aprendizajes de sus estudiantes. Los resultados pueden quedar consignados en portafolios, diarios de trabajo y bitácoras. Adicionalmente, la planeación de los aprendizajes se debe hacer de forma plurianual.*

*“Se sugiere promover un modelo de escuela que trascienda la visión de niveles y del paso a la visión de ciclos de aprendizaje. Esto supone igualmente la revisión del currículo por áreas o asignaturas atomizadas, reguladas por horarios estandarizados, que ha conducido a imprecisiones respecto a los límites entre una asignatura y un área.”* Informe M.E.N y UNAL (2014:112).

El trabajo debe ser continuo y riguroso; exige recursos financieros, una cultura solidaria, cooperativa y una educación orientada hacia una formación humana y disciplinar; esto forma parte de las habilidades docentes.



# CAPÍTULO 4

## ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA PARA LA PERMANENCIA ESTUDIANTIL EN LA U.S.C

Este capítulo hace referencia al ejercicio pedagógico para conseguir una permanencia satisfactoria en las aulas universitarias y en la evolución de la profesionalización de los estudiantes, mediante la implementación de estrategias de regulación de la deserción académica. Además se presentan los resultados que se obtuvieron para hallar alternativas de solución a cada una de las dificultades detectadas en los diagnósticos y evaluaciones de la gestión y de los desempeños en lectura y escritura, con la participación de todos los actores que intervienen en los procesos educativos.

Se sabe que son numerosos los asuntos a resolver en todos los niveles, instituciones educativas y estamentos de las mismas. En la Universidad Santiago de Cali, la Vicerrectoría Académica ha diseñado e implementado el programa PIPE (*Programa Integral de Permanencia Estudiantil*) con el fin de reducir la deserción en los estudiantes, mediante el apoyo de todas las unidades académicas y administrativas.

“El propósito de PIPE es garantizar el abordaje integral del problema de la deserción, coordinando un trabajo articulado y sinérgico de las dependencias académicas y administrativas, mediante la implementación de estrategias transversales a toda la U.S.C, que puedan ser monitoreadas en su efectividad”<sup>10</sup>.

En este sentido, una de las investigaciones que busca reducir el abandono de los proyectos académicos en los estudiantes de la institución es “*Procesos de comprensión lectora y Programa Integral de Permanencia Estudiantil, PIPE, de*

---

10 <http://www.usc.edu.co/index.php/academico/pipe>

la Universidad Santiago de Cali” y ha sido adelantada por el Grupo *Ciencias del Lenguaje*. Esta propuesta se centra específicamente en asesorar, brindar formación y hacer seguimiento a los estudiantes que presentan muy bajos niveles de comprensión lectora, pues este ha sido el segundo indicador de deserción -después del económico- según el Observatorio Académico, proyecto llevado a cabo en la U.S.C., con la Universidad Tecnológica de Pereira en el año 2013 A.

El Grupo de investigación *Ciencias del Lenguaje* y el Área de Lenguaje, de la Facultad de Educación, han realizado diferentes indagaciones acerca del mejoramiento de las competencias lectoras y de escritura. Además, durante –aproximadamente- 5 años se llevaron a cabo diferentes eventos académicos al interior de la misma Universidad Santiago de Cali y con las universidades Javeriana, del Valle, Autónoma y San Buenaventura, a través de la Red Nacional e Internacional de Lectura y Escritura en la Educación Superior, REDLEES, donde se discutieron temas que precisaron los contenidos, procesos y estrategias para la enseñanza de la lectura y la escritura en las aulas universitarias.

Como consecuencia de lo anterior, se unificaron los temas, los procesos y los criterios de evaluación de los cursos de Comprensión y Producción Textual I y II, dándoles el carácter de transversales. Estos programas ofrecidos por el Área de Lenguaje contribuyen al mejoramiento de la lectura y la escritura en las disciplinas, enfatizando en los diferentes tipos de textos (narrativos, expositivos y argumentativos).

En ese mismo sentido, el colectivo docente, planteó la necesidad de leer y escribir desde el ejercicio metacognitivo -teniendo en cuenta las limitaciones del cuerpo docente para abordar todas las lecturas especializadas- como insumo de autoevaluación, donde los estudiantes analizan sus competencias lingüísticas y comunicativas, con el ánimo de hallar debilidades, hacer correctivos y fortalecerse tanto en la expresión oral como en la escrita, en sus disciplinas.

Sumado a lo anterior, otra estrategia a reforzar con esta investigación es el Programa de Monitorías -propuesto desde la Vicerrectoría Académica de la U.S.C- razón por la cual, en este ejercicio de indagación, se consolidó –desde la Facultad de Educación- la *Escuela de Monitores en lenguaje*, como una estrategia transversal para todos los programas académicos, toda vez que participen estudiantes provenientes de dichos programas.

A pesar de que la U.S.C asume –con el liderazgo de la Vicerrectoría Académica- la responsabilidad en los procesos de permanencia para evitar el incremento de la deserción académica, en este proyecto, “*Procesos de comprensión lectora y PIPE de la Universidad Santiago de Cali*”, el Grupo *Ciencias del Lenguaje* ha

considerado la necesidad de anticiparse al fortalecimiento de la lectura y la escritura, articulando acciones pedagógicas, también, con la Educación Media, como parte de la transición a *una nueva cultura discursiva* (Marruco, 2011).

Ejemplo de ello son los procesos de cualificación y acompañamiento que realizan docentes, estudiantes de práctica y otros actores de la comunidad académica de la Facultad de Educación (interna y externamente)<sup>11</sup>. Actualmente se acompaña a los estudiantes del Resguardo indígena y se ha creado vínculo con COMFANDI apoyando, desde la lectura y escritura, en el programa de articulación y homologación, correspondiente al proyecto que desarrolla la Facultad de Ingenierías de la U.S.C.

De otro lado, este proyecto “*Procesos de comprensión lectora y PIPE de la Universidad Santiago de Cali*”, promovió ejercicios investigativos realizados con los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras, a través del curso *Textos académicos y científicos*. En el se reflexionó acerca de la deserción académica en instituciones educativas y su relación con el programa PIPE; entonces surgieron algunas interpretaciones y propuestas que fueron socializadas y discutidas en el Primer Seminario Estudiantil denominado *El fenómeno de la deserción académica*, realizado en noviembre del 2014 B.

*“Otros espacios curriculares ad hoc con un enfoque de enseñanza situada son el taller que acompaña a alumnos de letras a escribir y exponer una ponencia (Padilla, Douglas y López, 2011) y el que lo hace con doctorandos en educación (Carlino, 2012a). En ambos casos, y a diferencia del enfoque de habilidades, función y forma aparecen indisociadas, tanto como uso y reflexión sobre el lenguaje. Asimismo, dentro de esta enseñanza con sentido inmediato se encuadran las tutorías de alumnos avanzados que ayudan a estudiar a principiantes (Solá Villazón y de Pauw, 2004). En vez de “practicar” técnicas, se apuntala un proceso de enculturación académica”.* Carlino, P., (2013: 363)”.

En este contexto, los estudiantes destacaron la necesidad de incrementar el equipo de monitores para atender a buena parte de la población estudiantil. Así mismo se mencionó que este trabajo debía hacerse de forma mancomunada entre todos los actores pedagógicos. Por ejemplo, llaman la atención a sus docentes con respecto a la selección de los textos a trabajar en sus cursos porque –en múltiples ocasiones– están escritos para maestría o doctorado. Los estudiantes expresan que *si los docentes conocen los niveles de complejidad de los discursos que llevan a clase es mucho más fácil comprenderlos*.

---

11 La Facultad de Educación ha venido acompañando en programas de refuerzo para Saber Pro (Lectura y escritura). Y con docentes y estudiantes (competencias en Formar, Enseñar, Evaluar).

## IMPLEMENTACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS PARA LA PERMANENCIA

La discusión proactiva, con los participantes de la educación, la investigación y la autoevaluación permanente de los aspectos educativos a mejorar, permite diseñar e implementar las estrategias, pensadas en beneficio de los estudiantes y sus procesos de aprendizaje, con el ánimo de que no se retiren de la universidad por no comprender los textos que les entregan sus docentes en las aulas.

A continuación se especifican los detalles de cada estrategia desarrollada en diferentes escenarios de la universidad.

### **Estrategia 1. Escuela de Monitores en Lenguaje para la U.S.C: una estrategia para la permanencia estudiantil**

- a. Esta estrategia se consolidó, a partir de los siguientes momentos:
  - Convocatoria y selección: se identificó a los estudiantes con altos niveles de comprensión lectora, según las pruebas institucionales y los resultados de los cursos de *Comprensión y Producción Textual*.
  - Selección de los docentes tutores: se conformó el equipo de profesores para realizar las actividades de refuerzo y apoyo en estrategias didácticas y conocimientos del lenguaje. Estos son docentes vinculados a la Universidad con contratación de tiempo completo y dedicación exclusiva, tienen formación en lenguaje y diseñan estrategias didácticas para mejorar la lectura y la escritura en la educación superior.
  - Conformación de la *Escuela de Monitores en Lenguaje*: Se hizo una prueba piloto de esta estrategia de atención a los estudiantes, por parte de sus pares. Posteriormente, se realizó el lanzamiento de la *Escuela de Monitores en Lenguaje*, se convocó a todos los monitores, se desarrolló el programa de fortalecimiento en las competencias lectoras, las macroestructuras y superestructuras de textos de diferentes tipologías y disciplinas de estudio.
  - Los monitores asistieron a los talleres, respondieron una entrevista semiestructurada y atendieron algunos estudiantes que presentaban bajo y muy bajo nivel en las pruebas institucionales de comprensión lectora o que fueron remitidos por el programa académico en el que están matriculados.

## INFORME DEL ACOMPAÑAMIENTO A ESTUDIANTES COHORTES 2015 A<sup>12</sup>

- Estudiantes que aplicaron la prueba: 2048
- Niveles de resultado: alto, medio, bajo, muy bajo

FACULTAD	APLICARON vrs % alto, medio	NIVELES		ASISTENTES
		BAJO	MUY BAJO	
Ciencias Básicas	87/ 63.21%	28	4	1
Ciencias Económicas	532/ 50%	251	15	24
Comunicación y Publicidad	88/ 60.22%	33	2	3
Derecho	362/ 46.68%	180	13	2
Educación	280/ 51.07%	133	4	4
Ingenierías	177/ 50.28%	81	7	6
Salud	491/ 47.45%	251	7	11

---

12 Elaborado por Patricia Medina Ágredo, Directora del Dpto. de Lenguaje, U.S.C.

<b>DOCENTES TUTORES</b>	<b>ESTUDIANTES MONITORES</b>	
<b>CALI</b>	Luís Rivera Henao, Andrea Stefania Caicedo, Leidy Lorena Bolaños, Iván Felipe Fiesco Arango, Julieth Carolina Preciado, Stephanie Melchor Delgado, Isabella Devia C, Alejandra Neira Conde, Luisa Mina Caicedo, Karol Stephanie López, David Enrique García, Luisa Fernanda Delgado, Ingrid Tatiana Játiva, María Alejandra Sánchez, Lady Daniela García, Angie Daniela Vélez, Jhonny Barrios, Laura Marcela Quintero, Luisa Mina Caicedo, Edinson Castillo, Nidia Zoraida Estacio, Juan Camilo Bustos, Diana Marcela Osorio Morales, Valentina Varela Muriel, Eliécer Yepes Sánchez, Juan Camilo Benítez Méndez, Yesdy Catherine Ramírez Calderón, Erika Bedoya Barbosa, Tatiana Ortiz González, Carolina Beltrán Marín, Juan Camilo Caicedo Ospina, Tania Maryury Velásquez Valencia. (32)	Bioingeniería 1 Microbiología 1 Derecho 3 Comunicación Social 5 Fisioterapia 2 Enfermería 2 Instrumentación
Bravo Rodrigo		Quirúrgica 2 Odontología 1 Mercadeo 1
Benavidez Esperanza		Contaduría Publica 2 Economía 1
Giraldo German		Lenguas Extranjeras 9 Matemática 2
Sepúlveda J. Hamilton		Ciencias Naturales 1
Zamudio Gladys		
<b>PALMIRA</b>	Leidy Vanessa Arcos Giraldo, Angie Vanessa Avalo Herrera, José Luís Bedoya Galán, Geraldine Cobo Velasco, Liliana María Correa Garcés, Kelly Tatiana García Núñez, Angie Lizeth Llanos Martínez, María Camila Riveros Cabrera, Juan David Silva Giraldo. (9)	Gastronomía 1 Administración 1 Preescolar 1 Enfermería 4
Gordillo Carlos Julio		



## **Análisis de la entrevista semi-estructurada**

El proceso de implementación de estrategias concluye con la realización de una entrevista semiestructurada aplicada a un grupo de estudiantes que se postularon como monitores. Este instrumento constituye una aportación de los estudiantes que concursaron como monitores. Los objetivos discutidos para la entrevista semiestructurada fueron los siguientes:

1. Reconocer las motivaciones iniciales de los postulados a monitores de lenguaje.
2. Apropiar los conocimientos y habilidades aprendidos en el Programa de Comprensión y producción textual.
3. Conocer las inquietudes como lectores de los mejores estudiantes del Programa.
4. Tener conocimiento de las expectativas como productores de textos.
5. Identificar las necesidades de capacitación de los monitores de lenguaje.
6. Identificar cuáles son las expectativas en el desempeño como monitores.

La entrevista semiestructurada fue discutida en el seno del Grupo de Ciencias de Lenguaje; se preparó colectivamente y se escogió un número representativo de los 39 planes de estudio donde el Programa de comprensión se implementó. El Grupo de docentes lo consideró representativo por el número de estudiantes, edad, distribución de género y procedencia académica. La entrevista fue contestada por 24 estudiantes de manera completa, de un total de 40, en las que hubo cuatro sin contestar, tres incompletas y una sin ninguna aportación. Esta es la razón por la que siempre aparecen en los cuadros 24 respuestas para cada una de las 10 preguntas que establece el instrumento. (Ver anexo 1).

Siguiendo el procesamiento de datos, según el estudio de caso aportado por Stake, (1998) se extrajeron las respuestas de los estudiantes entrevistados y se realizó una lectura categorizada de la respuesta número 1 en el siguiente cuadro, en el que se enuncian las preguntas y se categorizan las 24 respuestas de la muestra. Se hace una lectura paradigmática de cada una de las respuestas categorizándolas en los siguientes cuadros.

