

Investigación educativa y diseño de programas por competencias

Educative Evaluative Research and the Academic Program
by Competences

Alba Lucía Bustamante Hernández
albusher@gmail.com

Cómo referenciar este artículo: Bustamante, A. (2015). Investigación educativa y diseño de programas por competencias. *Verbum*, 10(10), 117-137.

Resumen

El presente informe sobre avances de investigación propone el diagnóstico de necesidades situadas, el diseño, y la evaluación de un programa de escritura académica que ayude al estudiante universitario a mejorar las competencias escriturales necesarias no solo para el éxito en sus estudios sino para la vida. El problema de investigación parte del hecho de que los estudiantes que ingresan a la educación superior no cuentan con las competencias suficientes para la escritura de textos académicos. Por otra parte, las metodologías utilizadas por los docentes se caracterizan por la transmisión de conocimiento, y carecen de pedagogías activas, participativas y dialógicas que contribuyan al mejoramiento de las competencias. El objetivo es desarrollar una propuesta teórica desde el constructivismo social que integre las competencias cognitivas, lingüísticas, discursivas, socioafectivas y pedagógicas en un programa de aula para mejorar la escritura académica de estudiantes universitarios y así prepararlos para la vida laboral. La metodología escogida es la Investigación Evaluativa; seis son las perspectivas que la conforman: diagnóstico de necesidades, diseño del programa de formación, evaluación por expertos tanto en didáctica de la lengua como en metodología, implementación del programa o evaluación de proceso, evaluación sumativa o del producto, y ejercicio de metaevaluación.

Palabras clave: Competencias, Socio-cognición, Afectividad cultural, Socio-constructivismo, Escritura académica.

Abstract

This report on research advances suggests the diagnosis of situated requirements, design, and program evaluation of academic writing that helps college student to improve the scriptural skill necessary for success in college and life. The research problem starts with the fact that students who enter to higher education do not have necessary ability for writing academic texts. In addition, some methodologies used by teachers in higher education are characterized by focus on the transference of knowledge, and lack of focus on active educational methods, participatory pedagogies, and diagnostics that contributes to the improvement of skills. The aim is to develop a theoretical proposal from the social constructivist theory that integrates cognitive, linguistic, discursive, socio-affective and pedagogical expertise in a classroom program to improve academic writing for college students and prepare them for working life. The methodology chosen is Evaluative Research, with the six perspectives that form it: needs assessment, training program design, evaluation by experts in both language teaching and methodology, program implementation or process evaluation, summative evaluation or product evaluation and self-assessment exercise.

Keywords: Skills, Social cognition, Cultural Affect, Socio-constructivism, Academic writing.

Introducción

El problema de esta investigación parte del hecho de que los estudiantes que ingresan a la educación superior en Colombia no poseen las competencias ni lingüísticas, ni discursivas, necesarias para la escritura académica. Por otra parte, los profesores universitarios, en su mayoría, no utilizan metodologías didácticas activas, participativas y dialógicas que integren los conocimientos previos, ni los componentes socio-afectivos y culturales basados en pedagogías constructivistas, que permitan transformar las clases en talleres en los que se desarrollen las habilidades necesarias para escribir los textos académicos indispensables para el aprendizaje y la comunicación dentro de las diferentes disciplinas.

Por otra parte los programas de las asignaturas de escritura académica de los primeros semestres de las universidades, no han sido diseñados de acuerdo con las necesidades reales de los estudiantes; las metodologías pedagógicas programadas están basadas en la transmisión de conocimientos enciclopédicos y no en la mejora de las habilidades escriturales. Esta distancia entre el programa ofertado y las necesidades lo(os) desmotiva(n) por cuanto presenta la escritura académica como un trabajo imposible de alcanzar, afecta su rendimiento y le hace pensar que la escritura es únicamente para un grupo privilegiado.

En Colombia no hay una *praxis* que oriente el diseño y la evaluación de los programas curriculares o *syllabus* en la educación superior. Sin embargo, de acuerdo con las investigaciones

realizadas por diferentes grupos de investigación dedicados al estudio de los problemas de la lectura y la escritura entre los que encontramos GICEOLEM de Argentina, Colciencias en Colombia y los adscritos a la Cátedra Unesco para la lectura y la escritura en la educación superior en Latinoamérica, entre ellos el Grupo Joaquín Aarón Manjarrez de la Universidad Sergio Arboleda sede Santa Marta, Colombia, se ha identificado que la necesidad más sentida está centrada en “diseñar, poner en funcionamiento en el aula, observar, registrar, analizar, evaluar, reajustar y volver a probar, reanalizar y publicar propuestas didácticas de trabajo con lectura y escritura durante la formación superior” (Carlino en Pérez & Rincón, 2013, p.24).

Al respecto Pérez y Rincón (2013) aseveraron:

Se hace necesario repensar y fortalecer la escritura y la lectura en su función epistémica; de lo contrario difícilmente se construirán condiciones para consolidar las capacidades científicas que, a su vez, son la base para un incremento de la productividad académica en el país (p.278).

Esta propuesta de repensar la escritura académica en la educación superior es el fundamento sobre el cual se articula el diseño y evaluación del programa de escritura académica al que hemos denominado “DIME”. Otras investigaciones como las de Dolz (1995), proponen:

“[...] se destaca la urgente necesidad de realizar cambios sustanciales en los programas de escritura en las instituciones universitarias de

modo que apunten a la solución del problema”. De manera que enfrentar el problema obliga a pensar en diseños metodológicos y de contenidos diferentes a los que se han venido desarrollando con muy poco éxito “[...] propongo la inversión de la secuencia dominante de la enseñanza tradicional que presenta la escritura de textos como una condición previa que permite y facilita la escritura de textos ‘comprender y sólo luego producir’” (Dolz, 1995, p.67).

Otro indicador importante se evidencia en el hecho que manifiesta Russell acerca de cómo las más prestantes instituciones, las más selectivas, han creado programas de escritura en las disciplinas, entre ellas nombra a Liga Ivi-, Harvard, Penn, Cornell, Brown, “no porque sus estudiantes no sean capaces de escribir sino porque la práctica de la escritura tiene un fuerte potencial para transformar el aprendizaje de todos los estudiantes y elevar el nivel de enseñanza-aprendizaje de la institución” (Russell, 2013, p.27, en Polo, 2013).

Polo (2013), señala cómo desde 1980 han venido quejándose los docentes porque los estudiantes universitarios no saben leer y mucho menos escribir. Treinta años más tarde, después de múltiples investigaciones y publicaciones la queja persiste, por tanto concluye que se ha venido haciendo lo mismo y esperando resultados diferentes. Como respuesta a este estancamiento propone invertir la dupla de lecto –escritura por *scripto*– lectura con el fin de priorizar la escritura, de modo tal que al aprender a escribir los diferentes tipos de esquemas retóricos el estudiante pueda, también, identificarlos cuan-

do lee y mejore así sus procesos lectores y de comprensión. Esta propuesta ya había sido presentada por los retóricos latinos quienes aseveraron: “Nada aprovecha tanto para aprender como la escritura”.

Ante estos planteamientos nos hemos hecho la siguiente pregunta:

¿Cuáles son los factores básicos teóricos y empíricos que deben aportar los componentes cognitivos, lingüísticos, discursivos, socioafectivos, pedagógicos y constructivistas, para conformar un programa de aula que permita mejorar las habilidades y competencias necesarias para la escritura académica en la educación universitaria?

