

ENSEÑANZA DE LECTURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN LA UNIVERSIDAD DE
NARIÑO: REALIDADES E INNOVACIONES POSIBLES.

MAESTRANTES

ADRIANA ERASO RUIZ

MARÍA DE LOS ÁNGELES CALDERÓN BANDA

UNIVERSIDAD DE NARIÑO

VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIONES, POSTGRADO Y RELACIONES
INTERNACIONALES

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA ESPAÑOLAS

SAN JUAN DE PASTO, 2017

ENSEÑANZA DE LECTURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN LA UNIVERSIDAD DE
NARIÑO: REALIDADES E INNOVACIONES POSIBLES.

ASESOR

DR. ROBERTO RAMÍREZ BRAVO

MAESTRANTES

ADRIANA ERASO RUIZ

MARÍA DE LOS ÁNGELES CALDERÓN BANDA

UNIVERSIDAD DE NARIÑO

VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIONES, POSTGRADO Y RELACIONES
INTERNACIONALES

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA ESPAÑOLAS

SAN JUAN DE PASTO, 2017

NOTA DE RESPONSABILIDAD

“Las ideas y conclusiones aportadas en el siguiente trabajo de grado, son responsabilidad exclusiva del autor”

Artículo 1 del acuerdo N° 324 de octubre 11 de 1966, emanado del Honorable Consejo Directivo de la Universidad de Nariño.

NOTA DE ACEPTACIÓN

Jurado

Jurado

San Juan de Pasto, agosto de 2017

RESUMEN

Los cursos de Lectura y Producción de Textos I y II, en adelante LPT, están contemplados en los planes de estudio, como parte de la formación cultural y humanística para los profesionales de todas las áreas académicas de la Universidad de Nariño y tienen una intensidad horaria de 30 y 32 horas semestrales, respectivamente. Se ofrecen en todos los programas y sedes de la Universidad de Nariño, a excepción de los programas de lengua y literatura (Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura, Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana e Inglés y Licenciatura en Filosofía y Letras). Administrativamente, los cursos de LPT están adscritos a la Facultad de Ciencias Humanas y son administrados, en forma anual e itinerante, por los Departamentos de Lingüística e Idiomas y Filosofía y Letras, con el propósito de conformar entre los dos departamentos comunidades académico-investigativas-interdisciplinarias para ejecutar los contenidos curriculares y aplicar modalidades pedagógicas (Acuerdo No. 069 junio 28 de 2000 del Consejo Académico de la Universidad de Nariño).

Otro aspecto a considerar son las didácticas con las cuales se dan a conocer a los estudiantes las ciencias del lenguaje y la comunicación, la transposición didáctica, el curriculum oficial de los cursos de LPT, la descripción de los programas existentes para lograr “ejercitar convenientemente las funciones comunicativas tales como: qué decir, qué callar, cuándo y cómo decirlo, y cómo adecuarlo a las diversas situaciones comunicativas, en las que intervienen también los elementos paralingüísticos (ritmo, entonación, énfasis..) y no verbales (muecas, gestos, distancias, silencios, imágenes...)” (Álvarez, 2013:26).

ABSTRACT

The Reading and Production of Texts I and II courses, hereinafter LPT, are included in the study plans, as part of the cultural and humanistic training for professionals of all academic areas of the University of Nariño and have an intensity of time of 30 and 32 semester hours, respectively. They are offered in all the programs and venues of the University of Nariño, with the exception of the language and literature programs (Bachelor in Spanish Language and Literature, Bachelor in Basic Education with emphasis in Humanities, Spanish and English Language and Degree in Philosophy and Letters). Administratively, the LPT courses are attached to the Faculty of Human Sciences and are administered, on an annual and itinerant basis, by the Departments of Linguistics and Languages and Philosophy and Letters, with the purpose of forming academic-research-academic communities between the two departments. interdisciplinary to execute the curricular contents and apply pedagogical modalities (Agreement No. 069 June 28 of 2000 of the Academic Council of the University of Nariño).