• **Pregunta 1**

¿Porque quiere ser monitor de lectura y escritura?	R 1	R 2
1 Quiero ser monitor porque me parece una excelente oportunidad, para aprender a enseñar y así poder empezar a tener experiencia en el ámbito educativo. Por la ayuda que brinda la universidad del 20% pues es una gran ayuda.		
2 Para mi propio beneficio y para ayudar al resto.	X	
3 Porque con el conocimiento que poseo, puedo ayudar a los otros que necesitan, para mejorar y de esta manera realizar una retroalimentación que al final me va ayudar personalmente.	X	
4 Me gustaría mucho ser monitor porque la escritura y la lectura me llaman mucho la atención. También ayudar a mis compañeros a entender los temas que se desarrollan en clase.		X
5 Porque es una gran oportunidad para mi aprendizaje y para el aprendizaje de los demás y me ayudaría muchísimo a mi bienestar universitario	X	
6 Porque quiero aprender más y poderles dar mis conocimientos a mis compañeros.	X	
7 Porque me ayudaría a profundizar más en estos temas, además que es una buena experiencia el enseñar y ayudar a los estudiantes a que puedan aprender para mejorar y acercarse a ello.	X	
8 Porque considero que es una gran oportunidad de alimentación cognitiva mutua donde el estudiante aprende lo que necesita y nosotros como monitores recibimos más conocimiento.	X	
9 Porque además de tener la oportunidad de transmitir mis conocimientos a otros compañeros, también tengo la opción de aprender más y afianzar lo que sé.	X	
10 Quiero ser monitor de lectura y escritura porque es bueno y agradable compartir conocimientos adquiridos, más aun cuando me enteré de los motivos de deserción escolar. Espero aprender en el proceso que estipula el Proyecto PIPE.		X
11 Deseo ser monitora de lectura y escritura porque me agrada compartir mis conocimientos con las demás personas. Porque sé que por medio de esta oportunidad fortaleceré los conocimientos ya adquiridos para ser profesional integral.		X
12 Porque quiero difundir mi aprendizaje, ayudar a comprender textos.		X

13 Porque considero que poseo habilidades básicas en lenguaje las cuales podría transmitir a otras personas que tal vez las necesiten.		X
14 Porque pienso que son capacidades que uno debe tener desarrolladas y el contribuir al mejoramiento de estas capacidades en los estudiantes, me parece muy gratificante y satisfactorio.		X
15 Porque tanto la lectura como la escritura son de vital importancia en nuestra vida. Hoy en día se presentan muchas falencias en la manera como las personas se enfrentan a estos textos y es aún más preocupante la falta de interés reflejada a la hora de escribir un texto. Un ejemplo claro de esto es la mala ortografía.		X
16 Deseo ser monitor en el área de lenguaje ya que en dicha actividad sería en beneficio común. Yo profundizaría en mis conocimientos en lenguaje y los futuros estudiantes podrían mejorar sus falencias.		X
17 Quiero ser monitor porque en primer lugar me gusta ayudar a las personas; siento que de cualquier manera se puede contribuir a un progreso universitario colectivo. De manera que si un individuo tiene fortaleza en un área puede ayudar al otro si este es débil en dicha área, por eso quiero aplicar.	X	
18 Quiero ser monitor de lectura y escritura porque de esta forma puedo ayudar a mis compañeros a mejorar y fortalecer estos puntos que son muy importantes para la vida, además de ser fortalecido en muchos detalles.		X
19 Porque tengo algunas capacidades en el área de lectura y escritura, además me gusta ayudar aquellos compañeros, que tienen dificultades en dichas materias.		X
20 Porque pienso que con lo que tengo y he aprendido en comprensión y en el bachillerato puedo ayudar a otros.		X
21 Porque quiero ampliar el mensaje a las demás personas sobre lo que son verdaderamente estos campos que existen con un fin que es el de ampliar el léxico, gramática y ortografía y demás aspectos que siempre he considerado importantes para la vida cotidiana.		X
22 Porqué una de las funciones más importante que tenemos nosotros como estudiantes es ayudar y contribuir al buen proceso y desarrollo de las actividades académicas, lo cual acarrea darle solución a los problemas que nuestros compañeros posean respecto alguna temática tratada en el aula.	X	

23 Es mi deber ser como estudiante de matemáticas; debo aprovechar la oportunidad de compartir mis conocimientos con alguien que los pueda necesitar y además es mucho lo que puedo aprender en este ejercicio.	X	
24 A mí me gusta enseñar y ser monitora es la oportunidad para hacerlo.		X
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>13</b>

### Condensación de las respuestas

- R1: ser monitor es la oportunidad de compartir conocimientos con mis compañeros.
- R2: me gusta ser monitor porque poseo mucha habilidad en lectura y escritura.

**Síntesis:** 11 respuestas consideran ser monitores por compartir conocimientos con los compañeros; 13 quieren ser monitores porque les gusta enseñar.

### • Segunda pregunta

¿Qué aprendió durante los cursos de comprensión y producción textual I y II	R1	R2	R3
1 Ortografía, comprensión de textos, desarrollar más a fondo la lectura.			
2 Ortografía, comprensión lectora. Coherencia.	X		
3 Me ha servido bastante para pulir esas falencias. Analizar más los textos, fortalecer las bases aprendidas.		X	
4 La verdad aprendí mucho la ortografía, a tildar y a encontrar preposiciones, construcción de párrafos y encontrar tesis.		X	
5 Aprendí ortografía y el valor de la gramática en los textos, la comprensión de ellos.		X	
6 Aprendí a comprender las lecturas que el profesor me asignaba, colocar tildes comas y muchas cosas más.	X		
7 De comprensión textual I aprendí a corregir la ortografía, aprendí a diferenciar los textos, proposiciones y en el II la escritura.		X	
8 Aprendí a diferenciar lo que es leer y saber leer y distinguir los textos, escribir textos formales.		X	
9 A lo largo de este primer semestre he aprendido todo lo relacionado con las competencias evaluadas por ICFES es decir he conocido en profundidad la forma y las críticas que se buscan a la hora de evaluar.			X

10 Aprendí manejo y estructura de párrafos, superestructura y macro estructura y diferenciaciones que se promueven en la escritura según lo solicite el maestro, aún estoy aprendiendo porque no he finalizado comprensión II.		X	
11 Estoy cursando comprensión I en el tiempo que llevo en este he aprendido a ser crítica analítica, a mejorar mi oralidad, aumentar mi cohesión y coherencia, a desarrollar tips para garantizar una buena comprensión.		X	
12 Comprensión y producción textual I que era el lenguaje y sus tipos, los niveles de comprensión y coherencia.		X	
13 Tipo de texto niveles de lectura y de pensamiento macro estructuras proposiciones cohesión y coherencia.		X	
14 Aprendí a estructurarlos escritos, mejore un poco la ortografía, también pude reconocer tipos de textos y cómo trabajar con cada uno de ellos.		X	
15 Me encuentro finalizando primer semestre de Licenciatura en Lenguas Extranjeras y en lo transcurrido en la materia Comprensión textual I he aprendido varias cosas: como identificar la tesis en un texto corto y reducido sacando las ideas más importantes (microestructuras semánticas). Además de aprender conceptos nuevos, he reforzado otros cuantos que me han sido de gran utilidad.		X	
16 A pesar de que estoy en medio de comprensión textual I, siento que he aprendido a utilizar de una manera mucho más adecuada el idioma español tanto escrita como oralmente.		X	
17 Aunque en el momento me encuentro en comprensión I siento que he aprendido es información y temas muy útiles e interesantes y sobre todo técnicas aplicables, las cuales de verdad pueden ayudar a un desarrollo en el ámbito académico en cualquier carrera.		X	
18 Durante el curso aprendí como desarrollar un excelente trabajo desde la interpretación de textos, la microestructura de estos; a pasar a desarrollar nuestros propios escritos con una excelente cohesión y coherencia.		X	
19 En el curso de comprensión y producción textual I, aprendí sobre las funciones del lenguaje macro proposiciones cohesión y coherencia.		X	
20 Aprendí y estoy aprendiendo microestructuras semánticas, tipologías textuales, identificación del tipo de texto que se está leyendo, escritura y ortografía.		X	
21 Aprendí a argumentar satisfactoriamente cualquier respuesta, a escribir coherentemente, a hablar en público con seguridad. El análisis de un trasfondo más profundo en cualquier tipo de lectura y a organizar mis ideas.		X	

22 Más que un conocimiento repetitivo como lo son el saber la estructura interna de un texto, la correcta discriminación de ideas o el uso adecuado de los conectores, el saber poner todo eso en contexto, aprender por medio del profesor el porqué de estos.		X	
23 Como estudiante de la licenciatura en matemáticas, recibí dos cursos de comprensión textual tuve claridad en los signos de puntuación y aprendí pautas para elaborar un escrito		X	
24 Todos los temas aprendidos en los cursos de comprensión son importantes para leer bien y escribir satisfactoriamente.		X	
<b>Total de respuestas</b>	<b>3</b>	<b>20</b>	<b>1</b>

- R1: he aprendido ortografía y comprensión de textos
- R2: me ha servido para corregirme y escribir mejor
- R3: he aprendido la forma de evaluar del ICFES y ser crítico.

**Síntesis:** las respuestas señaladas en los estudiantes señalan diferentes temas desarrollados en el Programa de comprensión I y II, reconociéndolas como fundamentales para el desempeño eficiente en aspectos como la ortografía, construcción de párrafos, reconocimiento de microestructura y microestructuras semánticas. Resulta muy evidente el aprendizaje de los contenidos consignados en el programa formativo. Es de advertir que algunos estudiantes solo han cursado el primer semestre y en una única respuesta la estudiante destaca la contestación de las respuestas ICFES que también figura en el Programa de Comprensión y producción textual en los ocho niveles de comprensión textual en las cuales se busca un lector crítico capaz de enfrentar exitosamente textos de complejo contenido académico.

### • Tercera Pregunta

¿Cuáles son sus lecturas preferidas?	R1	R2	R3	R4
1 Prefiero los textos narrativos-descriptivos, ya que están llenos de diversas percepciones del mundo, además de una apreciación diferente respecto a lo que nos rodea.	X			
2 Mis lecturas preferidas son de carácter histórico testimonial, un poco de ficción y aventura. También está dentro de mis preferencias el misterio, el drama y lo fatalista trágico.	X			

3 Me gustan los libros de historia, los libros científicos y algunas novelas.	X			
4 Las románticas de ficción. Alicia en el país de las maravillas. Me gustan también de superación y ayuda espiritual. La biblia una vida con propósitos.		X		
5 Las lecturas preferidas son acerca de problemas sociales y económicos de actualidad. Son de mi interés escritos filosóficos sobre posturas críticas e investigativas.			X	
6 Mis lecturas preferidas son las novelas policiales, de amor, drama y ciencia ficción, donde pueda dejar volar mi imaginación.	X			
7 Me gusta, en ocasiones, leer textos filosóficos o epistemológicos que hagan reflexiones sobre el conocimiento, los otros libros que me gustan leer son los románticos.	X			
8 Considero que mis lecturas preferidas son las novelas medievales, las autobiográficas y las novelas informativas.	X			
9 Mis lecturas preferidas se encuentran clasificadas en lecturas juveniles, noticias y algunos artículos científicos.	X			
10 Me gustan los textos que tienen que ver con anatomía y que tengan que ver con la cotidianidad.				X
11 Novelas y emprendimiento empresarial.			X	
12 Crónicas, noticias, periódicos de historia.			X	
13 Mis lecturas preferidas son principalmente clínicas, libros de superación personal, cuentos infantiles y algunas novelas.				X
14 Textos científicos de teorías de enfermería, todo lo relacionado con el deporte, la cultura y estrategias de estudio.				X
15 Las lecturas de Gabriel García Márquez y clásicos de la literatura colombiana como José Eustasio Rivera.	X			
16 Me gusta mucho leer escritos clínicos, novelas, libros de superación personal, drama.				X
17 Textos que se refieran a la salud, superación personal.				X
18 Románticas e historias de vida.	X			
19 Mis lecturas son drama y romance.	X			
20 Mis lecturas preferidas son biografías de personas famosas que dejan huella en la humanidad, también los textos económicos.			X	
21 Mis lecturas preferidas son las de fantasía y temas de filosofía, análisis y algunas de investigación.	X			
22 Informativas y de superación personal.		X		

23 Mis lecturas preferidas son libros, novelas y en algunas situaciones artículos.	X			
24 Mis lecturas son novelas y con mi estudio.	X			
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>6</b>

- R1: me gustan las novelas y la literatura.
- R2: me gustan las novelas y los libros de superación personal.
- R3: leo sobre problemas económicos y de actualidad.
- R4: leo artículos relacionados con el estudio.

**Síntesis:** las lecturas preferidas de los estudiantes monitores son novelas y relatos de ciencia ficción y aventura, algunos insisten en las lecturas de superación personal y análisis económico y de actualidad. Llama mucho la atención que 6 de una muestra de 24 señalan que leen textos de estudio.

#### • Cuarta Pregunta

¿Qué acostumbra escribir o está escribiendo?	R1	R2
1 Algunas ocasiones escribo cuentos y empecé una especie de historia de amor.		
2 Hago comentarios.	X	
3 Acostumbro escribir ensayos y monólogos, partiendo de una idea que capta y orienta mi atención personal añadiéndole un toque de fantasía cuando se puede.		X
4 Acostumbro escribir sobre los acontecimientos que pasan día a día.		X
5 Acostumbro escribir comentarios propios a cerca de mis libros y poemas.		X
6 Me gusta escribir de romanticismo.	X	
7 Sobre mi estudio.	X	
8 Acostumbro escribir ensayos y artículos de lo que leo, ya que me gusta dar mi punto de vista sobre cualquier tema de interés académico.		X
9 En este momento me dedico a escribir una novela que comencé a escribir cuando tenía 12 años y además escribo poesía.		X
10 Acostumbro a escribir notas de enfermería, textos narrativos y constantemente sobre lo académico, investigaciones, tareas, etc.		X
11 Acostumbro escribir cartas, ensayos, cuentos y versos.		X
12 Acostumbro escribir canciones, historias de inspiración.		X



13 Ensayos, artículos, resúmenes.		X
14 Verdaderamente no acostumbro escribir, generalmente solo escribo cuando hago un trabajo de estudio.	X	
15 No escribo muy a menudo, pero cuando lo hago, me gusta escribir historias de amor o simplemente textos en los cuales pueda plasmar lo que pienso o siento. En cuanto a textos académicos prefiero ensayos cortos.	X	
16 Podría decir que lo que más me gusta escribir son ensayos, reseñas críticas acerca de trabajos que he leído.		X
17 Me gusta escribir poesía tomándola desde una perspectiva personal, plasmando sentimientos e ideas.		X
18 Acostumbro escribir poemas dramáticos de amor imposible o desamor. Actualmente no escribo ya que no tengo tiempo suficiente; pienso retomar mis poemas lo más pronto posible.	X	
19 Acostumbro escribir ensayos o discursos referentes a problemáticas económicas y posturas críticas.		X
20 No acostumbro escribir mucho pero cuando lo hago escribo, por ejemplo, resúmenes, ideas principales de un texto y lo que pienso en ese momento.	X	
21 Acostumbro escribir críticas o argumentaciones con respecto a un tema específico, por ejemplo, me gusta escribir sobre educación, mi carrera o mi vida.		X
22 Me gusta escribir textos argumentativos y expositivos. Siento que en la sustentación de ideas y exposición de hechos y argumentos mi redacción es muy buena.		X
23 Me gusta escribir cuentos y adagios inéditos.		X
24 Escribo porque sin escribir no se puede aprender.		X
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>16</b>

- R1: escribo en ocasiones cuentos y artículos
- R2: escribo frecuentemente.