La investigación que da origen al presente artículo consta de siete perspectivas fundamentales: La primera consiste en diagnosticar las necesidades reales de los estudiantes universitarios en cuanto a escritura académica; diseñar un programa de aula que supla las necesidades diagnosticadas; evaluar el diseño por expertos con el fin de optimizarlo; implementarlo y evaluar su implementación; evaluar el producto, por último valorar los procesos de evaluación que se han llevado a cabo.

Tanto la investigación en curso como éste artículo están dirigidos a docentes y directivos de instituciones de educación universitaria que estén interesados en estrategias para el mejoramiento de la calidad de la educación, en la producción de textos académicos de los estudiantes y en los múltiples beneficios epistémicos que la escritura ha demostrado.

Esta investigación educativa se caracteriza por realizarse cíclicamente, por etapas y con diferentes perspectivas evaluativas. La primera perspectiva es el diagnóstico en el cual se identificaron las necesidades de los estudiantes frente al aprendizaje de la escritura académica en la educación universitaria. La segunda, el diseño del nuevo programa de Escritura Académica. La tercera es la visión por expertos lingüistas y metodólogos acerca del diseño del programa en cuanto a capacidades básicas para la escritura, metodologías, cronologías, consignas, y recursos tecnológicos y bibliográficos.

1. Perspectiva: Partir de las necesidades del estudiante

Su objetivo es diagnosticar dichas necesidades. Es decir, identificar qué saben hacer y qué no en el momento de enfrentarse a la escritura de textos académicos. Para la elaboración del diagnóstico se diseñó un instrumento tipo rejilla en el cual se incluyeron cuatro clases de factores:

- Situación comunicativa. Es decir, participantes en el acto de lectura y escritura, su propósito y planeación.
- Clase de texto y discurso, modo, léxico y uso de las fuentes de información.
- Desarrollo del contenido de los textos, ideas temáticas, secundarias, formas de explicar, ilustrar, y/o caracterizar.
- Relaciones inter o intra-oracionales como puntuación, ortografía, léxico, preposiciones.

Para el análisis diagnóstico se seleccionó una muestra del 30 % del universo de los portafolios

(216) disponibles en el archivo del Departamento de Gramática de la Universidad Sergio Arboleda sede Santa Marta, correspondientes a los trabajos realizados por los estudiantes de Derecho, Administración y Marketing y Comunicación Social y Periodismo en la asignatura de Gramática I. De cada uno de los portafolios se seleccionó el trabajo final y sus borradores; de esta pre-selección se escogieron 64 trabajos al azar. Para su análisis se diseñó una rejilla que incluía los cuatro aspectos antes mencionados resumidos en 28 preguntas. La rejilla utilizada e incluso los resultados detallados se encuentran en Polo, Bustamante y Avendaño (2012).

Los resultados nos permitieron concluir que el 60,6 % de los estudiantes no tienen en cuenta a su lector. En relación con el emisor, los alumnos solo repiten lo que han leído sin ningún empoderamiento de los conceptos emitidos, se limitan a reproducir. No saben hacer referencias. El 70,2 % carecen de señales que evidencien posturas o disciplina de origen del escritor. El 52,6 % de los textos carecen de intención comunicativa, es decir, deseo de decir, de expresar su voz en la comunidad académica.

La mayor fortaleza se encuentra en la macro-estructura de los textos por cuanto la orientación del programa así lo disponía, por medio de una guía clara acerca de las partes y su ordenación. También los temas abordados fueron previamente acordados y encauzados.

En cuanto a la micro-estructura se pudo determinar que el uso de las preposiciones tuvo un 64,2 % de acierto, pero en el uso de los marcadores lógicos se evidenció la escasa práctica

escritural de los estudiantes. El 75 % de los textos utilizan comas en lugar de punto y coma o de punto seguido. En cuanto a ortografía no se encontraron mayores problemas, sólo en el uso del acento diacrítico. Toda esta información se puede consultar mucho más detallada en Polo, Bustamante y Avendaño (2012).

La información de ésta primera perspectiva se convierte en el insumo indispensable para asumir la segunda perspectiva de la investigación evaluativa, que corresponde al diseño del nuevo programa de Escritura Académica. Sobre las falencias encontradas se diseña una estrategia pedagógica, el desarrollo de una capacidad básica para redactar y en últimas, el desarrollo de las competencias de escrituras que se esperan en un profesional.

A continuación se plantea un breve resumen de los pilares fundamentales del programa de Escritura Académica acompañados de su marco teórico.

2. Perspectiva: Diseño del programa de Desarrollo de las ideas por medio de la escritura

El programa procura atender las necesidades reales del estudiante universitario. Por medio del cual se apunta a desarrollar las habilidades comunicativas indispensables para formar un profesional que ejercerá su carrera en el competido siglo XXI. Para lograr este objetivo es necesario abordar metodologías pedagógicas, tecnológicas y socio-cognitivas que puedan hacer la diferencia en la calidad de los procesos que se están buscando.

Para lograr los objetivos propuestos se consideró necesario construir la propuesta sobre tres ejes fundamentales que a su vez abarcan diez pilares claves para la realización del proceso. Estos se dividen en cognitivos, lingüísticos y pedagógicos. Todos ellos, básicos para el desarrollo de las competencias necesarias para la escritura de textos académicos, en contextos universitarios, innovadores y que atiendan realmente al mejoramiento de la calidad y la equidad en la educación de Colombia.

Otro factor decisivo en la construcción del programa es la metodología pedagógica. Para el diseño de este programa se escogió el social constructivismo debido a los múltiples beneficios para el mejoramiento de las competencias de los estudiantes. Por medio de esta metodología se pretende motivarlos con temas de su contexto, jalonar los procesos haciendo uso de la oralidad, del trabajo colaborativo, del ejercicio metalingüístico y metacognitivo.

Su diseño implica el desarrollo de las competencias situadas que hacen del taller de escritura un espacio privilegiado para el desarrollo de aprendizajes significativos que fomentan la comprensión del contexto y de sus problemas; intentan, por tanto, proponer formas de solucionar algunos de los problemas a los que está enfrentada la educación universitaria del siglo XXI.

Se parte de la propuesta de que para el desarrollo de las competencias básicas, especificadas en el Proceso de Bolonia, la educación universitaria debe ser:

[...] un sistema de acción complejo que engloba las habilidades intelectuales, las actitudes, y otros elementos no cognitivos, los cuales son adquiridos y desarrollados por los sujetos a lo largo de su vida y resultan necesarios para participar eficazmente en múltiples contextos sociales (Jakku- Sihvonen & Niemi, 2013).

Este aserto obliga a pensar en la educación universitaria integral en la que las actividades del aula y fuera de ella orienten al estudiante no solamente en los procesos académicos y disciplinares sino también en los actitudinales, en la relación con el otro y consigo mismo y da pie a proyectos como el “DeSeCo” (*Definition and Selection Competencies*). Éste, después de cuatro años de trabajo, entrega el siguiente listado de Competencias Básicas para la educación universitaria:

Competencia en comunicación lingüística,
Competencia matemática, Competencia en el

conocimiento y la interacción con el mundo físico, Tratamiento de la información y competencia digital, Competencia social y ciudadana, Competencia cultural y artística, Competencia para aprender a aprender, Autonomía e iniciativa personal, Competencia emocional (agregada por la LOCE) (Jakku-Sihvonen & Niemi, 2013).