Another aspect to be considered is the didactic with which students are made aware of the language and communication sciences, the didactic transposition, the official curriculum of the LPT courses, the description of the existing programs to achieve "conveniently exercise the communicative functions such as: what to say, what to shut up, when and how to say it, and how to adapt it to the different communicative situations, in which the paralinguistic elements (rhythm, intonation, emphasis ...) and non-verbal elements (gestures, gestures) also intervene , distances, silences, images ... ") (Álvarez, 2013: 26).

CONTENIDO

Introducción	
Capítulo 1. Elementos de identificación	6
1.1. Título	6
1.2. Línea de investigación	6
1.3. Planteamiento del problema	6
1.3.1. Descripción de la situación problemática	6
1.3.2. Formulación	8
1.3.3. Subpreguntas	8
1.4. Objetivos	8
1.4.1. Objetivo general	8
1.4.2. Objetivos específico	9
1.5. Justificación	9
Capítulo 2. Marco referencial	11
2.1. Antecedentes	11
2.1.1. Lectura y producción de textos en el contexto internacional	11
2.1.2. Lectura y producción de textos en el contexto nacional	14
2.1.3. Lectura y producción de textos en el contexto regional	16
2.2. Marco legal	17
2.2.1. Constitución Política de la Republica de Colombia	17
2.2.2. Ley General de Educación (Ley 115)	17
2.2.3. Ley 30 diciembre 28 de 1992	18
2.2.4. Reglamento interno de la Universidad de Nariño	18
2.3. Marco contextual	19
2.3.1. Breve reseña histórica Universidad de Nariño	19
2.3.1.1. Localización	19
2.3.2. Cursos de lectura y producción de textos en la Universidad de Nariño	20
2.4. Marco teórico	21
2.4.1. El lenguaje	21
2.4.2. Lectura	23
2.4.2.1. Tipos de lectura	25

2.4.3. Producción de textos escritos	32
2.4.3.1. Tipos de escritura	37
2.4.4. Didácticas de la lectura y la producción de textos	38
2.4.4.1. Didáctica de la lectura	41
2.4.4.2. Didáctica de la producción de textos	43
2.4.5. Cursos de lectura y producción de textos	44
Capítulo 3. Metodología	46
3.1. Paradigma de investigación	46
3.2. Enfoque de investigación	48
3.3. Unidad de análisis	48
3.4. Unidad de trabajo	51
3.5. Etapas del proceso de recolección y análisis de la información	52
3.6. Técnicas e instrumentos de recolección de la información	54
3.7. Técnicas de análisis de datos	57
3.8. Criterios de validación	57
3.8.1. Estudio piloto	57
Capítulo 4. Análisis de resultados y discusión.	59
4.1 Escala de medición	59
4.2 Resultados del proceso de enseñanza de la lectura y la producción de textos en la Universidad de Nariño	60
4.2.1 Entrevista a docentes de LPT	60
4.2.2 Encuesta a estudiantes de LPT	67
4.2.3 Entrevista estructurada con cuestionario guía a estudiantes de LPT	74
4.3 Revisión documental	84
4.4 Encuesta aplicada a docentes de las diferentes disciplinas de la Universidad de Nariño	88
Capítulo 5. Conclusiones	93
Bibliografía	
Anexos	
Propuesta	

Índice de tablas

Tabla 1	Estrategias cognitivas y metacognitivas del proceso de producción de textos (tomado de Didactext, 2003:94 y 95).	33
Tabla 2	Niveles de análisis y producción de textos (tomado de Lineamientos Curriculares: Lengua Castellana - MEN).	36
Tabla 3	Tipos de escritura (tomado de Sebranek, Meyer y Kemper; citado en Cassany, D (1993)).	37
Tabla 4	Decroly, et al (1961) – Modelo Didáctico Alternativo	39
Tabla 5	Cursos de Lectura y Producción de Textos semestre A 2017	49
Tabla 6	Nivel de escolaridad de los docentes de los cursos de Lectura y Producción de Textos	50
Tabla 7	Estudiantes Universidad de Nariño semestre A 2017	50
Tabla 8	Docentes vinculados Universidad de Nariño	51
Tabla 9	Docentes que se omiten en la unidad de análisis.	51
Tabla 10	Unidad de trabajo.	52
Tabla 11	Cronograma de actividades	53
Tabla 12	Ficha de revisión documental.	54
Tabla 13	Categorización	56
Tabla 14	Población prueba piloto	58
Tabla 15	Tabla de valoración	59
Tabla 16	Resumen de los resultados cuantitativos – encuesta aplicada a estudiantes que cursaron LPT en la Universidad de Nariño	67
Tabla 17	Resumen resultados cuantitativos – entrevista estructurada con cuestionario guía e estudiantes de LPT I y II en la Universidad de Nariño.	74
Tabla 18	Diferencias temáticas estudiada en los cursos de LPT I y II.	85
Tabla 19	Autores mencionados en los programas de LPT I y II.	85
Tabla 20	Contenido temático LPT I.	86
Tabla 21	Contenido temático LPT II.	87
Tabla 22	Resumen resultados cuantitativos – encuesta aplicada a docentes de la Universidad de Nariño.	88
Tabla 23	Categorización observaciones docentes Udenar	91