**Síntesis:** ¿Qué acostumbra escribir o está escribiendo? Se encontraron dos clases de respuestas 1: 8 monitores respondieron que escriben ocasionalmente. En la respuesta 2: 16 monitores respondieron que escribían con frecuencia sobre cuentos, novelas, artículos y ensayos académicos

• **Quinta Pregunta**

¿Qué necesidades de capacitación requiere usted para desarrollar el trabajo de monitor?	R1	R2	R3	R4
1 Todos los conocimientos que puedan aportar.	X			
2 Con respecto a la rápida identificación de ideas (proposiciones) en textos académicos extensos y el uso de las tildes en ciertas palabras.		X		
3 Requiere capacitación a nivel de organización de ideas para textos y reglas para puntuar correctamente.		X		
4 Requiere de ayuda en escritura y coherencia de un texto, corregir los conectores a la hora de escribir y profundizar en la redacción de textos.			X	
5 Fortalecer más la interpretación lectora, el conocimiento de vocabulario, fortalecer la parte de escritura argumentativa.			X	
6 Una de las necesidades fundamentales es encontrar la tesis o crear una. Lo siguientes serían las tildes y la ortografía.		X		
7 Siento que necesito aclarar algunos conceptos y necesito aprender estrategias psicológicas para transmitir el conocimiento.				X
8 Las necesidades que veo pertinentes para mi desarrollo como monitor son el refuerzo en áreas como la ortografía y el aprendizaje de estrategias pedagógicas.		X		
9 Las necesidades de capacitación que requiero son en primer lugar, tener absoluta claridad sobre los temas que voy a reforzar como monitorea de lenguaje y la forma como debo evaluar a los estudiantes.				X
10 Identificación y planteamiento de proposiciones.			X	
11 Necesito capacitarme sobre todo en macro estructuras, considero que no está muy claro el tema.			X	
12 Fortalecer expresión corporal como hablar en público.	X			
14 Requiere un apoyo en ortografía y textos que me ayuden a ampliar el léxico.		X		
15 Construcción de diferentes superestructuras.			X	
16 Creo que con la capacitación que nos van a brindar los tutores es suficiente.	X			
17 Considero que para ejercer una monitoría me falta la parte pedagógica necesaria para enseñar, pero tengo voluntad para hacerlo.				X
18 Comprensión de lectura y escritura.			X	

19 Quiero aprender más de la organización de ideas, síntesis y argumentación. Quiero que me guíen para postular mis ideas a mis compañeros y a las personas que quieran que les explique sobre comprensión.			X	
20 Los refuerzos de temas vistos y una leve pedagogía para el fácil acceso a la enseñanza a los estudiantes.				X
21 La capacitación o refuerzo que necesito es la descripción y la síntesis.			X	
22 Para ejercer eficazmente mi trabajo como monitora necesito capacitaciones en el área de las tildes y algunos puntos de ortografía.		X		
23 Comprensión lectora y escritura.			X	
24 Creo que necesito estudiar más a fondo algunos conceptos y ponerlos en práctica. Necesidad de textos educativos, artículos en los que pueda desarrollar o aprender lo que es enseñar.				X
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>9</b>	<b>6</b>

- R1: requerimos de capacitación general.
- R2: requerimos de temas de la materia y especialmente ortografía.
- R3 escritura y redacción de textos, coherencia.
- R4 conocimiento de temas de lenguaje y pedagógicos.

**Síntesis:** las respuestas de los estudiantes monitores sobre las necesidades de capacitación se expresan en cuatro órdenes: respuesta 1 en las cuales se muestran dispuestos a recibir la capacitación que se les quiera impartir. En la respuesta 2, son 6 estudiantes quienes expresan preocupación por la ortografía y sus afines. Las respuestas 3 en las que 9 monitores hacen énfasis en la escritura y los temas de redacción. Las respuestas 4 hacen énfasis en la necesidad de conocimientos pedagógicos.

• **Sexta Pregunta**

<b>¿Por qué cree usted que es indispensable saber leer y escribir en la Universidad?</b>	<b>R1</b>	<b>R2</b>	<b>R3</b>
1 Es indispensable pues a diario nos encontramos con textos los cuales estudiamos y si no se hace comprensión o no se sabe escribir no se puede desarrollar el tema que se está llevando a cabo, pues no existen las capacidades.	X		
2 Porque esta es la base de cualquier carrera. Saber interpretar, leer, escribir, y hablar son indispensables para desarrollar cualquier actividad.	X		
3 Saber leer y escribir no es solo indispensable en la Universidad; también lo es para la vida en general a la hora de ejercer su carrera como profesional y dar a conocer sus ideas y opiniones ante cualquier tema.		X	
4 Porque es algo indispensable para la calidad de los futuros profesionales, además todos debemos saber leer y escribir.	X		
5 Porque de ahí parte el real aprendizaje de los textos y la comprensión lectora y un debido conocimiento ortográfico.	X		
6 Es indispensable para poder comprender y poder comunicarse con las personas, también nos sirve para los exámenes, para trabajos que nos dejan; si no se sabe leer no puedes adaptarte a la Universidad porque la Universidad es leer.	X		
7 Es importante saber leer para comprender lo que se está leyendo y escribir para saber redactar y dar un buen artículo, saber expresar y hacerse entender.	X		
8 Porque la Universidad es flexible y autónoma, cada quien aprende lo que quiere aprender, saber leer significa poder interpretar textos. Todos los textos de la Universidad son complejos para los que apenas inician esta etapa y se requiere dedicación.	X		
9 Porque independientemente de la carrera todo buen profesional, debe saber expresarse correctamente, tanto oral como de manera escrita (no es exclusivo de la facultad de educación).			X
10 Creo que es indispensable saber leer y escribir porque asegura un nivel de comprensión y análisis de los textos académicos y de las situaciones cotidianas que aseguren adaptación estudiantil y disminuyan la deserción estudiantil universitaria.	X		
11 Es indispensable saber leer y escribir porque es algo que nos permite expresar nuestros conocimientos y emociones de manera correcta; porque si manejamos ambas podemos tener una comunicación excelente con nuestros lectores.		X	

12 Aprender a leer y escribir es indispensable para tener un buen léxico y desarrollo intelectual.		X	
13 El nivel de lectura y escritura en la universidad es más alto en comparación con el del colegio. Por lo tanto más que saber leer y escribir es la capacidad que se afronta para interpretar textos y saber organizar ideas para generar escritos.	X		
14 Son indispensables en la medida que nos facilitan el entendimiento de temas y la realización de proyectos, además una persona con buena escritura y lectura es competente.		X	
15 Es totalmente indispensable porque en la universidad nos enfrentamos a diferentes clases de textos a lo largo de nuestra carrera y para tener éxito al momento de presentar un determinado trabajo es completamente necesario saber leer y escribir bien. Y esto no es solo en la universidad sino también en cualquier ámbito de nuestras vidas.		X	
16 Leer y escribir bien en la universidad se podría interpretar como la capacidad de expresión de manera adecuada tanto escrita como verbalmente.		X	
17 Es imprescindible saber leer y escribir en la Universidad si se quiere un buen rendimiento académico. Sin una buena comprensión de textos se va a convertir en un obstáculo difícil de superar para un progreso.	X		
18 Leer y escribir en la universidad es importante ya que el nivel que exige es superior; y que es una preparación para afrontar la vida como profesionales y si no se tiene conocimiento de estas habilidades no se puede avanzar en el proceso formativo.	X		
19 Es indispensable saber leer y escribir para enriquecer nuestro conocimiento, nuestra autonomía y principalmente para poder comunicarnos y expresarnos e indagar, investigar y analizar.		X	
20 Porque estamos siendo formados para ser profesionales y un profesional debe por obligación, sin importar que carrera está estudiando, saber leer y escribir muy bien eso es muy importante para el trabajo también.			X
21 Es muy importante saber y manejar estas habilidades porque nos enfrentamos a ensayos, argumentos de acuerdo a nuestros criterios, pero sin dejar atrás la buena estructura de un texto de cualquier índole.		X	

22 Cuando ingresamos a la Educación Superior debemos saber que estamos expuestos a un nuevo mundo en donde el profesionalismo debe ser nuestro mayor aliado, no solo en la forma como nos expresamos, sino también en la forma como escribimos y leemos, para que al mismo tiempo tengamos una buena comprensión respecto a lo que se plantea.	X		
23 Porque es la base de la academia, no se puede construir conocimiento sin estas bases.	X		
24 Es indispensable la lectura y la escritura para participar en grupos, como persona con criterios.			X
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>8</b>	<b>3</b>

- R1: es indispensable para estudiar y formarse como profesional.
- R2: leer y escribir es indispensable para estudiar una carrera y para la vida.
- R3: leer y escribir es indispensable para el ejercicio profesional.

**Síntesis:** las respuestas R1 sustentan que la lectura es indispensables para el desempeño académico en un número de 13. La formación en lectura y escritura trasciende y es indispensable para la vida, se encuentran en 8 oportunidades. Finalmente, la lectura y escritura son indispensables en el ejercicio profesional en 3 ocasiones.

### • Pregunta Siete

¿Cuenta con los elementos indispensables para desarrollar una monitoría que deje satisfecha a la persona que la recibe?	R1	R2	R3
1 Si, pues tengo paciencia y conocimiento para compartir.	X		
2 Si, considero que más importante que tener conocimiento es saberlo expresar, saber cómo entregárselo al estudiante.	X		
3 Si porque además de mis conocimientos empíricos en la escritura (sobre todo en ortografía) y también los que adquirí aquí, puedo manejar las dificultades del estudiante en cualquiera de los dos aspectos: lectura y escritura.		X	
4 Si.	X		
5 Si, en su gran mayoría considero que tengo los elementos necesarios para brindar una buena monitoría.	X		

6 No cuento con dichos elementos, pero con una buena capacitación se puede lograr mucho; ya que ayudaré desde mi conocimiento previo combinado con la ayuda de un tutor, se puede llegar a satisfacer las necesidades de una población.			X
7 Cuento con la intención y la disponibilidad, las ganas y el conocimiento adquirido hasta el momento. No tengo la certeza para afirmar que esto va a ser totalmente suficiente para lograr una monitoría satisfactoria, sin embargo, espero que sí.	X		
8 Considero que poseo bases sólidas para la realización de la monitoría.	X		
9 Si cuento con ellas, me considero una persona bastante dedicada en lo que hago y me interesa mucho que la persona que reciba mi explicación en realidad sienta que las monitorías han sido útiles.	X		
10 Pienso que sí, pero no está demás la capacitación en algunos aspectos que faltan por mejorar.			X
11 Aun me hace falta manejar conceptos pero manejando mis temas fuertes se brindaría más conocimiento.	X		
12 Si, pues yo pienso que las clases no pueden ser monótonas ya que todos somos alumnos y pues nos gusta variar las clases.	X		
13 Si, cuento con todos los elementos necesarios para llevar a cabo una buena monitoria y satisfacer las necesidades de mis estudiantes.	X		
14 Considero que cuento con habilidades lectoras y escritoras que pueden colaborar en procesos académicos de mis compañeros en U.S.C. Sin embargo el proyecto está planteado en modo de experimentación ya que también estoy siendo formado en el proceso.		X	
15 Si, ya que considero que la formación que recibí durante el bachillerato fue muy buena.	X		
16 Si, cuento con los elementos ya que las clases que he recibido en la universidad y mi deseo de aprender han sido muy provechosos y de gran beneficio.	X		
17 Si, porque voy a contar con elementos académicos además de las capacitaciones y mi capacidad.			X
18 Si, me siento con capacidad de enseñarles a las personas que quieren estar en PIPE.	X		
19 Si, cuento con ellas por tener apoyo pedagógico en casa y en la universidad.			X
20 Si, creo que tengo lo necesario, si me faltara un poco me prepararía más.			X

21 Si, la universidad brinda esta opción de prestar aulas audiovisuales y otras herramientas que proporcionan facilidad en las monitorías	X		
22 Con capacitaciones para mi si tendría lo necesario.	X		
23 En lo posible si, aunque si hay debilidad en algún aspecto se puede trabajar para fortalecerlo.			X
24 Si, porque quiero y estoy dispuesto a capacitarme para ser una buena monitora.			X
Total	15	3	6

- R1: si, porque tengo paciencia y conocimiento.
- R2: si, porque poseo habilidades en lectura y escritura.
- R3 espero lograrlo con la capacitación recibida de los tutores.

**Síntesis:** Se encontraron 15 respuestas positivas, en las cuales se considera que la tarea de ser monitor exige una actitud de querer hacerlo y trabajar para sacar el Programa de monitorías adelante. 3 Respuestas de los estudiantes fundamentan su respuesta en la seguridad de tener facilidades en la escritura y la lectura. 6 respuestas señalan que centran su expectativa de ser buenos monitores en las capacitaciones de los tutores.

### • Pregunta Ocho

¿Cómo piensa usted que se desarrolla una monitoría personalizada?	R1	R2	R3
1 Llevando a cabo el trabajo individual, en algunos aspectos se puede trabajar para fortalecerlos.	X		
2 Capacitando a cada persona según sus debilidades.	X		
3 Una monitoría personalizada se basa en ubicar las falencias de cada estudiante y hacer énfasis en ellas.	X		
4 Pienso que se desarrolla de forma satisfactoria para quien recibe la monitoría.			X
5 De manera debida con apoyo del tema que se quiere reforzar, explicaciones, etc.	X		
6 Organización de clase, saber qué es lo que voy a enseñar a la otra persona, comprender temas requeridos.			X
7 Pienso que primero es clasificando las falencias de los estudiantes, los temas que más le cuestan y luego profundizar en ellos, para que se aclaren sus dudas y aprendan a superarse en estas.		X	



8 Se desarrolla por medio de preguntas al estudiante. Preguntas básicas para detectar el problema y con base en esto, podemos realizar ejercicios dirigidos a ayudar y solucionar el problema.		X	
9 Pienso que se desarrolla teniendo en cuenta las debilidades de cada persona y reforzando en todos los aspectos que más adelante puedan suponer obstáculos para el alumno.		X	
10 Conociendo la necesidad inmediata del estudiante frente a la lectura y escritura. Escuchar en modo didáctico respecto al tema para mayor comprensión desde el campo académico del estudiante. Explicar detalladamente el contenido del tema.		X	
11 Una monitoría personalizada se realiza con pocos estudiantes o con uno solo. Dedicándole a este toda la atención que se requiera para erradicar sus debilidades con una serie de ejercicios dirigidos.		X	
12 Pienso que es desarrollar inquietudes o dudas para ayudar a desarrollar un texto.	X		
13 Enfocando nuestra atención en pocas personas, estando pendiente de su desarrollo en la monitoría. Colaborando en cualquier duda que pueda surgir por parte de quien toma la monitoría y dedicando el tiempo que sea necesario.	X		
14 Pienso que es resolviendo con los estudiantes talleres que involucren sus debilidades o teniendo en cuenta, mejor dicho, sabiendo los de cada uno de ellos.		X	
15 Pienso que una monitoría personalizada se desarrolla centrándose en las necesidades de los estudiantes puesto que deben reforzar los puntos débiles de cada uno. También considero que se debe tomar con calma y así, paso a paso, suplir las falencias y mejorarlas.		X	
16 Mi suponer de una monitoría personalizada, es que se desarrolla a partir de las debilidades del estudiante, centrándose en superar dichas fallas.	X		
17 Pienso que se lleva a cabo identificando las falencias específicas de un individuo y así mismo poder estructurar un método que sea específicamente eficaz y útil para la persona.		X	
18 Una monitoría personalizada se realiza cuando se conoce del alumno y se logra tener un encuentro cercano con él, además de acompañarlo en su proceso antes, durante y después de la monitoría. Tener un control de lo que se enseña.		X	
19 Se desarrolla una monitoría personalizada identificando las falencias del estudiante y a partir de allí, trabajar para fortalecer aquellas áreas en las cuales presenta dificultades.		X	
20 Con confianza, seguridad, buen manejo del tema, buen trato a la persona, alegría.			X

21 Esta se puede desarrollar haciendo ejercicios con los estudiantes, motivando a que confie en sus criterios que es lo más importante a la hora de escribir.			X
22 Escuchando a los estudiantes y solucionando sus dificultades, no desde la perspectiva monitor estudiante, si no estudiante-estudiante para que así exista eficacia y eficiencia en el proceso de entrega y recepción del conocimiento.			X
23 Relación amigo-amigo, resaltar que no estoy allí por saber más; solo soy un compañero con capacidad de ayudar.			X
24 Me la imagino de manera muy sencilla, sin imposiciones y exigencias de alguien superior, solo estoy para ayudar.			X
<b>Respuestas</b>	<b>7</b>	<b>10</b>	<b>7</b>

- R1: la monitoría es un trabajo pedagógico individual sobre las necesidades del estudiante.
- R2: conociendo las falencias y ejercitando sobre ellas.
- R3: dándole confianza, seguridad y buen manejo del tema.