El programa de Desarrollo de las ideas mediado por la escritura académica que se lleva a cabo en la asignatura de Gramática y Escritura Académica para los estudiantes de primero y segundo semestre de todas las carreras de la Universidad Sergio Arboleda de Santa Marta está diseñado con base en una estructura socio-constructivista que pretende fortalecer las competencias cognitivas, comunicativas lingüísticas, textuales, discursivas, tratamiento de la información física y digital, sus competencias socio-afectivas que incluyen las competencias emocionales. Es decir, sobre las nueve compe-

Tabla 1. Pilares fundamentales y sus componentes

Pilares fundamentales	Componentes
Cognitivos	Los conocimientos previos: para construir sobre los cimientos de los conocimientos ya adquiridos.
	Construcción del texto intentado, es decir, desarrollar las ideas por medio de esquemas retóricos, o guiones para la construcción del texto.
	Revisión e interpretación de los contenidos: función epistémica. Es decir el estudiante interpreta su texto y el de sus compañeros a la luz de los conocimientos previos y de los nuevos.
Lingüísticos	Los conocimientos de las restricciones e imposiciones de los géneros discursivos.
	Creación de mecanismos revisión o de auto-regulación.
	Reflexión acerca de los conocimientos gramaticales: función metalingüística.
Pedagógicos	La afectividad: mover la voluntad de hacer.
	Construcción colaborativa y dialógica del sentido: construir con el otro.
	Mediaciones virtuales: Aulas virtuales Moodle y consultas en bases de datos. Virtuales y uso de herramientas tecnológicas.
	La oralidad como competencia comunicativa más desarrollada.

tencias propuestas en el programa coadyuva en el fortalecimiento de cinco de ellas.

Los fundamentos de este programa conforman un tejido difícil de estudiar por separado. En otros términos, los fundamentos cognitivos se expresan por medio del lenguaje y a través de diferentes formas de organización discursiva. Mueven a su vez, la voluntad de hacer y de decir. Las cosas que se enuncian pueden partir de los conocimientos previos pero también de las consultas realizadas en las bases de datos o de los procesos dialógicos y colaborativos en los que el estudiante está participando. Sin embargo, con el fin de comprenderlos y estudiarlos ha sido necesario dividirlos.

2.1. Fundamentos cognitivos

2.1.1. Conocimientos previos

El estudiante que ingresa a la universidad maneja mucha información del contexto, de la web, de las culturas juveniles, que la academia suele desperdiciar, en lugar de identificar y utilizar la información que él trae para completarla, perfeccionarla y en algunos casos desmontar paradigmas o ideas erróneas. El docente tradicional en su clase magistral, sin escuchar a su alumno, se limita a repetir un discurso vacío, desgastado y poco significativo que no vincula, ni interesa, ni motiva al estudiante.

Según Vigotsky (1982) la estrategia para que el conocimiento crezca consiste en establecer relaciones de diferente índole entre los conocimientos previos y los nuevos, estas relaciones se establecen preferentemente, mediante actividades dialógicas, colaborativas que deben

sucedir en el aula de clase y que han de ser situadas mediante preguntas orientadoras que lleven a los estudiantes a cuestionar sus propias presuposiciones para convertirlas en saberes científicos, claros, situados, que involucren causas y consecuencias y otras múltiples relaciones. Al respecto así se expresa Tynjala (2001):

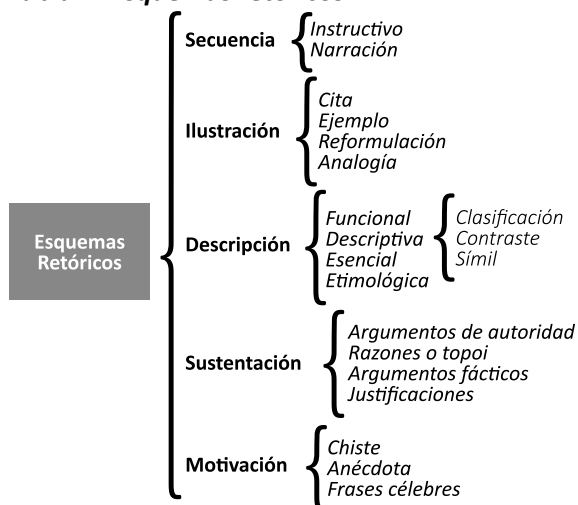
Los estudiantes deben ser motivados a generar ideas e inferencias antes que ellos conozcan un dominio disciplinar; deben tener la retroalimentación necesaria de esas ideas, ayudándolos a revisar, elaborar y reflejarse en las propias. Esos estudiantes motivados, aprenden más porque activan preguntas significativas personales (Tynjala, 2001, p.42).

2.1.2. Construcción de esquemas, patrones, guiones o recursos y su carácter generativo

Una de las características de la concepción de la escritura como proceso es que está basada en esquemas. Los conceptos relativos a guiones o esquemas fueron propuestos por los investigadores de inteligencia artificial (Schank & Abelson, 1987), basados en investigaciones centradas en las principales formas de enunciar el discurso en los diferentes tipos de textos académicos. Esta investigación retoma estos estudios más las propuestas de Calfee y Curkey (1997) y Martínez (1997), los recursos retóricos de Polo (2000) en los que se propone que la generación y producción de textos está basada en el conocimiento de los esquemas retóricos y el carácter generativo que ellos tienen (Polo, Bustamante & Avendaño, 2010).

Se utilizan las competencias comunicativas para que el estudiante secuencie, narre, ilustre,

Tabla 2. Esquemas retóricos



describa, defina, compare, contraste, sustente, motive a su lector acerca de problemas propios de su contexto ecológico, social y ciudadano. Además le abre el espacio para que analice y proponga nuevas formas de ser y de hacer en su contexto, utilizando los textos multimodales y las fuentes físicas y bases de datos con las que cuenta, optimizando sus recursos, tiempos y procesos. Todo este proceso se lleva a cabo con la finalidad de desarrollar las competencias socio-cognitivas, comunicativas, socio-afectivas de los estudiantes enmarcadas en el uso de las TIC.

Otra de las razones es la urgente necesidad de que nuestros jóvenes se reconozcan como proconsumidores del conocimiento; es decir, productores y consumidores de conocimiento y no simples consumidores de los saberes producidos en otras latitudes y para otros contextos. Si éste hábito de ser proconsumidores de conocimiento se desarrolla en las aulas, se formarán estudiantes propositivos frente a los problemas propios de sus contextos; críticos ante la realidad local y nacional, en lugar de jóvenes apáticos

cos e indiferentes a las problemáticas de su contexto que aunque la sufren, desconocen.

Para lograr el sueño de ser proconsumidores es necesario que la educación tradicional se transforme en educación innovadora y eduque por competencias; es decir, los temas que van al aula deben ser:

[...] enseñanza que prepare para la vida, que todos los contenidos de enseñanza deben tener sentido para el alumnado, es decir, deben ser presentados desde su funcionalidad, pero centrados a demás en el *saber hacer* o sea, el trabajo sistemático de las habilidades, técnicas, métodos, estrategias, procedimientos (Perrenoud, 2012, p.14).