Índice de Figuras

Figura 1	Etapas de producción de textos escritos	35
Figura 2	Contexto de una secuencia didáctica	41

CAPÍTULO 1. ELEMENTOS DE IDENTIFICACIÓN

1.1. Título

Enseñanza de lectura y producción de textos en la Universidad de Nariño: realidades e innovaciones posibles.

1.2. Línea de investigación

Desarrollo de la educación y de la pedagogía.

1.3. Planteamiento del problema

1.3.1. Descripción de la situación problemática.

Los cursos de Lectura y Producción de Textos I y II, en adelante LPT, están contemplados en los planes de estudio, como parte de la formación cultural y humanística para los profesionales de todas las áreas académicas de la Universidad de Nariño y tienen una intensidad horaria de 30 y 32 horas semestrales, respectivamente. Se ofrecen en todos los programas y sedes de la Universidad de Nariño, a excepción de los programas de lengua y literatura (Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura, Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana e Inglés y Licenciatura en Filosofía y Letras). Administrativamente, los cursos de LPT están adscritos a la Facultad de Ciencias Humanas y son administrados, en forma anual e itinerante, por los Departamentos de Lingüística e Idiomas y Filosofía y Letras, con el propósito de conformar entre los dos departamentos comunidades académico-investigativas-interdisciplinarias para ejecutar los contenidos curriculares y aplicar modalidades pedagógicas (Acuerdo No. 069 junio 28 de 2000 del Consejo Académico de la Universidad de Nariño).

Otro aspecto a considerar son las didácticas con las cuales se dan a conocer a los estudiantes las ciencias del lenguaje y la comunicación, la transposición didáctica, el curriculum oficial de los cursos de LPT, la descripción de los programas existentes para lograr “ejercitar convenientemente las funciones comunicativas tales como: qué decir, qué callar, cuándo y cómo decirlo, y cómo adecuarlo a las diversas situaciones comunicativas, en las que intervienen también los elementos paralingüísticos (ritmo, entonación, énfasis..) y no verbales (muecas, gestos, distancias, silencios, imágenes...)” (Álvarez, 2013:26).

En cuanto a los estudiantes, es necesario identificar si los cursos de LPT son el lugar donde se afianza el desarrollo de las habilidades comunicativas en lectura, escritura, habla y escucha, con el propósito de demostrar, tanto en el transcurso de la carrera como en el desempeño profesional, las competencias que consisten en: saber esperar su turno de palabra, pedir la palabra e indicar el final de su turno de palabra; escuchar y memorizar lo que dice el otro, repetirlo, reformularlo, resumirlo y comentarlo; hablar sobre un tema y proporcionar informaciones de forma organizada; ilustrar el discurso con ejemplos pertinentes; desarrollar un punto de vista, una argumentación y respetar el punto de vista de otro reformulando el propósito, así como convencer al otro, exponer un suceso, exponer conocimientos, explicar al otro un fenómeno, hacer entender el funcionamiento de un objeto, verificar si el otro ha comprendido bien lo que se le ha querido decir; respetar las reglas de cortesía y saber cuidar la imagen de otro; callar cuando procede y comunicar debidamente, contar acontecimientos, etc (Álvarez, 2013:27).