**Síntesis:** Se hallaron 7 respuestas, en las cuales se reconoce la monitoría como un trabajo pedagógico individual sobre las necesidades formativas de quien solicita el apoyo académico. 10 respuestas donde se ubica el trabajo a realizar en las monitorías, un ejercicio de focalizar deficiencias académicas de los estudiantes y resolverlas mediante la ejercitación controlada. Y finalmente hay 7 respuestas que insisten en este proceso como un espacio para generar confianza y seguridad en las tareas de lectura y escritura.

- **Pregunta Nueve**

¿Se siente usted capacitado para leer y enseñar a leer textos académicos de su profesión? (Expositivos o argumentativos). Explique su respuesta.	R1	R2	R3
1 Si, en V semestre he adquirido un lenguaje más rico en matemáticas, tengo más experiencia en el manejo de estos textos y probablemente varios textos ya hayan sido analizados en el desarrollo de mi estudio.	X		
2 Si, porque sé identificar la información en los textos ya sean expositivos o argumentativos y además sé el orden o secuencia que deben llevar estos tipos de textos.		X	

3 Si, porque gracias al amor que le tengo a mi profesión puedo demostrar un conocimiento y visión amplia debido a las lecturas que hago sobre la misma, tanto dentro de la universidad como fuera de ella.	X		
4 Si, mi preparación ha sido muy buena y de excelente calidad; tengo cosas por mejorar que sé que con las monitorías se aprenden y corrigen.			X
5 Si, ya que por medio del fortalecimiento personal de aquellas dificultades que se pueden presentar; considero que estoy capacitada para enseñar a mis compañeros de profesión.	X		
6 No me siento capacitado ya que mis textos son de suma complejidad por su necesidad de tener claros para su buena comprensión. Además se juntan las ciencias básicas, la tecnología y el lenguaje para esos textos.			X
7 Claro que sí, cada día cojo más experiencia y creo que puedo ayudar a mis compañeros en sus lectura y tareas.	X		
8 Si, con las clases cada vez me siento más segura y con experiencia	X		
9 A decir verdad no me siento integral o totalmente capacitado, pero pienso que con ayuda de los profesores puedo explotar las habilidades que tengo para hacerlo de manera satisfactoria.			X
10 Si lo considero a pesar de que estoy en primer semestre he conseguido desempeñarme de manera adecuada gracias a las habilidades en lecto-escritura.			X
11 Si, pues pienso que tengo una buena interpretación lectora, además los tipos de texto de mi carrera me agradan y hacen que sea mucho más fácil entenderlos y enseñar a leerlos.	X		
12 Si, porque soy capaz de interpretarlos, manejo los signos de puntuación, la coherencia y la cohesión que se puede analizar en cada texto. Por lo tanto no sería una dificultad poder enseñar como lo hago.		X	
13 Si, porque aprendo a manejarlos.	X		
14 Si, me siento capacitada para enseñar a mis compañeros, ya tengo facilidad para comprender estos además de que me gusta mucho reforzar mis habilidades ayudando a los demás.	X		
15 Si, me siento capacitada para leer y enseñar a leer textos académicos de mi profesión que es la Enfermería; ya que he podido aprender y comprender. Alcanzar los contenidos propios del cuarto semestre.	X		
16 Si, porque he leído bastante y lo sigo haciendo (una siempre tiene algo nuevo que aprender). Además la formación que recibí fue excelente. (Tuve un profesor de español que me enseñó muchas cosas acerca de la materia).			X

17 Si, me siento capacitada, ya que mi profesión me apasiona y me lleva a informarme de todo lo que corresponde a la materia y además soy muy participativa y emprendedora.	X		
18 Si porque cada texto tiene su cualidad y es identificar la diferencia en cada uno de ellos para que los estudiantes entiendan y sepan que es cada uno de esos textos.		X	
19 Si, estoy en capacidad de leer y comprender temas requeridos con mi profesión y la profesión de los compañeros de PIPE.	X		
20 Si, me siento capacitada.	X		
21 Si, me siento capacitado puesto que me gustan mucho los textos económicos y con ellos podría explicarle a los estudiantes.	X		
22 Si, me siento capacitada para ayudar a aquellos que tienen dificultades para desarrollar este tema y de esta manera se realiza la retroalimentación.	X		
23 Si, los leo varias veces para entender y poder explicarlos. Realizar actividades.			X
24 Si, pues tengo algo en comprensión de lectura, no muy bueno como mencionaba anteriormente, se trabaja en ello.			X
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>3</b>	<b>6</b>

- R1: sí, soy capaz y tengo experiencia en lecturas académicas
- R2: sí, porque conozco las teorías del texto.
- R3. sí, soy capaz de enseñar a leer pero requiero de más capacitación.

**Síntesis:** en 15 respuestas los estudiantes enuncian ser capaces de enseñar a leer textos académicos por su experiencia en las lecturas en la universidad. 3 respuestas son sustentadas con criterios de conocimiento sobre estructuras internas como la cohesión y coherencia y las tipologías textuales. 6 respuestas enuncian que lo pueden hacer pero quieren más capacitación al respecto.

• **Pregunta Diez**

<b>¿Qué espera usted de la escuela de monitores de lenguaje? Y ¿qué sugiere para mejorarla?</b>	<b>R1</b>	<b>R2</b>
1 Espero sea de gran ayuda, aprender cómo enseñar.	X	
2 Espero un buen nivel de cada estudiante para subir el nivel académico de la U.S.C. La mejora será después cuando esté dentro de las monitorías.	X	
3 Espero llenar las expectativas de los estudiantes y obtener la ayuda de los superiores, si es necesario en algún momento.		X
4 Espero contribuir a mejorar la escritura y la lectura de mis compañeros.	X	
5 Espero mucho aprendizaje para mí como para los compañeros de PIPE. Hasta el momento no sugiero nada, me parece súper este Programa, entre más uno aprenda, todo sirve en la vida.	X	
6 Espero poder aprender mucho, que los estudiantes se sientan cómodos, con lo que les están enseñando.	X	
7 Espero que esta escuela nos permita cumplir tanto en las metas como en las dudas que tenga el estudiante. Hasta el momento no tengo sugerencias.	X	
8 Las expectativas son desde luego muy buenas, espero poder dar lo mejor de mí a otros alumnos y sobre todo poder aprender de ellos y de los tutores. Finalmente, sugiero hacer más publicidad acerca de la escuela de monitores(juntos podemos lograr muchas cosas)		X
9 Cumplir con el objetivo de ayudar a los 900 estudiantes con fallas en lectura y escritura. Se podría mejorar presentando el proyecto PIPE de modo que se asegure o garantice que los estudiantes de la U.S.C. conocen que hay un espacio que va a colaborarles en lectura y escritura. Luego conforme se avanza se podrán implementar estrategias para mejorar las intervenciones.	X	
10 Espero que la escuela de monitores me ayude a reforzar, aumentar y saber explicar a los demás todos mis conocimientos, a ser mejor profesional y ser humano cada día.	X	
11 Espero ayuda, comprensión. Pero es la primera vez que hago esto y pues verdad no sé cómo es.		X
12 Espero mejorar las fallas que pueda tener, reforzar mi conocimiento y brindar todo el que posea. Sugiero que cada monitor posea un número pequeño de estudiantes para que funcione una monitoría personalizada.		X
13 Espero que me enriquezca y enriquezca a todos los estudiantes mejorando cada una de las fallas que poseemos.		X

14 Tengo grandes expectativas en la escuela de monitores de lenguaje puesto que estoy totalmente de acuerdo en que hay muchos estudiantes que deben reforzar varios aspectos de lectura como escritura. Espero que este proyecto tenga resultados positivos y verdaderamente ayude a superar las debilidades de quienes las necesitan. No tengo sugerencias.	X	
15 Espero que se pueda construir una relación entre profesores monitores y alumnos con el fin de ayudarnos mutuamente. En cuanto a sugerencias se podrían realizar las clases de una manera más ordenada en horarios y fechas.		X
16 Espero crecer integralmente como estudiante adquirir más habilidades de lectoescritura y que mejor manera de hacerlo que explotar mi capacidad explicando a otros.	X	
17 Espero como monitor total ayuda de los tutores, además de un aprendizaje exhaustivo para logra satisfacer las necesidades de los estudiantes. Sugiero atender el área oral como herramienta complementaria para el buen desempeño de los alumnos dentro de las respectivas áreas.	X	
18 Espero enriquecerme intelectualmente y principalmente, ayudar a los compañeros de aula. Sugiero que debe hacerse monitorias con asistencia de dos monitores con un número limitado de estudiantes para ayudarnos mutuamente en cualquier duda que pueda llegar a surgir.	X	
19 Espero de la escuela de monitores seguridad y excelente manejo del tema, preparación en los temas a trabajar, apoyo de los tutores. Sugiero seguridad y confianza. Gracias.		X
20 Espero aprender a enseñar con respecto al idioma que uso, sus reglas y también adherirlos a mi trabajo en la lectura y la escritura. Sugiero que además de los que tengan falencias en esto también al resto de los estudiantes que aunque no se vean afectados puedan necesitar asesoría en sus trabajos y ensayos.	X	
21 Como parte importante poder ayudar a todos los estudiantes de la Universidad que posean problemas en la comprensión de sus textos académicos y guiarlos hacia una buena construcción de los mismos dejando en ellos conocimientos estructurados y sólidos.	X	
22 Que sea sostenible en el tiempo, que de verdad contribuya en el mejoramiento de la calidad de la academia.	X	
23 Que puedan cumplirse los objetivos para la que fue creada.	X	
24 La escuela de monitores es muy necesaria espero que salga adelante.	X	
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>7</b>

La pregunta 10 tiene realmente dos preguntas atendemos la primera sobre las expectativas de la escuela de monitores. Las sugerencias serán interpretadas aparte.

- R1: espero cumpla con los objetivos y aprender a enseñar.
- R2: espero cumplir como monitor con la ayuda de los profesores.

**Síntesis:** aparecen dos tipos de respuesta: 17 esperan confiados en cumplir con los propósitos de la Escuela de Monitores y 7 esperan cumplir con los propósitos con la ayuda de los docentes.

No todos los encuestados hacen sugerencias, pero se enuncian las siguientes.

12 estudiantes sugieren hacer más publicidad acerca de la escuela de monitores (juntos podemos lograr muchas cosas). 15 en cuanto a sugerencias se podrían realizar las clases de una manera más ordenada en horarios y fechas. 17 sugiero atender el área oral como herramienta complementaria para el buen desempeño de los alumnos dentro de las respectivas áreas. 18 sugiero que debe hacerse monitorías con asistencia de dos monitores con un número limitado de estudiantes para ayudarnos mutuamente en cualquier duda que pueda llegar a surgir. 19 sugiero seguridad y confianza. Gracias. 20 sugiero que además de los que tengan falencias en esto también al resto de los estudiantes que, aunque no se vean afectados, puedan necesitar asesoría en sus trabajos y ensayos

Sugerencias de los estudiantes enunciadas en la respuesta 10

## **Conclusiones de la entrevista a los monitores**

Las conclusiones que se presentan constituyen las síntesis extraídas de la misma entrevista.

En 11 respuestas los monitores consideran relevante su papel en la educación porque comparten conocimientos con los compañeros; 13 expresan que lo hacen porque les gusta enseñar.

- Las respuestas enunciadas por los estudiantes señalan diferentes temas desarrollados en el Programa de comprensión I y II, reconociéndolos como fundamentales para el desempeño eficiente en aspectos como la ortografía, construcción de párrafos, reconocimiento de macroestructuras y microestructuras semánticas. Otros consideran importante el aprendizaje de los contenidos consignados en el programa formativo como las cinco dimensiones de comprensión lectora del ICFES y los

ocho niveles de desempeño de la escritura, temas con los cuales se busca la formación de lectores críticos capaces de enfrentar exitosamente textos de complejo contenido académico.

- Las lecturas preferidas por los estudiantes monitores son novelas y relatos de ciencia ficción y aventura; algunos insisten en las lecturas de superación personal y análisis económico y de actualidad. Llama mucho la atención que 6 personas de una muestra de 24 señalen que leen los textos de estudio.
- Con respecto a la producción de textos, 16 monitores manifiestan que escriben con frecuencia sobre cuentos, novelas, artículos y ensayos académicos; los demás, lo hacen eventualmente.
- En lo referente a las necesidades de capacitación, los monitores expresan que tienen disposición para recibir la formación en los siguientes temas, según el orden de importancia: ortografía, redacción de los temas de sus áreas de estudio, conocimientos en pedagogía para contribuir con un apoyo académico eficiente.
- Las respuestas también sustentan que la lectura es indispensable para el desempeño académico, razón por la cual deben recibir más formación en lectura y escritura porque es trascendental e indispensable para la vida cotidiana y para el ejercicio profesional.
- Hay un reconocimiento de las monitorías como mediación pedagógica individual, eficiente para resolver las necesidades formativas y redundante en beneficios para quienes reciben el apoyo académico; lo importante es focalizar sus deficiencias académicas y resolverlas mediante la ejercitación controlada y reforzada por los tutores. Esto da confianza y seguridad en las tareas de lectura y escritura a todos los que interactúan en este Programa.
- Los monitores expresan que son capaces de enseñar a leer textos académicos porque han ganado experiencia en las lecturas implementadas en la universidad; otros dicen que se les facilita por tener conocimiento sobre las estructuras internas como la cohesión y coherencia y las tipologías textuales.
- Los monitores plantean tener grandes expectativas frente a la *Escuela de Monitores en Lenguaje*, pero requieren del apoyo permanente y acompañamiento de los profesores tutores.

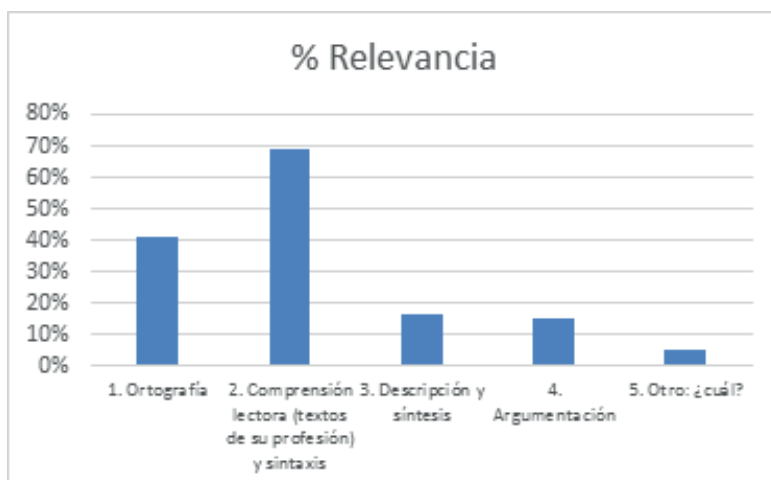


## Ejecución de la Escuela de Monitores en Lenguaje

Los estudiantes que se beneficiaron de las actividades de apoyo, en la *Escuela de Monitores en Lenguaje* diligenciaron un instrumento (ver anexo 2) donde, tanto los monitores como los estudiantes beneficiarios, debían manifestar cuáles eran los aspectos de los procesos alusivos a la comprensión y producción de textos que requerían fortalecer para mejorar sus procesos de aprendizaje. Esto se hizo con el fin de precisar los contenidos, las estrategias didácticas de apoyo y el abordaje que implementarían los monitores.