2.1.3. Revisión e interpretación de los contenidos: función epistémica

El término epistémico proviene del griego *episteme* (conocimiento). La escritura epistémica está relacionada con la manera como, mediante la escritura, se adquiere conocimiento, se clarifica, contrasta, se le organiza en un cuerpo coherente y se le ajusta a las necesidades y deseos del escritor; en una palabra, de la situación comunicativa.

En el texto están representados los conocimientos acerca del discurso del autor, con el que pretende comunicarse con el otro. Sin embargo, “Yo soy el sujeto que piensa y lo que escribo es el objeto de mi pensamiento” (Carlino, 2005). La conciencia de ser el sujeto activo del pensamiento cambia la condición con la cual trabaja la mente. Esa actividad de volcar la mente sobre su propia actividad, las representaciones del mundo que se han aprehendido en contacto

con la realidad, reflejadas en el texto, constituye el campo de acción de la función epistémica de la escritura.

Según autores como Tynjälä (2001) y Polo (2013), la función epistémica de la escritura impone tres tensiones diferentes al escritor. La primera es la coherencia en el texto para la cual debe definir la relación de contenido y forma de organización, cantidad y cualidad de la información. La segunda es tener claro y a la vista cuál es el propósito con el que escribe el texto. La tercera es la relación del texto con el contexto, y con los intertextos. Estas múltiples tensiones pueden ser muy difíciles de manejar para un escritor novato, por tanto requiere de acompañamiento y de orientación.

2.2. Fundamentos lingüísticos

2.2.1. Los conocimientos de las restricciones e imposiciones del género

Para hablar de las imposiciones y barreras del género es necesario tener en cuenta la concepción bajtiniana (Bajtin, 1982) del género determinada por cuatro factores: el tema, la estructura interna, el registro y la relativa estabilidad de todo ello; es decir, cada uno de los géneros discursivos se caracteriza por la forma de abordar el tema, al igual que por el tratamiento que se le da, relacionada directamente con la intención del enunciador, muy en consonancia con la noción de discurso como forma de expresión socializada por las comunidades de habla.

La organización holística de los elementos, en otros términos, la superestructura, concepto impuesto por Van Dijk (1980); los registros, en

especial, el tono funcional, referido al para qué se usa la lengua en una situación determinada (exhortar, persuadir, informar, etc.); la estabilidad relativa de todo ello porque, como insistiría Bajtin (1982), como productos sociales están sujetos a los cambios impuestos por las prácticas discursivas.

2.2.2. Mecanismos de auto-regulación

Es el ejercicio de auto-controlar la claridad y calidad del texto en primera instancia en forma oral. Se deben tener en cuenta el foco sobre el tema (cantidad, cualidad de la información), identificar el propósito del autor, el manejo del lenguaje, la claridad con la que se está abordando y el desarrollo de la idea. En un segundo momento se escribe el texto que se expresó y se re-oralizó oralmente. Y en un tercer momento se lee en voz alta. Al hacer este ejercicio, notarán algunos errores de construcción y de sentido. Tanto el autor como los compañeros y el docente participan del proceso, hacen aportes y sugerencias que posteriormente se convertirán en correcciones que permitirán hacer mejoras al texto.

Estas correcciones: coherencia, propósito, textualidad, contextualidad, e intertextualidad, se harán en primer lugar por el autor (primera versión), luego por sus compañeros (segunda versión), posteriormente por el docente, quien lo regresa con las recomendaciones para convertirlo en la versión final revisada y corregida.

2.2.3. Reflexión acerca de los conocimientos gramaticales: función metalingüística

El término función metalingüística viene de los Ensayos de Lingüística General de Roman

Jakobson (1977) y lo define como la capacidad que tiene el lenguaje para tomarse a sí mismo como objeto de estudio. El lenguaje se vuelve sobre sí mismo y se estudia a sí mismo sobre las formas de decir y cómo se entiende lo dicho.

Con cierta frecuencia encontramos textos con oraciones enrevesadas. Esta situación se da, sobre todo con estudiantes que subestiman las actividades de la asignatura, faltan a clase o que su participación es pobre. Como evidencia de la falta de este proceso es corriente hallar afirmaciones como: “lo que yo quería decir era”, sin embargo lo que evidentemente dice es”. La mejor estrategia contra esta frecuente dificultad es la lectura en voz alta, el trabajo colaborativo, el diálogo entre compañeros y docentes. Este tipo de actividades requieren el ejercicio colectivo; no cumple la misma función cuando se realiza en forma individual. La conclusión acerca de la reflexión gramatical nos lleva al siguiente componente del programa que es la metodología.

2.3. Fundamentos pedagógicos

Entre estos conviene tener en cuenta la afectividad, partir de la oralidad como la competencia lingüística más desarrollada, la construcción colaborativa y dialógica del sentido: construir con el otro, y la enseñanza mediada por los ambientes virtuales:

2.3.1. La afectividad: mover la voluntad de hacer

El reconocimiento del estudiante como persona, el hecho de llamarlo por su nombre y reconocerlo, lo compromete con su trabajo. Saber que su docente lo escucha, lo considera impor-

tante, lo hace más responsable, más respetuoso con la clase, con los compañeros y se logran así mayores índices de confianza y eficacia en la actividad académica.

Muchos tratadistas establecen una relación directa entre la afectividad, la ansiedad y la eficacia. Afirman que la ansiedad está mediada por las creencias acerca de la autosuficiencia. Igualmente, sostienen que la motivación está directamente relacionada con la relación alumno-profesor, el conocimiento de lo que afecta al estudiante, la manera como el maestro lo relacione con el trabajo académico y el grado de interés que logre despertar en el alumno determinan el grado de éxito o fracaso que pueda llegar a tener, incluso, sobre sus capacidades intelectuales.

Por estas razones la asignatura de Escritura Académica es un taller en el cual además de conocimientos, acerca de la lengua y del entorno, se tejen relaciones y amistades entre los estudiantes y estos con su docente.

2.3.2. La oralidad como competencia comunicativa más desarrollada

“La expresión oral es el medio que mejor manejan cuando utilizan la lengua materna” (Polo, 2011, p.46), su uso eficaz aumenta la productividad por cuanto es el vehículo por medio del cual se expresa el pensamiento y el sentimiento del hombre. Por esta razón y porque permite manifestar los diferentes saberes, opiniones y sentires, es un recurso que el docente debe emplear en el aula de clase, incluso en la educación universitaria. Así Serafini (1997, p.208) y Camps (2007) destacan la importancia de la oralidad

en los procesos de escritura. La primera autora hace referencia a las aulas infantiles y la segunda, a las aulas de estudiantes universitarios. Al respecto Vigotsky (1982) señala como:

La naturaleza del desarrollo cambia de lo biológico a lo sociocultural. El pensamiento verbal no es una forma natural de la conducta sino que está determinado por un proceso histórico cultural que tiene propiedades específicas y leyes que no pueden ser halladas en las formas naturales del pensamiento y la palabra (Vigotsky, 2005, p.5).

En síntesis, las formas superiores de conceptualización del ser humano se pueden lograr mediante el ejercicio de la oralidad por cuanto permite llenar los vacíos conceptuales, mediados por la reflexión con el otro, que llevan al desarrollo académico, al crecimiento intelectual del individuo, y a la migración hacia las zonas de desarrollo próximo.