Por otra parte, es importante además, identificar si el paradigma del Proyecto Educativo Institucional, desde la misión de la Universidad se confronta con su quehacer inherente al compromiso con “la formación de seres humanos, ciudadanos y profesionales en las diferentes áreas del saber y del conocimiento con fundamentos éticos y espíritu crítico para el desarrollo alternativo en el acontecimiento mundo”; preparados para proponer alternativas para la vida: (a) **lograr con la comunicación** una valía social que atienda las exigencias y particularidades de su propia situación comunicativa y que le permita ubicarse en el contexto de interacción en el que se encuentra para expresar sus opiniones, sus posturas y sus argumentos; (b) **posibilitar la relación intersubjetiva** para que sistemas como la lengua, la pintura, el cine, la literatura, la matemática, entre otros, le brinden la opción de transmitir informaciones (conceptos, datos, cifras, concepciones ideológicas, hipótesis, teorías...) acerca de la realidad, sea perceptible o no y que permitan la formalización del conocimiento y el acceso al mismo; (c) **organizar la representación de la realidad** que permita dar forma simbólica a las percepciones y conceptualizaciones para desarrollar su capacidad de organizar y estructurar, de forma conceptual, su experiencia y, elaborar complejas representaciones de la realidad para utilizarlas cuando así lo requieran; (d) **potenciar la expresión de los sentimientos y las potencialidades estéticas**, las expresiones emotivas y artísticas y las diversas manifestaciones del lenguaje que le brindan al estudiante la posibilidad de expresar sus sentimientos mediante la literatura, la pintura, la música, la caricatura, la escultura y propiciar el reconocimiento de las posibilidades

significativas que le ofrece el lenguaje por medio de sus distintas manifestaciones y recrear el mundo con otras miradas y perspectivas; (e) **construir el ejercicio de una ciudadanía responsable** para expresar la propia cosmovisión del entorno, de la forma de relacionarse con el mundo y con sus congéneres y propiciar el encuentro y diálogo de culturas, que a la vez se constituye en el cimiento de la convivencia y del respeto, pilares de la formación ciudadana, y (f) **poseer el sentido de la propia existencia**, y adjudicarle al lenguaje el valor (subjetivo y social), que repercuta en la formación de individuos autónomos, capaces de pensar, de construir, de interpretar y de transformar el entorno.

MEN (1998)

Los anteriores aspectos representan un reto para los docentes y un compromiso para los estudiantes en cuanto a la formación del ser como sujeto crítico que conviva de manera armoniosa, o por lo menos pacífica, en el proceso de construcción de identidad como una práctica que responde a las exigencias en un contexto de la vida real, pero con conciencia propia de dar lugar a los actos de concomitancia, creativos, dialógicos, intuitivos, rítmicos, de complementariedad, armoniosos, narrativos, flexibles e inacabados (Betancourt, 2015).

1.3.2. Formulación del problema.

¿Cómo se asume la enseñanza en los cursos de Lectura y Producción de Textos I y II en la Universidad de Nariño?

1.3.3. Subpreguntas:

¿Cuáles son las características de la enseñanza en los cursos de LPT en la Universidad de Nariño?

¿Cuál es el sustento teórico y didáctico de los cursos LPT en la Universidad de Nariño?

¿De qué manera se han integrado los profesores de las diferentes disciplinas y profesiones en los procesos de formación de lectura y escritura en sus estudiantes en la Universidad de Nariño?

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo general

Analizar la enseñanza de los cursos de Lectura y Producción de Textos I y II en la Universidad de Nariño.

1.4.2. Objetivos específicos

- Caracterizar los procesos de enseñanza en los cursos LPT I y II en la Universidad de Nariño.
- Describir el sustento teórico didáctico de los cursos LPT I y II en la Universidad de Nariño.
- Identificar cómo asumen los docentes de las diferentes disciplinas y profesiones los procesos de formación en lectura y escritura en los estudiantes de la Universidad de Nariño.
- Proponer una estrategia didáctica para el fortalecimiento del proceso de enseñanza de los cursos LPT I y II en la Universidad de Nariño.