Las respuestas frente a las necesidades académicas se dieron en el siguiente orden de importancia, teniendo en cuenta que los estudiantes podían seleccionar o sugerir dos o más opciones:

TEMAS	% Relevancia
1. Ortografía	41%
2. Comprensión lectora (textos de su profesión) y sintáxis	69%
3. Descripción y síntesis	16%
4. Argumentación	15%
5. Otro: ¿cuál?	5%



Se diligenciaron 79 formatos donde quedó claro que se debe trabajar en la comprensión lectora de textos propios de su programa académico. En segundo lugar, expresan la necesidad de mejorar su ortografía y, como tercer requerimiento, los estudiantes dicen que se debe trabajar en procesos de escritura como la síntesis, descripción y argumentación.

***Estrategia 2: Seminario taller Competencias clave en la formación de docentes (lectura y escritura) (ver anexo 3)***

Según Curry y Lillis (2003) las personas que están aprendiendo a escribir – que es un ejercicio permanente en la vida académica- adquieren habilidades comunicativas, pero también asumen roles o definen cómo *ser persona en su contexto situacional*. Por ejemplo, el académico se comporta como tal, el biólogo o el geógrafo asumen posturas que los llevan a construir identidad no solo disciplinar sino *personal y social*.

Los docentes y los estudiantes cumplen roles en sus programas académicos y, mientras los representan, se van formando sus saberes cognitivos, procedimentales y afectivos, pero estos, a su vez, se ven modificados por la cultura y los paradigmas desde donde se miren e implementen dichos saberes.

Uno de esos paradigmas es creer que se sabe escribir cuando no se cometen errores ortográficos, de acentuación, de concordancia o de coherencia, pero el asunto va más allá; también se deben conocer los metalenguajes de las disciplinas. Así mismo, se cree que el profesor del área de lenguaje sabe leer todos los temas y tipos de textos, lo cual es un mito, en tanto que, aunque, este también asume una identidad con la lengua y los lenguajes, estos son diversos y contienen códigos restringidos para quienes no los han estudiado. Es necesario tener conciencia, desde todas las instancias universitarias, de una *alfabetización académica* permanente y no creer que se sabe leer y escribir de forma definitiva.

*“Ahora bien, la fuerza del concepto de alfabetización académica radica en que pone de manifiesto que los modos de leer y escribir —de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento— no son iguales en todos los ámbitos. Advierte contra la tendencia a considerar que la alfabetización es una habilidad básica, que se logra de una vez y para siempre. Cuestiona la idea de que aprender a producir e interpretar lenguaje escrito es un asunto concluido al ingresar en la educación superior. Objeta que la adquisición de la lectura y escritura se completen en algún momento. Por el contrario: la diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, reflexión implicada y contextos en los que se lee y escribe plantean siempre a quien se inicia en ellos*

*nuevos desafíos y exigen continuar aprendiendo a leer y a escribir. De hecho, es necesario comenzar a hablar en plural: de las alfabetizaciones [.]” (Carlino, 2003a:410, citado por Carlino, 2013).*

Esta autora argentina manifiesta que los docentes del área de lenguaje no podrían resolver todas las deficiencias de otros especialistas –estudiantes o docentes- sin su ayuda, basada en la precisión de conceptos y técnicas propias de sus disciplinas, lo cual es conocido en las cotidianidades académicas, pero quienes pertenecen a espacios de estudio diferentes a la enseñanza de la lectura y la escritura parecieran no comprenderlo. Esto se debe a un viejo paradigma de la lengua, limitado a la normatividad.

*“Los especialistas en lengua, en psicología, en análisis del discurso, en educación, incluso en escritura, raramente lograrán solos enseñar a leer o a escribir en biología porque no forman parte de su comunidad letrada. Pueden ayudar a tomar conciencia del funcionamiento del lenguaje en ese ámbito, lo cual es distinto de enseñar a comprender y producir sus textos. En cambio, sí están en condiciones de trabajar junto con especialistas en biología, en química, en historia, etcétera, para diseñar colaborativamente secuencias de trabajo con textos de esas áreas disciplinares a fin de ayudar a los alumnos a desempeñarse como biólogos-lectores, químicos-escriutores, etc”. (Carlino, 2013).*

Lo anterior precisa el quehacer de los docentes en lenguaje, que consiste en apoyar a los estudiantes y profesores en los procesos de comprensión y producción textual, mediante la enseñanza de estrategias para facilitar la lectura de los textos en las diferentes disciplinas, así como realizar ejercicios de pragmática, donde identificarán las intenciones comunicativas, las tipologías textuales y los sentidos en los mismos.

En el Primer Seminario estudiantil, *El fenómeno de la deserción*, mediante los cursos de Comprensión y producción textual y en la *Escuela de Monitores en lenguaje*, los estudiantes, a través de diversos testimonios dejaron ver la necesidad de revisar las *alfabetizaciones en la universidad*.

Por consiguiente, desde la Facultad de Educación, Dpto. de Lenguaje, se organizó el *Seminario taller Competencias clave en la formación de docentes* en el marco del Programa de Vicerrectoría *Rutas de formación docente*. En ese espacio académico se enfatizó en las competencias lectoras y se explicaron algunas estrategias didácticas para facilitar, a los profesores, la enseñanza de los temas medulares de sus cursos.

Adicionalmente, desde otro paradigma -como respuesta a los exámenes de Estado- se realizó el Seminario *Preparación Pruebas SABER PRO: docentes y estudiantes*, donde se diseñan preguntas tipo ICFES de cada programa académico. Sumado a ello, semestralmente se lleva a cabo un evento académico, cuyo propósito es la cualificación docente en español. A continuación se socializa el último informe del desempeño de los profesores frente a la lectura y la escritura.

### ***Lectura crítica y desempeños de la escritura en los docentes de la Universidad Santiago de Cali<sup>13</sup>***

La Universidad Santiago de Cali, en un diálogo permanente, liderado por el Grupo Ciencias del Lenguaje, con otras instituciones de Educación Superior<sup>14</sup>, viene ocupándose del análisis de los procesos de comprensión y producción de textos en los estudiantes que ingresan a ella y, en consecuencia, a una cultura académica más compleja frente a la que “traen”.

Esos momentos, de socialización de dichas problemáticas universitarias comunes y el hallazgo de soluciones a las mismas, se realizan con el fin de orientar a los “*primíparos*” hacia las lecturas acertadas de los códigos y lenguajes universitarios, con el afán de facilitar su permanencia en este nivel de formación y, así, contribuir a la reducción de la deserción académica, no sólo en el ámbito institucional sino nacional.

Ampliando lo anterior, desde el año 2002, el Grupo de Investigación Ciencias del Lenguaje de esta Universidad, que forma parte de REDLEES, viene realizando diferentes estudios anuales<sup>15</sup> y ha logrado profundizar en algunos factores que inciden en los procesos de comprensión<sup>16</sup>, sus alcances y proyecciones, en aras de develar significados y sentidos implícitos en los discursos.

Por otra parte, este Grupo también ha generado espacios universitarios de apoyo a la lectura crítica y a los desempeños de la escritura, teniendo en cuenta las exigencias del ICFES y el M.E.N, en aras de facilitar en los estudiantes el acceso a puntajes significativos en las pruebas SABER PRO, lo cual les daría vía libre para la realización de estudios superiores avanzados, además de cons-

---

13 Elaborado por Gladys Zamudio Tobar y Germán Giraldo Ramírez.

14 A través de las Universidades adscritas a REDLEES (Red Nacional e Internacional de Lectura y Escritura para la Educación Superior).

15 Boletín N27. Política Universitaria. Universidad Santiago de Cali.

16 Informe de Investigación mayo 2012, Proyecto de Grupo Ciencias del Lenguaje, radicado en la D.G.I., “Evaluación de los procesos de Comprensión y Producción Textual en los estudiantes que ingresan a primer semestre, U.S.C”.

tituirse en un gran valor para esta Institución en los procesos de acreditación de sus programas académicos.

Lo anterior, se ha convertido, indudablemente, en un espacio institucional que deja ver algunos resultados, pero, según el análisis de esos eventos académicos, se observó un apoyo débil, por parte de los docentes de las otras disciplinas, para fortalecer los procesos de lectura y escritura de sus estudiantes, en aras de beneficiar su formación universitaria.

Por consiguiente, como una estrategia de mejoramiento<sup>17</sup> -en acuerdo con la Vicerrectoría Académica- se propuso el *Seminario-Taller: cualificación en competencias clave para la formación de docentes*, ejercicio formativo donde los profesores de diferentes Programas Académicos actualizan sus conocimientos frente a las competencias genéricas<sup>18</sup>, instadas por el ICFES, para la presentación de las pruebas SABER PRO. Esto, como parte del Programa *Rutas de Formación Docente*.

Este informe se centra en los resultados -observados por las personas encargadas del *Módulo de Competencias para la Lectura Crítica y desempeños de la escritura*<sup>19</sup>- con respecto a los temas que desarrollaron algunos profesores que asistieron al Seminario, referentes a las competencias para la lectura y escritura en la educación superior. Así mismo, se describen algunas características de los textos escritos por ellos, relacionadas con los procesos sintácticos, semánticos y pragmáticos, organizadas según los criterios de evaluación propuestos por el Grupo Ciencias del Lenguaje, expresados en la siguiente rejilla.

---

17 Por iniciativa de Patricia Medina Agredo, Directora de los Dptos. de Lenguaje y Pedagogía.

18 Competencias ciudadanas, de lectura crítica y desempeños de la escritura, enseñar, formar y evaluar.

19 Docentes del Área de Lenguaje.

## Rejilla - Criterios de evaluación de un texto académico<sup>20</sup>

Criterios / categorías	Descripción
1. La Organización textual	Párrafos, la forma como está organizado lo que quiere comunicar (cohesión y coherencia)
2. La intertextualidad	Los textos consultados y evocados
3. El lenguaje	El manejo del lenguaje en relación con el lector
4. Recursos morfosintácticos	Ortografía, sintáxis, vocabulario, construcción de frases
5. Desarrollo de contenidos	Manejo de las ideas, aportaciones personales
6. Bibliografía	Documentos o textos consultados

A continuación se exponen los detalles del informe particular del Módulo *lectura crítica y desempeños de la escritura*, cuyo propósito es identificar las necesidades formativas con respecto a estas actividades de gran significación en la educación superior y, por lo tanto, realizar los talleres o aportes que redunden en beneficios para la comunidad educativa santiaguina.

### Análisis cuantitativo

Se revisaron 28 textos escritos por los docentes de la Universidad Santiago de Cali, pertenecientes a distintas Facultades (Programas Académicos): Comunicación Social y Publicidad (Comunicación Social), Educación (Lenguas Extranjeras), Salud (Enfermería, Instrumentación Quirúrgica), Ingeniería y Ciencias Económicas y Empresariales.

Se valoraron los seis criterios (ver rejilla) de 1 a 5, donde se empleó la siguiente ponderación:

<sup>20</sup> Modificada a partir de la rejilla elaborada por Germán Giraldo Ramírez.

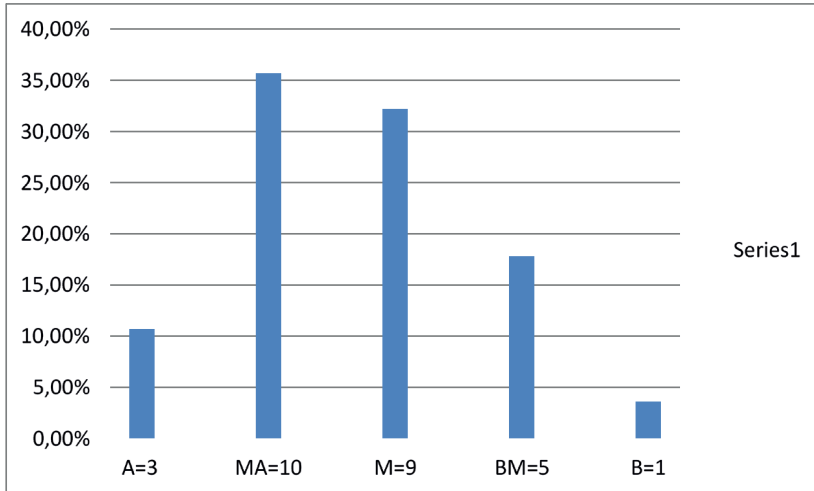
1: Bajo nivel (B)

2: Bajo / Medio (BM)

3: Medio (M)

4: Medio / Alto (MA)

5: Alto (A)



En términos generales, los desempeños en la escritura -de los textos evaluados- fueron aceptables, toda vez que el 78,6% de los docentes mostró resultados eficientes en la construcción textual. El 35,70% obtuvo una valoración de MA, lo cual significa que tienen un dominio de los criterios descritos en la rejilla de evaluación, aunque sólo el 10,70% obtuvo la máxima calificación, A.

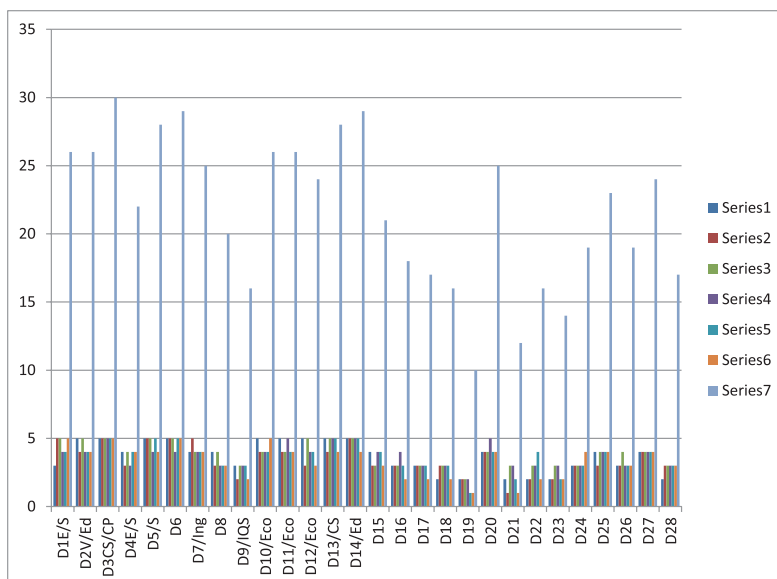
Por otra parte, se evidencia la cercanía entre los resultados de los rangos M y MA, pues el 32,2% fue calificado como nivel medio, es decir que cumplen medianamente con los requisitos para una adecuada elaboración del texto.

Con respecto a las valoraciones, que se consideran “falladas”, el 21,4%, en donde hay errores que merecen ser corregidos para conseguir comunicar de manera eficiente las ideas, el 17,80% obtuvo BM y sólo el 3,60%, 1 docente, fue calificado con B.

Valoración = N° de docentes	Porcentaje
A=3	10,70%
MA=10	35,70%
M=9	32,2%
BM=5	17,80%
B=1	3,60%
28	100,00%

### Análisis cualitativo: referencias por categoría

El siguiente gráfico permite visualizar los resultados por docente. En el, se observan 7 series que corresponden a los 6 criterios/categorías definidos en la rejilla y una séptima que hace referencia al puntaje acumulado individual. Por ejemplo: D1E/S sacó en la 1ª categoría 3, en la 2ª, 5; en la 3ª, 5; 4ª, 4; 5ª, 4; y 6ª, 5; el total acumulativo es 26. Siendo así, las líneas más altas nos permiten interpretar los totales que determinan cuál profesor obtuvo mayor puntaje.





A partir de los aspectos revisados anteriormente, se realiza el siguiente análisis de las características textuales, en la producción escrita de los docentes.

### **La Organización interna de los textos**

En los trabajos leídos sólo un docente elaboró un párrafo de introducción, circunstancia que plantea el desconocimiento que en escritura el auditorio es universal [1] y que los futuros lectores no tienen por qué estar enterados de la temática abordada. Se invita al lector mediante preguntas a grandes cuestionamientos, pero sólo se trata un aspecto mínimo.