La estrategia que se proponen consiste en dar la palabra al estudiante, que el tema sobre el que escriban parta del interés de la mayoría y que se pueda escoger de manera democrática. Además debe tener un trasfondo académico. Temas como *El alcohol en los jóvenes*, *Manejo de las redes sociales*, *El matoneo en la educación superior* e infinidad de problemáticas que los aquejan y preocupan, son fuentes de polémica, argumentación, sustentación de puntos de vista; que enriquecerán posteriormente sus textos, ya sometidos al crisol de los diálogos en el aula y retroalimentados con diferentes puntos de vista, diversas fuentes, y diferentes versiones de corrección.

En contra de esta práctica se ha dicho que la oralidad y la escritura son muy diferentes, y que no se puede escribir como se habla. Sin embargo la oralidad de un acto académico es muy similar en la forma como se aborda un problema o como se expresa, a la manera como se consigna en el documento que la contiene. Esta oralidad de corte académico es la que se quiere promover en el aula de clase.

2.3.3. *Construcción colaborativa y dialógica del sentido: construir con el otro*

Escuchar al otro, tomar postura, argumentar un punto de vista, convencer al otro o a los otros son ejercicios que desarrollan múltiples competencias comunicativas necesarias para la vida, no para la clase. Este ejercicio ha mejorado sustancialmente la práctica académica. Ha fomentado el respeto por el otro, la colaboración, las alianzas entre ellos y la búsqueda de argumentos de autoridad en las fuentes pertinentes, despertar el interés y la necesidad de ratificar su postura son los más grandes motivadores para los seres humanos. El estudiante hoy más que nunca necesita estar motivado para hacer y proponer y el trabajo colaborativo tiene esa gran cualidad. De alguna manera reta al estudiante.

Otro medio para que el estudiante domine y que despierte su interés es la búsqueda de información y la gestión de datos por la Internet. Muchos jóvenes no saben buscar información de tipo académico, pero sí, música o videos. Este conocimiento se puede fortalecer si aprenden a nutrir sus trabajos académicos con las fuentes que encuentra en las redes académicas. “Además, los investigadores han sugerido que las aplicaciones TIC crean un entorno apropia-

do para habilidades de orden superior como la gestión, organización, análisis crítico, resolución de problemas y creación de información” (Jonnaert, Barrette, Masciotra & Yaya, 2009).

En el taller de escritura el alumno debe organizar sus ideas, expresar, sustentarlas, y retro-alimentarlas como una construcción de grupo de manera dialógica y colaborativa (Tynjala, 2001). Posterior a esta expresión oral escribirá su primera versión que dará lugar a otras mejores, que permitirán pasar de la hoja en blanco a la primera versión, luego a la segunda versión corregida y así sucesivamente, hasta llegar a la definitiva (muchos borradores).

Esa oralidad, con intención académica, debe nutrirse con reglas y normas que mejorarán la calidad de la comunicación oral y que facilitarán la escritura de textos académicos. Con esta actividad también se está construyendo andamiaje conceptual: “[...] sobre el manejo de la lengua que ya se conoce se construye el conocimiento técnico y teórico de la gramática de su lengua y las restricciones de los diferentes modos de organización discursiva que la academia le exige” (Polo, 1980) (Olson, 1998).

Si el estudiante necesita hacer una narración, debe tener claros cuáles son los elementos que hacen que sea completa, que aporte la información que su auditorio requiere, y que le permita organizarla correctamente convirtiéndola en material para su texto. Igualmente, con una descripción, o con las diferentes formas en que se puede definir un concepto, o con la ilustración del problema, o con las comparaciones (analogía o contraste) (Polo, Bustamante & Avendaño, 2012).

El taller de escritura debe construir el andamiaje lingüístico. En otras palabras, utilizar la fortaleza de la oralidad de los estudiantes para a partir de ella, integrar el uso de teorías y conceptos propios de la escritura de textos. Es decir, fortalecemos en los estudiantes el discurso oral propio de su disciplina, que, además, se irá convirtiendo en un texto académico, bien sea de carácter expositivo o argumentativo, según el semestre que cursa el estudiante.

Cada uno de los ejercicios orales se debe llevar a la escritura, una vez que el estudiante tiene clara la consigna (Dolz, 1995) para su elaboración y la información que va a requerir. El “esquema retórico” o la “función retórica” que está usando, debe desarrollarse tanto en su contenido como en la forma escritural. Es en este momento cuando un módulo sobre gramática oracional o teoría de la agrupación es absolutamente significativo y útil, nunca desarticulado de la necesidad de producir un texto escrito, de revisarlo o de corregirlo, en otras palabras la gramática oracional sirve para organizar las palabras dentro de una oración y oraciones dentro de un párrafo, de modo tal que éste, sea coherente y claro para el lector (Polo, 2014).

2.3.4. *La enseñanza mediada por los ambientes virtuales*

Con respecto a la escritura de textos académicos todas las entregas, retroalimentaciones y correcciones deben hacerse en medios virtuales, con el fin de que el estudiante utilice todos los recursos que la web le ofrece para aprender, para documentarse, para auto-regularse. El joven debe servirse de la tecnología con las ayudas y los problemas que ella tiene en la actualidad. Debe ayudarse del corrector ortográfico y tener

claras sus limitaciones (palabras homófonas y acentos diacríticos o las palabras polisémicas que también varían en su acentuación) además de las innumerables palabras que desconoce el computador, entre ellas las compuestas, las específicas de determinadas disciplinas, o las de poco uso.

En nuestro país como en muchos otros de Latinoamérica, las buenas bibliotecas se restringen a las grandes ciudades; por esto, el estudiante debe saber consultar bases de datos académicas, saber identificar las fuentes confiables de las que no lo son, buscar datos y utilizarlos correctamente, es decir, usar las fuentes para la construcción, argumentación o ilustración de sus ideas sin necesidad de hacer plagio. Todos pueden aprovechar la valiosa red, referenciándola como corresponde.

Con estos pilares fundamentales se diseñó un programa de Escritura Académica que tiene como objetivo: Identificar y organizar los contenidos programáticos y metodológicos indispensables para desarrollar las habilidades comunicativas necesarias para la escritura de textos académicos contextualizados, consistentes y congruentes con la educación universitaria.

Tabla 3. Datos generales del programa

Programa	Escritura Académica I
Población objetivo	Estudiantes de primer semestre de todas las escuelas de la Universidad Sergio Arboleda, Santa Marta.
Dimensiones	Comunicativa: hablar, escuchar, leer y escribir. Cognitiva.
Módulos	1. Módulo de secuencia. 2. Módulo de ilustración y descripción. 3. Módulo de conclusión, introducción y resumen.

2.4. Competencias generales del programa

El concepto de competencias que adoptamos en la presente investigación es el desarrollado por Díaz-Barriga (2014), que se define como:

Construir una articulación entre necesidades laborales, necesidades de cada proyecto educativo, procesos de construcción conceptual que permita determinar la estructura de una disciplina y los saberes básicos que la componen, así como establecer los temas que guardan significación con la vida de los estudiantes y que seguramente constituyen elementos de referencia con la formulación de un plan (Díaz-Barriga, 2014, p.22).