1.5 Justificación

Analizar la enseñanza en los cursos de LPT en la Universidad de Nariño es buscar oportunidades de incrementar y de mejorar los procesos de lectura y de escritura en los estudiantes universitarios, centrados en competencias comunicativas dado que el lenguaje es la base cognitiva, comprensiva, analítica y crítica que articula las demás áreas del currículo y los aprendizajes necesarios para un actuar competente en el transcurrir académico y social. Por tanto, es necesario abordar elementos conceptuales que conduzcan a la integración y a la construcción de significados como eje transversal y articulador de los contenidos temáticos que destaquen las perspectivas de didácticas y de aprendizaje de los actores de los cursos de LPT con el fin de fomentar las competencias en los ámbitos de la producción oral y escrita, aportando estrategias básicas para la representación, comunicación y construcción del conocimiento como expresa Bernal (2003) “Desde la activación de los conocimientos y experiencias previas que posee el aprendiz en su lectura cognitiva, facilitar los procesos de aprendizajes significativos de nuevos materiales de estudio”.

Aprender a analizar para comprender lo que se lee o se escucha, comprender para aprender a pensar y seguir aprendiendo y, por supuesto, aprender a producir textos de manera razonada facilita a los estudiantes la capacidad de análisis y de producción del discurso, alcanzando

niveles de autonomía y de libertad; además, permite al estudiante ser más analítico y crítico en la lectura y contar con sujetos discursivos intencionales y autónomos con poder de interlocución (Martínez, 1997).

De esta manera, el presente trabajo de investigación tiene importancia práctica porque busca contribuir al fortalecimiento de los procesos de enseñanza de los cursos de LPT, a complementar el aprendizaje de las formas verbales y escritas, intencionales y conscientes que se llevan a cabo en la mente de quienes posibilitan y realizan los procesos comunicativos necesarios para fundamentar la formación del ser enmarcado en el desarrollo individual, académico y social del sujeto en el contexto de la Educación Superior, con el fin de resaltar las características analíticas, críticas y creativas de los actores que en la misma intervienen para mejorar la práctica pedagógica y didáctica con la vinculación de innovaciones posibles.

CAPÍTULO 2. MARCO REFERENCIAL

2.1. Antecedentes

En este capítulo, se presenta de manera clara y detallada los distintos aportes teóricos que se llevan a cabo respecto a la lectura y a la producción de textos por diferentes autores reconocidos en los niveles internacional, nacional y regional.

2.1.1. Lectura y producción de textos en el contexto internacional.

La lectura y la producción textual actualmente, cuentan con un reconocimiento social generalizado y son una herramienta indispensable para la comunicación y para el aprendizaje en todos los niveles del conocimiento. Para lo propio Flower, *et al* (1991:1) señala que:

“Leer y escribir, para los estudiantes, es un acto de cruzar fronteras - o de pararse en el umbral tratando de imaginar cómo cruzar-. Cuando quienes escriben se trasladan del hogar a la escuela, desde la educación inicial a la superior, y de disciplina en disciplina, encuentran una variedad de comunidades discursivas, con sus lenguajes y convenciones especiales, con sus estándares para argumentar y dar razones, y con sus propias historias, como un discurso del cual se han formado un conjunto de supuestos, lugares comunes y cuestiones claves que los de adentro comparten.”

Bajtín (1999) manifiesta que la gente habla por medio de textos o enunciados. El hombre siempre, aunque sea en potencia, crea textos que corresponden al sistema dialógico de su tiempo. El dato primario para estudiar el pensamiento humanístico es el texto, única realidad inmediata del pensamiento y de la vivencia, que posee un sujeto, que es su autor (hablante o escritor) y sobre el cual puede hacer abstracción de algún tipo de análisis. El discurso es un proceso complejo que sólo existe en la forma de enunciados proferidos por un sujeto. La imagen del autor en la obra escrita se percibe como un principio abstracto que representa. Es un sujeto representador que da unidad y sentido a la obra, no una imagen visible, representada. El autor como persona real forma parte de la totalidad de la obra, pero no forma parte de la obra. La voz creadora en el discurso es la segunda voz, la que expresa la actitud pura. “El escritor es alguien que es capaz de trabajar con la lengua situándose fuera de ella, alguien que posea el don del habla indirecta” (Bajtín, 1999:301).