En la mayoría de los textos, los conectores no aseguraban la coherencia de los tópicos tratados; no se concluyen, ni se concluyen los escritos con conclusiones o apertura a otras dimensiones de la temática tratada.

### **Las Adecuaciones textuales**

La mayoría de textos carece de una clara distinción entre la oralidad y el texto escrito. Además, se incurre en reiteraciones de vocabulario y muletillas, que sean particulares del discurso oral, pero inapropiadas para los escritos académicos. Se tratan varios contenidos en un mismo párrafo y, en ocasiones, dicho contenido se pierde con la aparición de otros temas.

### **Manejo de la intertextualidad**

La consulta bibliográfica es muy escasa y se extraen ideas, bastante conocidas, sin citar la fuente; los textos son pobres en ejemplos e ilustraciones del contexto.

### **Aspectos morfosintácticos**

En unos textos se encuentran problemas en la composición de las oraciones compuestas subordinadas; en ocasiones, éstas abarcan un solo párrafo haciendo que el lector se confunda.

Por otra parte, se hallaron errores de concordancia verbal y manejo de sujetos tácitos. Se evidencia una combinación arbitraria entre la persona y la conjugación del verbo.

### **Los contenidos**

El manejo de la sustancia del contenido mostró demasiados lugares comunes, donde se expresa escasa profundización en el manejo de los temas propuestos y tratados en el seminario. Se partió de lo dicho, pero no se debatieron con nuevas aportaciones.

A manera de conclusión, la producción escrita de los docentes evaluados debe ser reforzada en cuanto a aspectos morfosintácticos, tales como la acentuación, el uso de los signos de puntuación y de los conectores. Con el fin de mejorar en este nivel de la lengua, se pueden proponer talleres de redacción.

De otro lado, se evidenciaron pocas relaciones discursivas intertextuales, es decir, que –regularmente– no se recurrió a otros autores y, cuando se hizo, no se citaron de forma adecuada. La intertextualidad también contribuye a la integración de ejemplos, anécdotas, situaciones y, podría ser, documentos en otros lenguajes, pero no hubo estas iniciativas de parte de los docentes.

Con respecto a lo anterior, es relevante aclarar que la intertextualidad se convierte en una eficiente estrategia didáctica para enseñar un conocimiento o para aproximar a los estudiantes a la comprensión del mismo.

Sumado a lo anterior, se encuentra poca creatividad en los textos y demasiados “lugares comunes”; esto quiere decir, expresiones que se escuchan repetidas veces en los discursos orales, lo cual puede ser síntoma de insuficientes prácticas lectoras en sus autores.

Con respecto a la “bibliografía”, es necesario revisar la forma de escribir las referencias, pues figuran incompletas; esto se convierte en un desacierto para los lectores que necesitan consultar y ampliar sus conocimientos.

La escritura de textos académicos –en la universidad– es un territorio donde necesariamente se piensa en el otro y, si se actúa en consecuencia, es paso obligado el orden de las ideas, la explicación de las mismas, el punto de vista del autor y, sobre todo, las huellas experienciales, lectoras, profesionales y bibliográficas para que los estudiantes caminen con un destino formativo un poco más seguro.

### ***Estrategia 3. Seminario de escritura para el personal administrativo***

Esta estrategia fue consolidada por la Dirección del Dpto. de Lenguaje e Idiomas Extranjeros con el Grupo de Investigación *Ciencias del Lenguaje* y, en parte, atiende una situación planteada por los estudiantes del curso *Textos académicos y científicos*, que participaron en el Seminario estudiantil *El fenómeno de la desertión*. En otras palabras, se propuso respondiendo a la necesidad de *mantener, en la institución –por parte de todas las dependencias– un uso apropiado del lenguaje*, lo cual supone el fortalecimiento de las competencias comunicativas en la U.S.C. *y no únicamente en la población estudiantil*.

El *Seminario en Escritura para personal administrativo* es un espacio académico, donde, inicialmente, se trabajó con fragmentos de textos que circulan por el web máster de la universidad y de boletines y comunicados impresos que se entregan en las diferentes dependencias institucionales. La idea es que las mismas personas que escriben los comunicados comprendan cuáles son las debilidades en la comunicación y mejoren sus escritos para que lleguen a la comunidad académica de manera clara y comprensible. Esto indudablemente promueve una cultura lectora y escritora en la universidad, toda vez que se convierte en un buen ejemplo para los estudiantes que están en formación profesional.

En este Seminario-Taller se hizo un diagnóstico de los procesos de lectura, a partir de los textos internos; en el ejercicio se buscaba que los asistentes identificaran ambigüedades, deficiencias en la concordancia y coherencia de los mismos. El resultado frente a sus escritos dejó ver la necesidad de fortalecer los siguientes asuntos: uso de los pronombres o deícticos, signos de puntuación, acentuación, concordancia y, en pocos casos, coherencia.

Se llevaron a cabo varios talleres en los que se trabajó en los temas anteriores y en el conocimiento de las superestructuras de tipologías textuales propias de su contexto en la universidad.

#### ***Estrategia 4. Apoyo a estudiantes indígenas, que hablan español como segunda lengua y a diversidades funcionales***

La Universidad Santiago de Cali se caracteriza por tener una población diversa, proveniente de zonas rurales y de otras ciudades del suroccidente colombiano. Gran parte de la comunidad que ingresa a la institución es afrodescendiente y viene del pacífico colombiano. Otros estudiantes arriban de Nariño y del Cauca y algunos de ellos son integrantes de comunidades indígenas que están aprendiendo español porque su lengua materna es nasa yuwe.

Se encontró que estos estudiantes presentan dificultades al comprender textos sencillos en español y al redactar ideas provenientes de los mismos, debido a que estos jóvenes tienen más experiencia en la comunicación oral –por obvias razones- en su lengua nativa que es su segunda lengua, pero su escritura en castellano es incipiente.

Lo anterior, se identificó a través de las pruebas diagnósticas del área de lenguaje y en los cursos de comprensión y producción textual, razón por la cual fue necesario diseñar una estrategia de acompañamiento y fortalecimiento del castellano, con el fin de reducir sus dificultades frente a las consignas de clase.

Una docente del área de lenguaje, de origen indígena, elaboró e implementó talleres de lectura y escritura en castellano, lo cual ha representado un avance en esta lengua que es segunda para ellos.

Esta estrategia se continuará ampliando y perfeccionando para atender diversas dificultades de aprendizaje relacionadas con las necesidades académicas, intentando respetar lo cultural y las diversidades.

En cuanto a la atención de estudiantes con diversidad funcional o en situación de discapacidad, se adelantó un poco en la reflexión, aprovechando el *Tercer coloquio colombiano de Investigación en Discapacidad*, organizado por la Universidad del Valle y la Universidad Santiago de Cali, realizado en esta última institución.

De la experiencia en el conversatorio realizado en la mesa interuniversitaria de discapacidad, en el marco del coloquio mencionado antes, se avanzó acerca de la condición de discapacidad en el microcurrículo, de donde surgió la siguiente reflexión y el aporte de dos estudiantes de la U.S.C., quienes expresaron de manera directa cuáles son sus obstáculos en la Educación Superior. Estas participantes fueron: Daniela Fernández, quien presenta limitaciones motoras por ataxia; María del Mar Alomía, invidente, ambas estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras, Facultad de Educación.

### ***La diversidad funcional en el microcurrículo: otras lecturas, otras escrituras***<sup>21</sup>

El microcurrículo hace referencia no solo a los contenidos que se desarrollan al interior de las aulas sino que, este *breve espacio*, conmina a las organizaciones educativas a pensarse (desde su filosofía, énfasis, enfoques y objetivos) porque aquello que se planifica en las dimensiones administrativas se refleja en los salones de clase (Urrego, 2010; de Alba, 2002).

El microcurrículo, que sería la relación que se construye entre los docentes (con sus ideologías, modelos pedagógicos, principios y temperamentos) y los estudiantes (con todas sus características: físicas, psicológicas, neurológicas e intelectuales) en torno a los saberes, sentimientos, sensaciones y conocimientos, es el sistema más complejo y completo de los procesos educativos, donde se evidencian los logros, las fortalezas, las alegrías, pero también las carencias,

---

21 Escrito por Gladys Zamudio Tobar. Docente del Área de Lenguaje, U.S.C. Investigadora del Grupo *Ciencias de la Educación*.

las debilidades, las frustraciones y las amarguras, tanto de estudiantes como de profesores.

El microcurrículo es una estructura concreta y definida, a diferencia de los ciclos y las áreas curriculares, un tanto más complejas y difusas, pero el microcurrículo tiene su relación con ellas porque es un desglose de las mismas:

– Las estructuras macrocurriculares condensan la intencionalidad surgida del contexto. En ellas se consolida la filosofía y la visión curricular. Los propósitos de formación curricular configuran esas aspiraciones, deseos, e intenciones, los cuales descienden en la estructura, instaurándose en cada nivel como necesidades de formación del área expresados en las dimensiones del núcleo, hasta llegar a la intencionalidad de cada componente del microcurrículo.

El microcurrículo – también se puede reflexionar en sentido contrario: si se parte de los componentes micro-curriculares (problemas específicos, proyectos, módulos) se puede ascender conformando estructuras cada vez más amplias y más interrelacionadas como los subnúcleos, los núcleos, las áreas y los ciclos. Este proceso de interrelación entre niveles, que a su vez permite establecer un flujo de retroalimentación, es lo que garantiza la «contextualización» y la «globalidad» de que hablan algunos teóricos educativos en relación con el enfoque postmoderno<sup>22</sup>.

La educación, por ser un ejercicio permanente de interacciones humanas, exige la misma delicadeza en la comunicación que todo acto social. Es un escenario propicio para comprender al otro, pero, para ello, en las instituciones educativas se necesita -¡urgente!- además de espacios físicos, discursos y actividades *adaptadas* a la perspectiva de diversidad, seres humanos (pedagogos) que lean y escriban las diferentes maneras de concebir el mundo, en distintos lenguajes y sistemas de comunicación (gestuales, kinésicos o cinestésicos, proxémicos; lengua de señas, braille, sistemas pictográficos, entre otros). Y -¡ojalá! se evitara calificar las distintas maneras de aprender y de vivir. Basta con interactuar en torno al conocimiento, en lenguajes diversos que garanticen la participación y el aprendizaje de cada ser humano.

El siguiente poema fue escrito por la autora de esta reflexión, en un estado de autismo, de esos experimentados alguna vez por los seres humanos cuando algo impide reaccionar o comportarse como los demás.

---

22 <http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/bibliotecaSedesDependencias/unidadesAcademicas/FacultadMedicina/BibliotecaDiseno/Archivos/ServiciosProductos/microcurrículo.pdf>

## *Alguien especial*

*Cuento con un autismo severo, / magnífico, incierto; / manejo códigos discretos, / no me entrego a mezquindades / ni a amuletos. / Tal vez cuento con un retardo, / no comprendo este abismo, / lleno de humanos; / soy víctima / de mi propio pensamiento. / Es probable que tenga una parálisis, / que mi cerebro aniquile / injustamente mis huesos, / los inmovilice, los apacigüe. / No entiendo este gesto / esquizoide, demente, inclemente; / no sé si lucho o si pido desprecio; / no comprendo lo que no comprendo / y esto me hace eternamente extraña.*

Todas estas sensaciones, estados o acciones se ocultan regularmente en la escuela o se tratan como problemas. Se conocen la teorías de los comportamientos, de las inteligencias múltiples, de los roles, de los lenguajes en las aulas regulares, así como los modelos pedagógicos más adecuados para los propósitos académicos institucionales. No obstante, el escenario de las acciones pedagógicas, en muchas ocasiones, lleva a cometer una serie de errores, de lecturas equivocadas, de apreciaciones inapropiadas.

Primero, las instituciones incluyen a las personas con diversidad funcional, diferencias culturales, sociales, intelectuales, físicas y sexuales, y esto ha ocurrido bajo diferentes esquemas legales, nombres y conceptos, lo cual es plausible en aras de precisarlos, pero no se trata únicamente de perfeccionar las denominaciones sino de cooperar con el otro, de hallar la manera de comprender y actuar en otros códigos diferentes a la lectura y escritura tal como la concebimos actualmente.

### **¡NO TE ESCAPES!<sup>23</sup>**

*Cuando quieras hablar, no te escapes de tu mente; / No podrás. / Al momento de callar, tampoco el silencio de tus ideas dormidas / Lógrará triunfar. // Todo se dice, todo se sabe; / Cuando miramos, cuando intentamos bajar el rostro / para que no hallen en él / la conjugación de las experiencias propias, / Con uno y con los otros, / con el mundo de los vivos y con los monstruos oscuros de la realidad, / de la imaginación o de la convivencia con la humanidad. // Hay una lupa gigantesca, un microscopio humano en cada mirada; / En cada palabra hallamos un micro-organismo / que nos puede enfermar / o un aliento que nos puede curar. // ¡Terrible cerebro! Magnífico, también. / La arrogancia de la escuela ignora su actividad. / Cree que las notas lo pueden eliminar. / Pero bien sabemos que las neuronas y sus “tempestades eléctricas”, / como dice Llinás, / dominan más que los protocolos, parámetros, / esquemas y paradigmas, / que con las voces podemos reconstruir o decodificar. // Un cerebro se puede desconfigurar / en algún instante, en cualquier lugar. // ¿Cómo se*

---

23 Escrito por Gladys Zamudio Tobar.

*puede reparar este daño natural? / Sólo considerando que todos tenemos derecho a convocar: / un sordo, un ciego, alguien que no se puede desplazar. // De alguna manera todos queremos expresar cómo vibramos / desde nuestra pequeña inmovilidad. / A veces nosotros, los que decimos que pensamos, / que vemos, que escuchamos, / tenemos nuestra dificultad. / no comprendernos a nosotros mismos / y tampoco a los demás. / Es la más violenta discapacidad, / Es la peor manera de acribillar toda posibilidad. / Entonces ¿quién dice que sabe leer y escribir; / Si sólo letras y números nos enseñaron a decodificar? Zamudio & Giraldo (2013: 35).*

Como no se sabe leer en esos códigos, se deben escuchar las experiencias educativas de personas que viven situaciones diversas, unas de nacimiento y otras, por múltiples circunstancias que trae la cotidianidad.

Las anteriores situaciones ofrecen un espacio para repensar la educación y validar las maneras de leer, escribir, hacer y sentir de cada individuo y de sus acuerdos con otros para construir comunidades comprensibles y comprensivas.

*“Educational background, ethnicity, cultural expectations and gender all influence how students read academic texts and respond in writing (Lillis, 2001). Students new to higher education may not feel at ease with academic writing conventions or with staking claims for knowledge about which their lecturers have greater expertise, necessitating more explicit instruction about writing”* Curry, M. y Lillis, T. (2003:4).

Los conocimientos educativos, las etnias, las expectativas culturales y de género influyen en cómo los estudiantes leen y escriben textos académicos. A quienes ingresan por primera vez a la educación superior se les dificulta comprender los códigos de la escritura académica y las exigencias de los profesores frente al conocimiento son altas, debido a que tienen mayor experiencia, pero ellos deberían facilitar el acceso a los textos, siendo más explícitos en las consignas o instrucciones acerca de para qué se lee y qué se quiere escribir.

Hay diferentes maneras de leer, pero todas dialogan y confluyen en las instituciones educativas, razón por la cual los actores de los contextos pedagógicos deben ser precisos con su lenguaje y ofrecer un abanico de códigos y significados que permitan a los estudiantes –provenientes de otras culturas o en condiciones diversas- comprender mejor su entorno, las dinámicas de los nuevos espacios de formación y superar los obstáculos para el aprendizaje.