Consideramos que plantear un problema del contexto en el que se mueven los estudiantes, como pretexto para secuenciar, describir, definir, argumentar, motivar tanto al escritor como al lector potencial, posibilitan el ejercicio de implementar pedagogías activas, trabajo colaborativo y dialógico apropiado para usar en el aula. El cambio de pedagogía llevado a la clase ha exigido la disminución de contenidos para desarrollar y el fortalecimiento de los esquemas, patrones o guiones necesarios para la construcción de las ideas de cada uno de los estudiantes, así como el uso de la gramática de la lengua internalizada por el estudiante, y el ejercicio metalingüístico evidenciado en la reflexión que se realizan tanto individual como en grupo por los estudiantes y docente. El programa propuesto cuenta con un componente cognitivo en el que hay contenidos definidos como temas que son expuestos teóricamente por el docen-

te y posteriormente aplicados por el estudiante en talleres prácticos, contruidos y revisados colaborativamente como proceso y corregidos antes de la calificación con el fin de permitir que el ejercicio evaluativo sea constructivo y no meramente cuantificador. Todo el ejercicio hace parte de la construcción de un texto en el aula de clase, que se entregará como examen final del semestre, después de desarrollar las ideas, realizar consultas, utilizar los diferentes esquemas retóricos con intención comunicativa, socializarlos con sus compañeros, docente, y efectuar varias interpretaciones preliminares. Esta actividad es denominada por Prensky como pedagogía de la co-asociación (Prensky, 2013).

Según Díaz-Barriga este cambio en la didáctica de la educación superior para lograr el desarrollo de las competencias, obliga una nueva discusión:

¿Cuáles son los contenidos que forman parte de los saberes indispensables que sirven de soporte para poder trabajar sobre un problema? Esto obliga a pensar que un diseño curricular por competencias siempre será híbrido, esto es, que contendrá temas fundamentales y temas de aplicación (Díaz-Barriga, 2014).

La propuesta del doctor Díaz-Barriga exige que un equipo de expertos defina cuáles son los contenidos fundamentales que se deben incluir en el programa. Este objetivo está previsto en la investigación evaluativa en la segunda perspectiva denominada evaluación por pares. De ahí que las competencias planteadas por el programa son:

Saber: Utilizar con intención comunicativa: los esquemas retóricos, las estructuras gramaticales de la oración, las normas ortográficas, su lógica.

Saber hacer: Escribir textos académicos claros, originales, con intención comunicativa; utilizando diferentes esquemas retóricos como recurso para el desarrollo de las ideas; enmarcados en diversas formas de organización discursiva.

Saber ser y estar: Trabajar colaborativamente, valorar, escuchar, respetar la opinión del otro, leer, asumir con responsabilidad la propiedad intelectual.

Componente tecnológico: Utilizar los instrumentos virtuales para el aprendizaje como medio para el trabajo colaborativo, consultar información académica en los buscadores, bibliotecas físicas y virtuales para la documentación de su texto.

3. Perspectiva: Evaluación por expertos

3.1. Objetivo

Evaluar la calidad del diseño, del programa DIME en cuanto a los estándares de calidad, endógeno/exógeno, en los que se determinan los criterios: contextualizado, consistente, congruente, flexible, conveniente, factible y generalizable; con el fin de optimizar la calidad del diseño.

3.2. Descripción del proceso

La evaluación inicial se realizará por medio

de la consulta de expertos en didáctica de la escritura académica, con el fin de determinar su pertinencia en los componentes cognitivos, comunicativos lingüísticos, socioafectivos, y su marco teórico y pedagógico. Para la realización de la evaluación se diseñó un instrumento que usa ocho criterios propuestos por el Joint Committee Standards for Educational Evaluation. El cuestionario se organizó a modo de lista de control por diferencial semántico de Osgood, para su diseño se tomó como base el modelo utilizado en la tesis doctoral (Maquilón, 2003). El modelo se diseñó atendiendo a las necesidades del programa de Escritura Académica. Los criterios seleccionados fueron: Endógeno: contextualizado, consistente, congruente. Endógeno-exógeno: flexible, conveniente. Exógeno: factible, generalizable y evaluable.

La perspectiva de evaluación por expertos corresponde en primera instancia a un grupo de tres lingüistas quienes evaluaron el programa de forma integral. Los evaluadores escogidos son:

- ✓ Doctora María Cristina Martínez. Profesora titular de la Universidad del Valle. Directora General de la Cátedra UNESCO MECEAL, con base en la lectura y la escritura. Directora del Doctorado en Análisis del Discurso de la Universidad del Valle.
- ✓ Doctora Constanza Padilla Sabaté. Doctora en Letras por la Universidad Nacional de Tucumán (Argentina). Representante de la subsección Tucumán de la Cátedra UNESCO. Directora del Doctorado en Letras de la UNT.
- ✓ Doctor Charles Bazerman. Profesor de la Facultad de Educación en la Universidad de California Santa Bárbara. Presidente de la Sociedad Internacional para el Avance de

la Investigación en Escritura. Jefe de la conferencia de Facultades de Comunicación y Composición.

Los resultados obtenidos del proceso de evaluación son:

1) En cuanto a la Dimensión Endógena del programa atendemos a los criterios contextualizado, consistente, congruente.

El criterio contextualizado obtuvo un puntaje de 100 % entre los evaluadores, por cuanto la necesidad ha sido ampliamente detectada en el ámbito local, del Magdalena, en el *ámbito nacional, incluso es un problema que se extiende al contexto latinoamericano*. En cuanto al criterio consistente, la evaluación del programa también es excelente; la propuesta incluye contenidos teóricos, metodológicos y pedagógicos claramente articulados a los objetivos contemplados y a las actividades propuestas. El criterio congruente atiende a la adaptabilidad y fácil adecuación del programa a diversos grupos y programas académicos. En este criterio se han identificado como las principales debilidades la formación del docente y la capacidad para asumir un nuevo discurso y por ende, una nueva práctica pedagógica se ha evidenciado que aun cuando las actividades estén propuestas y planeadas con anticipación, *dependen de la asertividad con la que estas prácticas sean llevadas al aula por el docente*.

2) En cuanto a la dimensión Endógena-Exógena se deben cubrir los criterios flexible y conveniente.

El criterio flexible determina la utilidad para

desarrollar las competencias requeridas por los estudiantes. A este respecto vale la pena destacar que todas las competencias comunicativas son fundamentales y su desarrollo puede describirse en forma circular ascendente y cíclica; por tanto requiere de construcción social y colaborativa.

Endógena-Exógena flexible, ¿cada módulo puede abordarse de manera independiente?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Algunas veces	1	33,3	33,3	33,3
Válidos Sí o siempre	2	66,7	66,7	100,0
Total	3	100,0	100,0	

No hay unidad de criterios con respecto a si cada uno de los módulos puede abordarse de manera independiente.

Endógena-Exógena flexible, ¿pueden eliminarse partes de un módulo sin afectar su buen desarrollo?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Algunas veces	2	66,7	66,7	66,7
Válidos Sí o siempre	1	33,3	33,3	100,0
Total	3	100,0	100,0	

No hay unidad de criterios con respecto a la posibilidad de eliminar parcial o totalmente alguno de los módulos.

Endógena-Exógena flexible, ¿el programa es funcional y fácil de adaptar con el fin de seleccionar los contenidos necesarios para un grupo de estudiantes?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No o nunca	1	33,3	33,3	33,3
Algunas veces	1	33,3	33,3	66,7
Válidos Sí o siempre	1	33,3	33,3	100,0
Total	3	100,0	100,0	

Los criterios están totalmente divididos con respecto a su funcionalidad y adaptabilidad en diferentes contextos y a diferentes grupos de estudiantes.

La evaluación de este factor parece ser negativa, pero, en nuestro criterio no lo es, por cuanto atiende al desarrollo de las competencias comunicativas básicas, los “contenidos básicos para la escritura de textos académicos” de los que nos habla Díaz-Barriga (2014). Por esta razón es muy difícil pensar en segmentar el programa y lograr el objetivo propuesto.

El criterio conveniente pretende medir si los objetivos generales del programa propuesto están acorde con los objetivos de cada uno de los módulos y por ende, con los indicadores que nos permitirán lograrlo. En cuanto a éste criterio tenemos una evaluación positiva del 90%. Las observaciones se encuentran en cuanto a las soluciones que ofrece el programa a las necesidades escriturales de los estudiantes que aun cuando se desarrollan por medio del aprendizaje colaborativo o de las tutorías personalizadas no son específicas en las actividades del programa.

3) La Dimensión Exógena abarca los criterios factible, generalizable y evaluable.

En cuanto al criterio de factibilidad del programa se mide la posibilidad de adaptarlo a los cronogramas, horarios y necesidades. Encontramos que el programa está diseñado para las 16 semanas que dura un semestre académico, con la intensidad horaria de tres créditos, en los cuales el estudiante tendrá actividades propuestas para las horas presenciales y también activida-

des virtuales para las horas de trabajo autónomo. La evaluación por pares a este nivel fue excelente por cuanto se adapta a las necesidades básicas de los estudiantes y a las exigencias de las instituciones acreditadas en Colombia.

En cuanto al criterio generalizable podemos decir que el programa se aplica en diferentes Escuelas o programas dentro de la institución y podría implementarse en otras instituciones con características y necesidades similares siempre y cuando en las instituciones que lo soliciten se den las condiciones que el programa requiere en cuanto a docentes y estudiantes. Por su modelo pedagógico constructivista y por su metodología colaborativa y dialógica son necesarios grupos de máximo 25 estudiantes, y de actitud pedagógica abierta y dialógica por parte del docente y de los estudiantes. La capacidad de convocatoria, la motivación, los cuestionamientos acerca de las opiniones y conceptos, así como la invitación permanente al estudiante a participar, a respetar las opiniones y aportes de los otros son parte del quehacer de docentes y estudiantes en el aula de clase. Por tanto para poder implementar el programa es necesario contar con la colaboración y participación del equipo y de la institución que desee desarrollar el programa.

Con respecto al criterio evaluable se encuentra que los instrumentos son largos, requieren de la presentación de su marco teórico y de la metodología que se ha desarrollado para su aplicación en la universidad, además de la lectura detallada del programa mismo que también es extenso por cuanto plantea actividades para cada una de las 16 semanas académicas.

La evaluación integral del programa se ha desarrollado hasta esta perspectiva. Hace falta la evaluación por metodólogos, docentes, estudiantes, y la evaluación del producto. Los instrumentos ya están diseñados y se encuentran en evaluación por los directores de la investigación. El programa también plantea realizar con los docentes capacitaciones periódicas acerca de la metodología e implementación, montajes de las aulas virtuales, uso de las nuevas pedagogías en el aula de clase, propuestas y comentarios.

4. Discusión

En este apartado se plantean los diferentes hallazgos que nos han conducido a propuestas específicas dentro del programa por cuanto atienden a necesidades determinadas y plantea soluciones viables y oportunas.

Frente al criterio contextualizado se ha evidenciado que el diagnóstico elaborado antes del diseño del programa es una fortaleza, por cuanto permitió partir de las necesidades reales. Estas necesidades han sido priorizadas en el marco teórico y en las actividades planeadas en cada uno de los módulos. Las carencias han sido detectadas tanto por la investigación diagnóstica como en la prueba HMP o Habilidades Mentales Primarias o Test de Stanford que se le aplica a los estudiantes como parte de su proceso de admisión. El informe emitido por el Departamento de Bienestar Universitario y las evaluaciones de los docentes lo corroboran. En definitiva, frente a este criterio podemos afirmar que el programa ha sido diseñado teniendo en cuenta las necesidades del estudiante y las características del entorno.

En cuanto al criterio consistente, podemos afirmar que el programa posee los elementos, la metodología y las actividades necesarias para desarrollar las competencias comunicativas y escriturales que se propone. Esta afirmación la hacemos basados en que el modelo teórico socioconstructivista facilita el desarrollo de las competencias, por cuanto se presenta como un proyecto de aula en el que se narra, ilustra, define, argumenta, motiva, etc. utilizando las fuentes y los recursos que se requieren. Las competencias a desarrollar se presentan explícitamente en el programa, en cada uno de los módulos y las actividades. Las metas propuestas atienden a las necesidades detectadas en el diagnóstico, integrando los saberes con las habilidades en la resolución de problemas reales e inéditos. Propone secuencias de contenidos y metodologías generales y específicas. Los recursos están previstos, el equipo ha sido capacitado, y la evaluación se ha planificado tanto para maestros, estudiantes, equipo de investigación e institución educativa.

Criterio congruente: El programa es adaptable, se adecúa fácilmente a diversos grupos, a las diversas escuelas, por cuanto el modelo teórico elegido (social constructivismo) se caracteriza por utilizar los conocimientos propios del entorno. Las necesidades detectadas son significativas, el documento posee buena calidad técnica, es claro y concreto. El formato seleccionado es funcional y fácil de seguir. Las competencias a desarrollar en el programa están diferenciadas en las actividades por medio de las cuales se desarrollan. Los contenidos están relacionados con las competencias que requieren. Las secuencias de los contenidos están

programadas lógicamente y permiten flexibilizar el tiempo de acuerdo con las necesidades reales de cada grupo. La metodología propuesta es adecuada para el desarrollo de las competencias propuestas. El programa permite adaptar los tiempos a las dificultades o eventualidades que se presenten. Los grupos tienen la posibilidad de elegir sus propios temas de acuerdo con sus intereses y motivaciones con el fin de lograr adaptar el programa a diferentes contextos y rangos etéreos. La institución ha dedicado tiempo, recursos, y expertos a la formación del equipo que orientará el programa con el fin de que pueda tomar decisiones acertadas durante la implementación, evaluación y adaptación. El programa ha sido evaluado antes y durante de su puesta en marcha. Todas las etapas del proceso tienen prevista su evaluación.

Dimensión Endógena-exógena

Está compuesta por los criterios factible y conveniente. En cuanto al criterio factible de este componente es la utilidad para desarrollar las competencias requeridas por los estudiantes. En referencia a sus componentes tenemos:

Se observa que de acuerdo con el criterio de los expertos, desarrollar una competencia comunicativa no condiciona el aprendizaje de la siguiente. En relación con abordar cada módulo de manera independiente los criterios están divididos, así: 33 % piensa que sí se puede; 33 % considera que tal vez sí se puede, y 33 % sostiene que no se puede. Ahora bien, nuestra experiencia nos dice que se requiere llevar la secuencia completa por cuanto se han definido los fundamentos, los esquemas básicos; por tanto, omitir uno de ellos implicaría dejar un vacío en

los conceptos de los estudiantes. En relación con eliminar partes de los módulos hay un 66 % que piensa que en algunos de ellos sí se puede, mientras que un 33 % piensa que no, que ninguno de los módulos se puede recortar. El programa se presenta en un 66 % como algunas veces fácil de adaptar y en un 33 % siempre. Como grupo investigador creemos que depende mucho del tema que se haya elegido para escribir, y de la pericia del docente para conducir el proceso. En relación a la integración de contenidos, la evaluación es 100 % favorable, al igual que al factor de adaptabilidad de los tiempos destinados a cada módulo en función de las necesidades específicas.