### ***Estrategia 5. Articulación con los colegios: transición hacia la cultura académica universitaria***

La Educación Superior puede diseñar e implementar diferentes estrategias para afrontar la deserción, una vez los estudiantes se encuentren matriculados, sin embargo también debe anticiparse acercando los saberes de la cultura académica de educación media a la universitaria, mediante la articulación entre procesos, contenidos y metodologías que faciliten la transición del colegio a la universidad.

Para ello, se tomó en cuenta parte de la iniciativa del investigador Fabio Jurado en el *Foro Nacional de articulación de los niveles educativos y aseguramiento de la calidad*, adelantado desde el 2013, por el M.E.N y la Universidad Nacional, referente al vínculo entre los colegios y las universidades.

La Facultad de Educación de la Universidad Santiago de Cali, desde el Dpto. de Lenguaje y a través del Grupo *Ciencias del Lenguaje*, ha centrado la propuesta de articulación -entre los procesos de lectura y escritura de los diferentes niveles educativos- en el Área de lenguaje para posibilitar la interacción con Instituciones educativas –cuyos estudiantes regularmente ingresan a la U.S.C.- con el propósito de revisar los contenidos y orientar a los discentes hacia la comprensión de los metalenguajes explícitos e implícitos en los Programas Académicos propios de la educación superior.

Con respecto a la creación de vínculos académicos entre los niveles educativos, la Facultad de Ingenierías de la U.S.C. ejecutó un proyecto donde se plantearon tres etapas de articulación con los dos últimos cursos de bachillerato: *intervención*, en caso de que los contenidos requeridos para ingresar a la universidad estuvieran débiles o no figuraran en la malla curricular; *asesoría y acompañamiento*, cuando hace falta fortalecer un poco algunos temas en diferentes áreas, pertinentes a Programas Académicos de la Universidad Santiago de Cali y, la tercera, *establecer acuerdos de homologación* entre las instituciones si hay suficiencia en una disciplina o área de estudio.

Los directivos y docentes encargados de ese proyecto incluyeron al Área de Lenguaje de la U.S.C., lo cual representó una oportunidad para abrir las conversaciones en torno a la lectura y la escritura con quienes coordinan dicha área en las instituciones educativas y establecer acuerdos en los procesos de transición educativa.



Por consiguiente, se realizó la valoración de los contenidos y procesos correspondientes al área de lengua castellana, en las instituciones educativas, con el fin de comparar y evaluar la calidad de los mismos y modificar algunas acciones pedagógicas que faciliten, posteriormente, el ingreso de los estudiantes a la universidad pero que, sobre todo, propendan por su permanencia en ella.

### **Informe general del proceso de articulación universidad (Área de Lenguaje) y colegios COMFANDI**

El proceso de articulación entre las áreas de estudio que se desarrollan en las I.E. y las dinámicas universitarias es una necesidad que se avizora como ejercicio permanente, con el fin de establecer una transición entre la educación media y la superior. La continuidad de esta interacción académica se convierte en una práctica pedagógica que contribuye a reducir los índices de deserción escolar.

Por consiguiente, y en aras de atender algunas necesidades educativas, surge la inquietud de crear una macroestrategia, de articulación entre las disciplinas desarrolladas en los colegios COMFANDI y las correspondientes a la Universidad Santiago de Cali, que consiste en un proyecto interinstitucional, donde se plantean tres tipos de intervención, con el ánimo de facilitar el ingreso de los estudiantes a la educación superior y su permanencia en la misma.

**Tipo A:** los cursos que se comparten entre los dos últimos años escolares y el primer semestre de la universidad tienen la mayoría de contenidos comunes y, en estas condiciones, se pueden homologar.

**Tipo B:** la U.S.C. asesora a los docentes y fortalece los contenidos, que están débiles frente a las exigencias de la Educación Superior.

**Tipo C:** esta es una intervención directa e intensiva, de apoyo pedagógico por parte de la U.S.C. para la formación en contenidos necesarios al acceder a la Educación Superior.

Los anteriores tipos de intervención se implementan en cada área, teniendo en cuenta sus avances, los contenidos y metodologías concernientes a las disciplinas.

El área de lenguaje, en el contexto educativo, se ha caracterizado por ser el espacio académico donde se comprenden los metalenguajes o códigos para interpretar las diferentes disciplinas; por esta razón, es necesario reforzar la lectura y la escritura de distintos tipos de textos e hipertextos, intercambiando

experiencias pedagógicas entre quienes lideran tales procesos en la educación media y superior.

### Objetivo General

Establecer convenios o acuerdos de homologación, correspondientes a cursos del Área de Lenguaje, entre la U.S.C. y la I.E. COMFANDI

Objetivos específicos:

- Revisión de los planes de curso de la I.E. y de la USC.
- Análisis de los contenidos y procesos de los cursos de lenguaje.
- Definición del tipo de intervención o situación académica para homologación.

Siendo consecuentes con los objetivos anteriores, fue necesario realizar varios encuentros entre los representantes del Área responsable de los procesos del Lenguaje, en este caso, de los colegios COMFANDI y de la Universidad Santiago de Cali. De ahí, surgieron algunas ideas acerca de la articulación entre los procesos de comprensión lectora y escritura desarrollados en los dos últimos cursos de bachillerato y los dos primeros semestres de la I.E.S., donde los cursos de comprensión lectora y producción textual son comunes a todos los programas académicos de la U.S.C.

En ese sentido, se revisaron los planes curriculares pertinentes a los procesos y prácticas de *comprensión y producción textual I y II*, nombre que tienen los cursos transversales en la USC, que buscan el mejoramiento en la lectura y escritura para que los estudiantes respondan con mayor eficiencia a los retos de la formación profesional.

### Hallazgos de la revisión curricular

La lectura minuciosa de la malla curricular de lenguaje, tanto del Colegio COMFANDI del Prado como de la U.S.C., permitió inferir que en ambas instituciones se desarrollan contenidos alusivos a las estrategias para el fortalecimiento de la comprensión de diferentes tipologías textuales (superestructuras), mediante la identificación de las operaciones discursivas y estructuras de los diferentes textos que leen los estudiantes.

Por otra parte, ambas instituciones educativas enfocan sus cursos de lenguaje desde el paradigma de la lingüística textual (Teun A. Van Dijk), lo cual bene-

ficia los procesos de aprendizaje significativo, toda vez que en ella se integran las diferentes dimensiones de la comprensión humana (psicología de la elaboración del texto, texto y contexto, estructuras y funciones del discurso).

De otro lado, se implementan los conceptos y procedimientos desde la perspectiva del ecodiscurso (María C. Martínez) estableciendo diferencia entre las partes microestructurales (Van Dijk) de la lengua como los mecanismos de cohesión y las relaciones lógicas de los textos, que consolidan la unidad temática, la adecuación discursiva, la intención comunicativa y, por lo tanto, el cumplimiento de la dimensión pragmática.

Adicionalmente, en la revisión de los planes curriculares, se aprecia el énfasis en la construcción de ensayos, en el último curso de educación media de las instituciones educativas COMFANDI, lo cual coincide con el refuerzo que se hace en primer y segundo semestres de los Programas Académicos de la U.S.C.

Las siguientes tablas describen los factores alusivos a los procesos de comprensión y producción textual de los cursos, décimo y once, respectivamente.

### Curso décimo

Comprensión e interpretación textual	Macroestructuras, superestructura y microestructura de textos, analizando los discursos desde los planos: literales, inferenciales y críticos intertextuales.
Producción textual	Categorías gramaticales, referentes anafóricos, catafóricos, cohesión, coherencia y conectores lógicos. El editorial periodístico. Mapa mental, mentefactos conceptuales, mapa conceptual y diagramas de flujo. Estructura narrativa, La reseña, comentario crítico, el foro y su red argumentativa.

### Curso Once

Comprensión e interpretación textual	Análisis de todo tipo de discurso desde los planos: literal, inferencial y crítico intertextual.
Producción textual	Ensayo: tipología, definición, análisis, mensaje publicitario, tipologías argumentativas, conectores lógicos, la variación lingüística: sufijos, prefijos, cambio semántico, exposiciones orales: el monólogo y la ponencia

Con el ánimo de corroborar las coincidencias halladas, en el aspecto curricular, se presentan los contenidos –denominados “saberes” porque se trabaja por competencias- correspondientes a los cursos comunes en Comprensión y Producción Textual I, unificados, luego de haber discutido –al interior de la USC y con la Red Nacional e Internacional de Lectura y Escritura en la Educación Superior, REDLEES- su pertinencia en la formación universitaria.

- **Primer semestre**

<b>1. SABERES</b>		
<b>Conceptuales</b>	<b>Procedimentales</b>	<b>Actitudinales</b>
	Diagnóstico y sensibilización	Valoración de su quehacer con la lectura y la escritura, a través del diagnóstico y sensibilización del curso.
Naturaleza y funciones de la comunicación	Implementación de las funciones de la comunicación en ejercicios de aplicación.	Reconocimiento de la importancia de los conceptos trabajados en clase
Estrategias y grados de comprensión lectora: lectura y escritura en la universidad.	Aplicación de estrategias y grados de comprensión lectora: lectura y escritura en la universidad.	
Macroestructuras: organización textual	Elaboración de macroestructuras: organización textual.	
Superestructuras textuales		
Cohesión y coherencia	Elaboración de textos con cohesión y coherencia.	

Competencias lectoras según SABER PRO: interpretar, argumentar y proponer.	Interpretación, argumentación y proposición de textos.	Valoración del proceso de reescritura de los textos.
El Párrafo Definición Clases	Configuración de contenidos en párrafos.	Disposición para producir nuevos textos.
La exposición oral: - Técnicas de exposición oral. -Tipos de discursos orales.	Exposiciones orales	Autoevaluación constante de sus exposiciones orales.

Esos saberes se consolidan teniendo en cuenta los niveles de complejidad de la lectura y la escritura en las disciplinas (Paula Carlino) y el rol del Área de Lenguaje dentro de una Institución que atiende la diversidad cultural, en aras de la permanencia estudiantil, como es la U.S.C.

En ese sentido, la competencia que desarrolla el Área de Lenguaje en la U.S.C es: *“leer y escribir de manera analítica, crítica y propositiva discursos académicos -y de los contextos- aplicados a su entorno sociocultural, en aras de mejorar su calidad de vida y la de sus comunidades.”*

Bajo la orientación de dicha competencia y en la misma perspectiva teórica -lingüística textual, la lectura y la escritura en las disciplinas y la discursividad en los contextos- se desarrolla el curso de Comprensión y Producción Textual II, con los siguientes saberes.

• Segundo semestre

2. SABERES		
Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
<b>Unidad I. Competencias textuales académicas - SABER PRO</b>		
Comprensión lectora – competencias argumentativas y propositivas	Diferenciación, en las pruebas tipo ICFES, de los enunciados que aluden a las competencias argumentativas y propositivas.	Valoración de la complejidad de los procesos de comprensión textual y producción escrita.
Comunicación escrita – 8 niveles de desempeño de la escritura	Implementación de las dimensiones de lectura crítica, propuestas por el ICFES, para hacer análisis de los textos leídos en clase.	Disciplina y rigor en la escritura de textos de diferentes tipologías.
	Aplicación de los 8 niveles de desempeño de la escritura, clasificados por el ICFES, con el propósito de evaluar textos propios y ajenos.	Valoración de la propia producción y la de otros.

<b>Unidad II. Discursos verbales y no verbales</b>		
<p><b>Tipologías textuales expositivas:</b> El informe/ la reseña/la noticia*</p>	<p>Identificación de la estructura e intención comunicativa de los textos expositivos. Escritura y reescritura de una reseña.</p>	<p>Valorar los procesos de escritura y los textos, producto de la reflexión, con el fin de divulgar las nuevas ideas y sus argumentos.</p>
<p><b>Tipologías textuales narrativas:</b> La crónica (literaria y periodística*) / el cuento</p>	<p>Identificación de la estructura e intención comunicativa de los textos narrativos. Escritura y reescritura de una crónica.</p>	
<p><b>Tipologías textuales argumentativas:</b> El ensayo/ el editorial*</p>	<p>Identificación de la estructura e intención comunicativa de los textos argumentativos. Escritura y reescritura de un ensayo.</p>	
<p><b>La ponencia y el informe:</b> divulgación del conocimiento</p>	<p>Reconocimiento de la ponencia y el informe como textos elaborados con el fin de divulgar el conocimiento en eventos académicos e investigativos. Escritura de una ponencia o un informe. En grupos, organización y ejecución de un evento académico o un medio de divulgación de los informes.</p>	<p>Valorar el trabajo en equipo y los alcances de la producción escrita.</p>
<p><b>Otros lenguajes:</b> teatro, fotografía, cine; historieta, caricatura; blogs, videos.</p>	<p>Composición gráfica, corporal o en otro lenguaje, donde se implementen lenguajes no verbales que acompañen las ponencias y los informes.</p>	<p>Reconocer la importancia de los lenguajes no verbales en los eventos académicos y en la divulgación de conocimientos.</p>

### ***Evidencia de las competencias adquiridas en el colegio y en qué grados.***

Una vez revisados los documentos y comprendidos los paradigmas desde donde se trabaja en la I.E. COMFANDI del Prado, se infiere que sus estudiantes están preparados para acceder a la Educación Superior y se evidencian algunos resultados de ello en el blog <http://notiprados.blogspot.com/>, donde hay publicaciones de textos escritos por ellos, en diferentes tipologías.

De otro lado, la Universidad Santiago de Cali ofrece cursos que contribuyen a atender poblaciones con bajos niveles de comprensión lectora y, por su diversidad cultural, a un gran número de población con poca fortaleza en la comunicación escrita. Fueron creados para aproximar a los estudiantes a la interpretación de los metalenguajes que contienen los textos académicos.

El Área de Lenguaje de la U.S.C. también tiene un espacio donde se evidencia la producción escrita de sus estudiantes y docentes [www.arealenguajeusc.jimdo.com](http://www.arealenguajeusc.jimdo.com) que, además, sirve como un repositorio de documentos académicos y ejemplos de modalidades discursivas: expositivas, narrativas y argumentativas. En esta página electrónica se publican los avances de procesos investigativos en los que se adelanta acerca de las didácticas, la evaluación y los diagnósticos de comprensión y producción textual, donde participan estudiantes del curso de segundo semestre y la electiva *Escritura de textos académicos y científicos* desarrollada en tercer semestre.

En conclusión, el contraste establecido en ambas instituciones educativas -los procesos pedagógicos y didácticos de la enseñanza de la lengua materna (castellano), así como el permanente ejercicio de comprensión de diferentes clases de discursos y la producción escrita en torno a distintos temas- supone acciones educativas centradas en el desarrollo profesional, en el caso de la U.S.C., y opta más por la literatura y la creatividad, en la I.E. COMFANDI del Prado.

Por consiguiente, se puede homologar el curso de comprensión y producción textual I, al ingresar a la U.S.C., siempre y cuando los estudiantes estén dispuestos a presentar una evaluación que dé cuenta de sus habilidades en lectura y escritura.

Se proyectaron algunos acercamientos entre estas instituciones, mediante un conversatorio deliberativo, realizado en la U.S.C., donde se complementaron los saberes pertinentes a los procesos del lenguaje. Los resultados de este proyecto quedaron como insumo para explorar en otras I.E. de educación media, con el apoyo de la Facultad de Educación de la U.S.C.



Por otra parte, la Facultad de Educación sugiere establecer convenios entre la U.S.C. y COMFANDI para las prácticas pedagógicas e investigativas de los estudiantes, toda vez que sería un espacio interesante que los llevaría a contextualizarse con ambientes educativos cualificados en el quehacer académico.