En cuanto al criterio conveniente que pretende medir si los objetivos propuestos se pueden lograr en el tiempo y con el método planteado tenemos una evaluación positiva del 100 %. Lo que nos permite inferir que los expertos encuentran viable y efectiva la metodología, la elección de contenidos, y el encuadre propuesto de los pilares del programa.

Dimensión Exógena

Está compuesta por los criterios factible, generalizable y evaluable. En cuanto al criterio factible que pretende medir la adaptabilidad a cronogramas, horarios y necesidades de las diferentes Escuelas, tenemos una evaluación favorable del 100 % debido a que es una política institucional, y además se ha diseñado con base en las exigencias académicas de las instituciones de educación superior colombianas en lo correspondiente a tiempos, créditos, horas de trabajo en el aula y horas de trabajo autónomo-dirigido en el aula virtual.

En relación con al criterio generalizable encargado de medir la aplicabilidad del programa en otros contextos dentro de la institución y en diferentes contextos de características similares encontramos que los expertos opinan que casi siempre 33 % y siempre 66 % se puede adaptar a diferentes contextos. De hecho dentro de la institución ya se ha implementado en las escuelas de Comunicación, Derecho y Escuela de Negocios.

El último criterio corresponde a la evaluabilidad del programa por medio de la cual se deben tomar decisiones y sobre los diferentes aspectos relacionados con su aplicación. Los expertos encontraron que la evaluación es muy larga, tiene muchos ítems.

A modo de cierre

Podemos afirmar que el trabajo de investigación que ha conducido al diseño y evaluación del programa Desarrollo de las Ideas Mediado por la Escritura (DIME), ha sido un proyecto, lingüístico, pedagógico, didáctico y evaluativo, enmarcado en la metodología de Investigación Evaluativa o Evaluación de Programas Educativos, ampliamente difundida y utilizada en Europa, especialmente en España, y en los Estados Unidos. El objetivo de realizar este tipo de investigaciones localizadas e interdisciplinarias es solucionar una necesidad específica detectada y preocupante para una comunidad.

Los principales aportes de esta investigación hacen referencia a las nuevas metodologías pedagógicas, que reivindican el uso de la oralidad

y de los intereses de los estudiantes en las aulas de educación universitaria, como estrategia para generar motivación e interés; además, el interés por la resignificación de la evaluación como parte fundamental del proceso de aprendizaje y no como sanción al error.

Con esta claridad se ha venido trabajando en el desarrollo de este proyecto y ha sido necesario involucrar a todos los profesores del Departamento de Gramática de los niveles I y II, al doctor Nicolás Polo como director de la investigación, al doctor Javier Maquilón Sánchez de la Universidad de Murcia, como director metodológico, a cinco cohortes de estudiantes que han pasado por la consolidación del programa e hicieron invaluable aportes con sus evaluaciones y sugerencias, auxiliares de investigación como Pilar Latorre y otras valiosísimas practicantes de la Escuela de Comunicación Social y Periodismo.

Referencias Bibliográficas

- Bajtin, M. (1982). *“Los géneros” la estética del valor de la palabra*. México: Editorial Siglo XXI.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado*. Madrid: Alianza Editores.
- Camps, A. G. (2007). *El escrito en la oralidad. El texto intentado*. Madrid: Archivos de Ciencias de la Educación.
- Camps, A., Guasch, O., Millán, M. & Ribas, T. (2007). *El escrito en la oralidad. El texto intentado*. Madrid: Archivos de Ciencias de la Educación.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Bogotá: REd de lenguaje y MEN.
- De Zubiría Samper, M. (2007). *La afectividad humana. Sus remotos orígenes. Sus instrumentos y operaciones*. Bogotá: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani.
- Díaz Barriga, Á. (21 al 25 de septiembre de 2009). *Diseño curricular por competencias. Apertura de temas que significan un regreso a los viejos problemas de la educación*. Obtenido de Comie.org.mx: <http://www.comie.org.mx>
- Díaz Barriga, Á. (Noviembre 2014-Vol. 2). Competencias. Tensión entre programa político y proyecto educativo. *Propuesta Educativa*, 42, 9-27.
- Dolz, J. (1995). Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión. *Comunicación, lenguaje y educación*, 65-77.
- Hidi, S. & Boscolo, P. (2006). *Motivation and writing*. Washington D.C.: MacArthur.
- Jakku-Sihvonen, R. & Niemi, H. (2013). *Aprender de Finlandia. La apuesta por un profesorado investigador*. Bogotá D.C., Colombia: Magisterio-Colección Mesa Redonda.
- Jakobson, R. (1977). *Lingüística y poética. Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Seix Barral.

- Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D. & Yaya, M. (2009). *La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente*. Obtenido de ORE. UQAM. Observatorio de reformas educativas. ORE Universidad de Québec en Montreal: <http://www.cyberdidac.uqam.ca/accueil.aspx>
- Maquilón, J. (2003). *Diseño y evaluación del diseño de un programa de intervención para la mejora de las habilidades de aprendizaje de los estudiantes universitarios*. Tesis doctoral. Murcia: Universidad de Murcia.
- Martínez, M. C. (1997). *Análisis del discurso*. Cali: Facultad de Humanidades.
- Olson, D. (1998). La cultura escrita como actividad meta-lingüística. En N. Torrance, *Cultura escrita y Oralidad* (pp. 16-42). Barcelona: Gedisa Editorial.
- Peña, L. (2008). *La competencia oral y escrita en la educación superior*. Bogotá: Mimeo.
- Pérez Abril, M. & Rincón, G. (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Bogotá: Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación Colciencias.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Bogotá: Graó Editorial Magisterio.
- Polo, N. (1980). *Elementos de lingüística generativa*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Polo, N. (2011). La oralidad y su función. *Verbum*, 45-55.
- Polo, N. (2013). *Aproximaciones a la escritura*. Santa Marta: Universidad Sergio Arboleda.
- Polo, N. (2014). *Normas y convenciones para la escritura de textos académicos*. Santa Marta: Universidad Sergio Arboleda.
- Polo, N., Bustamante, A. & Avendaño, A. (2012). *Fundamentos Teóricos y Pedagógicos para la Escritura. Una aproximación al diagnóstico*. Santa Marta: Dike.
- Prensky, M. (2013). *Enseñar a nativos digitales*. México: S.M.
- Serafini, M. (1985). *Cómo redactar un tema*. Barcelona: Paidós.
- Tynjala, M. L. (2001). *Writing as a Learning Too*. Amsterdam: University of Amsterdam.
- Van Dijk, T. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI Editores.
- Vigotsky, I. (1987). *Problems of General Psychology: The Collected Works of L.S.* New York: Plenum Press.