Por consiguiente, se propone apoyar la articulación mediante las prácticas pedagógicas investigativas de los programas académicos adscritos a la Facultad de Educación: Licenciaturas en Lenguas Extranjeras, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemáticas y Tecnología, Educación Preescolar. Este ejercicio, además, representa un escenario para la identificación de problemas de investigación educativa para que los estudiantes adelanten semilleros o sus trabajos de grado.

Esta estrategia se debe fortalecer mediante la interacción permanente entre las comunidades académicas de las I.E. y las que conforman la educación superior.



# CAPÍTULO 5

## CONCLUSIONES Y EXPECTATIVAS: RUTAS PARA LA PERMANENCIA ESTUDIANTIL EN LA U.S.C.

El problema de la comprensión lectora en las disciplinas es una cuestión que modifica los comportamientos, estrategias y hábitos de los estudiantes, pero la *alfabetización académica* involucra directamente, también, a los docentes. Son ellos quienes deben enseñar a leer los códigos de los textos que circulan en la educación superior. Esta alfabetización representa cambios en las perspectivas pedagógicas, pero asociadas a una transformación actitudinal de la comunidad docente y administrativa de las universidades.

La renovación de la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior resulta indispensable para mejorar su calidad. Y para ello, es necesario mejorar el contenido interdisciplinario de los estudios y aplicar estrategias metodológicas que encuentren la eficacia del aprendizaje. Ello exige al profesor el conocimiento en profundidad de las teorías y de las estrategias metodológicas que le permitan desarrollar procesos enriquecedores de enseñanza-aprendizaje, favoreciendo la motivación y el esfuerzo del alumno.

La transversalidad curricular, entendida como una estrategia de actuación docente, se nos presenta como un medio para conectar el aprendizaje de los contenidos curriculares con el de los procedimientos y estrategias para aprender más y mejor los contenidos universitarios, así como hacerlo paulatinamente de manera más autónoma.

El diseño, implementación y evaluación de una serie de estrategias para el mejoramiento de la lectura y la escritura puede y debe constituir un puente de unión entre el aprendizaje académico y el natural. Son muchas las razones existentes para su puesta en práctica en la enseñanza superior, pero una

fundamental es la de constituir un importante mecanismo que favorece la introducción de distintos tipos de procedimientos y, en especial, de aquellos heurísticos e interdisciplinarios que promuevan la transversalidad entre áreas curriculares, mediante una programación coordinada entre los distintos profesores de una misma área de conocimiento, contribuyendo a colaborar en el tejido de una auténtica relación sistémica, por lo menos en las asignaturas de una misma vertiente del conocimiento,

Esto, al mismo tiempo, favorecerá una mayor coordinación entre los diferentes Departamentos y profesores que imparten docencia a un mismo grupo de alumnos. En otras palabras, necesitamos romper las barreras existentes y permitir el establecimiento de puentes que permitan el trabajo en equipo, no sólo dentro de la misma área sino entre áreas afines. Ello permitiría una nueva cultura de trabajo basada en proyectos desde una perspectiva global. El desarrollo de la transversalidad curricular como estrategia docente está unido de forma inexorable al profesoral, ya que éste significa cambio, mejora, adecuación y crecimiento con relación al propio conocimiento y el contexto. En definitiva, es necesario hacer realidad una de las consignas que más circulan en la Educación Superior: *conectar la Universidad con la realidad*.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arango M., Alvarado S., Ospina H. (compiladores) (1998). *Orientaciones para la elaboración del microcurrículo*. Colombia: PNUD - UNESCO, ICFES.
- Aussubel, D. Novak y Hanesian, H. (1989) *Psicología Educativa*. 2 ed. México, Trillas.
- Barthes, R. (1976). *Lección en el colegio Francés*. *Revista Eco de occidente* 41, 65 - 90.
- Beaudegrande, C y Dessler, M. (1981). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona, Ariel.
- Berger, L y Lunman, C (1968). *La socialización del hombre*. México, Fondo de Cultura económica.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001): *La investigación biográfica-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bourdieu P, (2002) *El sentido práctico*. Madrid: Taurus
- Campos, M. y Gaspar, F. J. (2001). *Las relaciones textuales*. Madrid: Morata.
- Cárate L. M. (1994). *La comprensión de cuentos en los niños*. España: Siglo XXI.
- Carlino, Paula (2002). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*. vol.18 no.57 México, abr. /jun. 2013
- Cassany, D. (1994). *¿Cómo se aprende a escribir?* Barcelona: Paidós.

- Cassany, D. (1998). *Reparar la escritura*. Barcelona: Grau.
- Cassany, D (1999) *Construir la Escritura*. Barcelona: Paidós
- Cassany, Daniel (2004). *La cocina de la escritura*. España: Anagrama.
- Castells, M. (2000) *La Era de la Información – Economía, Sociedad y Cultura*, Vol. II El Poder de la Identidad. México: Siglo XXI Editores.
- Castelló, Monserrat (2001) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en el aula*. España: Graó.
- Castelló, M. (2007) *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: conocimientos y estrategias*. España: Graó.
- Convenio MEN – UNAL (Sept. 2013 – abril 2014) *Proceso de caracterización de los modelos de aseguramiento o gestión de la calidad en los diferentes niveles del sistema educativo colombiano: rutas para su integración o articulación - Volumen II y Volumen III*
- Curry, M. y Lillis, T. (2003). “Issues in academic writing in higher education”, en C. Coffin, M. J. Curry, S. Goodman, A. Hewings, T. Lillis y J. Swann, *Teaching academic writing*, Londres: Routledge.
- De Alba, A. (2002). *Crisis y currículum universitario: horizontes posmodernos y utópicos*. México: UNAM.
- De Tezanos, A. (2007). Formación de profesores: una reflexión y una propuesta. *Rev. Pensamiento Educativo*, Vol. 41, N° 2. pp. 57-75
- De Zubiría, M. (1998) *El aprendizaje humano: un enfoque neuropsicológico*. Bogotá: FAMDI, Fundación Alberto Merani.
- De Zubiría, J. (2014). *Diseño curricular por competencias*. Bogotá, Colombia: Instituto Alberto Merani.
- Fernández, B. y Velasco R. (2003). La transversalidad curricular en el contexto de la enseñanza superior. *Agenda Académica*. Volumen 10, N° 2, Año 2003. España: Universidad de Sevilla.
- Fernández, M. (2003) Para qué leer. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Enero-abril 2003, vol. 8, núm. 17: 125-128
- Freud, S. (1976). *Introducción al Psicoanálisis*. Madrid: Alianza.
- Freud, S (1982) *La metapsicológica*. Bogotá: Alianza.

- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1995). *Sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores.
- Gardner, H. (1995). *La teoría de las inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Gartner y Gallego (2013) *¿Es la permanencia estudiantil un asunto de calidad educativa? Políticas nacionales y gestión institucional para reducir el abandono*. Colombia: Universidad de Caldas.
- Giraldo Ramírez, G., & ZamudioTobar, G. (2013). Evaluación cualitativa de la comprensión y producción textual en la Universidad Santiago de Cali: un camino hacia la proficiencia de la lengua materna. *Contextos*.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Bogotá: Vergara editores.
- Goldin D, (2006) *Los días y los libros*, México: Paidos. 2006.
- Habermas J (1980). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. México DF, México: Fondo de Cultura Económica
- López, Gladys Stella y Arciniegas Lagos, Esperanza (2004). *Metacognición, lectura y construcción de conocimiento. El papel de los sujetos en el aprendizaje significativo*. Unidad de Artes Gráficas de la Facultad de Humanidades. Universidad del Valle. Cali, Valle. Febrero.
- Marruco, M. (2011). **¿Por qué los docentes universitarios debemos enseñar a leer y a escribir a nuestros alumnos?** *Revista Electrónica de Didáctica en Educación Superior*. Nro. II, Octubre 2011. Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- Martínez, M. C. (2002) *Lectura y escritura de textos*. Cali: Escuela de Ciencias del lenguaje, Universidad del Valle.
- Maturana, H. (1994). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dolmen Editores.
- Ochoa, M. (2005). Tres miradas a la formación docente. *Altablero*. N°. 35, Junio/Julio. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Patterson, K (1999) *Medical Research Council Cognition & Brain Sciences Unit – Cambridge*.

- Pérez, Abril Mauricio (2003). *Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Grupo de Procesos Editoriales de la Secretaría General del ICFES. Bogotá, Febrero.
- Petit, M. (1999) “Tercera jornada. El miedo al libro”, en *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: F.C.E. (Espacios para la lectura), pp.107-152.
- Petit, M. (2001) *Seminario internacional de la XXI feria internacional del libro Infantil y Juvenil*. México, noviembre.
- Petit, M. (2003) *Pero, ¿Qué buscan nuestros niños en sus libros?*. Bogotá: CONALECTURA
- Petit, M. (2006) *Lectura: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Poggioti, G. (2000). *Estrategias cognitivas*. Buenos Aires: Vaquero.
- Rodríguez y Turón (2007). Articulación preescolar-primaria: recomendaciones. *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 44/4. Cuba: Instituto Superior Pedagógico Enrique J. Varona.
- Rumelhart y Norman (1978) *Theoretical issues in reading comprehension*, Lawrence Erlbaum: Hillsdale, New Jersey-EE.UU.
- Stake, R.E. (1998) *Investigar con estudios de caso*. Madrid: Morata.
- Thomas, G. y Loxley, A. (2001). *Deconstructing special education and constructing inclusion*. Buckingham: Open Univesity Press.
- Torodov, E (1981) *Le principe dialogique*. Paris: Seuil.
- Urrego, G. y Giraldo, G. (2010). Construcción de currículos de ingeniería basados en problemas y orientados a la formación integral. *Revista de Ingeniería Universitaria*. Medellín vol.9 no.16. June 2010.
- Van Dijk, T. (1986) *La ciencia del texto*. Bogotá, Editorial siglo XXI.
- Van Dijk, T. (1992). *La ciencia del texto*. España: Paidós.
- Van Dijk, T. (1996). *Funciones y estructuras del discurso*. España: S. XXI.
- Vigotsky, L. (1970). *El desarrollo de procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.



## WEBGRAFÍA

Giraldo, Vélez y Duque (compiladores) (1999). *El microcurrículo: aspectos conceptuales y metodológicos*. Colombia: Universidad de Antioquia. Recuperado en: <http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/bibliotecaSedes-Dependencias/unidadesAcademicas/FacultadMedicina/BibliotecaDise-no/Archivos/ServiciosProductos/microcurriculo.pdf>

Pineda-Báez, C., Pedraza-Ortiz, A., Moreno, I. (2011). *Efectividad de las estrategias de retención universitaria: la función del docente*. Educación y Educadores, Norteamérica, 14, may. 2011. Disponible en: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1833/2411>

<http://docencia.udea.edu.co/derecho/constitucion/fundado.html>

<http://www.me.gov.ar/artisup/entrada.html>

Perrenoud, Ph. (2008, Junio). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico I1 “Formación centrada en competencias (II)”. Recuperado: [http://www.urosario.edu.co/CGTIC/Documentos/construir\\_competencias\\_saberes.pdf](http://www.urosario.edu.co/CGTIC/Documentos/construir_competencias_saberes.pdf)



## **ANEXOS**



## Anexo 1: Entrevista semi-estructurada (Escuela de Monitores en Lenguaje)

Universidad Santiago de Cali - Facultad de Educación  
ESCUELA DE MONITORES EN LENGUAJE  
Entrevista semi-estructurada (Grupo Ciencias del Lenguaje)

Responda los siguientes interrogantes:

1. ¿Por qué quiere ser monitor de lectura y escritura?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. ¿Qué aprendió durante los cursos de Comprensión y Producción Textual I y II?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. ¿Cuáles son sus lecturas preferidas?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
4. ¿Qué acostumbra escribir o qué está escribiendo?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
5. ¿Qué necesidades de capacitación requiere usted para ejercer su trabajo como monitor de lenguaje?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6. ¿Por qué cree usted que es indispensable saber leer y escribir en la universidad?

---

---

---

---

7. ¿Cuenta con los elementos indispensables para desarrollar una monitoría que deje satisfecha a la persona que la recibe?

---

---

---

---

8. ¿Cómo piensa usted que se desarrolla una monitoría personalizada?

---

---

---

---

9. ¿Se siente usted capacitado (a) para leer y enseñar a leer textos académicos de su profesión (expositivos o argumentativos)? Explique su respuesta.

---

---

---

---

10. ¿Qué espera usted de la Escuela de Monitores en Lenguaje? y ¿Qué sugiere para mejorarla?

---

---

---

---

Gracias.

**Anexo 2: Instrumento temas requeridos por los estudiantes a atender (Escuela de Monitores en Lenguaje)**

FACULTAD DE EDUCACIÓN  
ESCUELA DE MONITORES EN LENGUAJE  
Instrumento: Temas de interés para apoyo académico. Grupo Ciencias del Lenguaje (Abril, 2015)

N°	Nombre	Programa Académico	Dirección electrónica/móvil	Temas requeridos: seleccione los temas (ver abajo) anexando el número en la respectiva casilla y, en la siguiente, explique qué necesita	
				N°	Especifique
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					

1. Ortografía
2. Organización de las ideas: sintaxis, cohesión y coherencia Comprensión lectora de textos propios de su profesión
3. Descripción y síntesis
4. Argumentación
5. Otro: ¿Cuál?





## AGRADECIMIENTOS

Las siguientes personas de la comunidad universitaria colaboraron en este proyecto, ofreciendo información o convocando a la población para realizar los eventos: La Magíster Patricia Medina Ágredo, desde la Dirección del Dpto. de Lenguaje ; el Vicerrector, Dr. Arturo Arenas Fernández; la Directora de Registro y Control Académico, Diana Hurtado; las directivas de la Facultad de Ingeniería (especialmente Jorge Enrique León), quienes invitaron al Área de Lenguaje a participar en los procesos de articulación I.E.S. y I.E. COMFANDI (Roberto Gámez, Jefe del Área de Lengua castellana).

También agradecemos a los estudiantes monitores que representan los diferentes programas académicos: Luis Rivera Henao, Andrea Stefania Caicedo, Leidy Lorena Bolaños, Iván Felipe Fiesco Arango, Julieth Carolina Preciado, Stephanie Melchor Delgado, Isabella Devia C, Alejandra Neira Conde, Luisa Mina Caicedo, Karol Stephanie López, David Enrique García, Luisa Fernanda Delgado, Ingrid Tatiana Játiva, María Alejandra Sánchez, Lady Daniela García, Angie Daniela Vélez, Jhonny Barrios, Laura Marcela Quintero, Luisa Mina Caicedo, Edinson Castillo, Nidia Zoraida Estacio, Juan Camilo Bustos, Diana Marcela Osorio Morales, Valentina Varela Muriel, Eliécer Yepes Sánchez, Juan Camilo Benítez Méndez, Yesdy Catherine Ramírez Calderón, Erika Bedoya Barbosa, Tatiana Ortiz González, Carolina Beltrán Marín, Juan Camilo Caicedo Ospina, Tania Maryury Velásquez Valencia y José Manuel Torres. Agradecimiento especial a los estudiantes del curso *Textos Académicos y Científicos (2014 B)* de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con quienes se organizaron los seminarios estudiantiles.

Finalmente, reconocemos el apoyo de la Directora de CIPESA, María Inés Medina, y colaboración especial de la Asistente de Investigaciones, Adriana

Gómez, quien contribuyó agregando precisión de las directrices para ejecutar los proyectos de investigación y agilizó los trámites para que el grupo de investigación asistiera a los eventos académicos y científicos.