La lectura implica que para conocer el objeto o comprender el contenido del texto, el lector debe utilizar sus propios marcos interpretativos, que equivalen a conocimientos previos o signos aprendidos (éstos últimos desde la perspectiva sociocultural). De igual manera, la lectura es

considerada como un proceso aprendido mediante determinadas condiciones y que, a su vez, posibilita el aprendizaje de nuevos contenidos (Coll, 2001).

Para Goodman (1984), la premisa de toda sociedad alfabetizada cuenta con dos formas de lenguaje, la oral y la escrita, que son paralelas entre sí, y cuya diferencia radica en las modalidades de uso. En este sentido, la comunicación oral se utiliza para la comunicación inmediata cara a cara, y la comunicación escrita se lleva a cabo para entablar una comunicación a través del tiempo y del espacio. Cada forma presenta procesos productivos y receptivos, hablar y escribir son considerados productivos o expresivos; leer y escuchar son considerados receptivos. Sin embargo, ambos procesos implican el intercambio activo de significados. De esta manera, leer/escribir, así como, escuchar/hablar son procesos psicolingüísticos en los que existen transacciones entre pensamiento y lenguaje, y con ello se intercambia y construye significado. Estos procesos lingüísticos son personales (debido a que ayudan a satisfacer necesidades) pero a la vez son sociales (por que se utilizan para la comunicación entre las personas).

Los procesos de lectura y escritura, en el ámbito académico, están vinculados estrechamente al conocimiento. Sin embargo, para que dichos procesos permitan construir y difundir conocimiento por medio de los escritos académicos, el lector/escritor debe ir más allá de la alfabetización en sí misma, y tomar una posición epistémica frente a estos procesos. Dicho posicionamiento implica utilizar a la lectura y a la escritura como herramientas de aprendizaje (Solé, *et al*, 2005).

En cuanto a la alfabetización académica mencionada por Solé, Carlino (2005:3) manifiesta que el concepto de alfabetización académica se viene desarrollando en el entorno anglosajón desde hace algo más de una década y que corresponde al conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso.

Según Lerner (2008:5) “Leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita”. La investigadora manifiesta en su concepto de Lectura que la misma permite conocer y vivir en otros mundos posibles a través de la comprensión y la imaginación; es investigar y analizar nuestra realidad propia para poder entender mejor el mundo en el que vivimos, no es solo estar sumergido en el texto, más bien es alejarse y posesionarse del mismo con una actitud reflexiva de lo que quiere decir el autor en su mensaje; consiste en alejarse del mundo real por un momento para entrar en otro donde la realidad es distinta, donde el autor quiere que su mensaje sea comprendido, y donde el lector olvida lo que es la decodificación de los códigos gráficos, dando paso a la internalización del texto.

De acuerdo con Ferreiro (2002:87), Lectura: “Es toda aquella actividad de asignación de un significado a un texto que precede a lo convencional” y Escritura: “Es una forma de relacionarse con la palabra escrita que posibilita la expresión de sus demandas y de sus formas de percibir la realidad intersubjetiva”.

Por otra parte, de acuerdo con Miras (2000:89), la concepción de la escritura como instrumento epistémico, deriva de relevantes cambios en las perspectivas disciplinares que han estudiado la lengua escrita. Algunos de estos cambios se sitúan en la manera de comprender la relación entre la lengua oral y escrita, en otorgar un énfasis mayor a la escritura como proceso, así como en la necesidad de considerar los distintos contextos en los que los procesos de escritura se llevan a cabo, y los diversos tipos de texto que se elaboran mediante dichos procesos. En este sentido, las aportaciones de Vygotsky (1973:186) con respecto a las transformaciones del lenguaje interiorizado (predicativo) a lenguaje escrito (lenguaje articulado con significados formales para ser inteligible a los demás) o “la forma más elaborada del lenguaje”, han permitido centrar la atención en los procesos mentales que contribuyen a que dichas transformaciones se lleven a cabo. Estos procesos forman parte de una elaboración lingüística consciente que se vincula al sentido (contextual y dinámico) y al significado (zona del sentido, la más estable y precisa) de las palabras. Ello, por tanto, implica una elaboración de los pensamientos e ideas, así como una reflexión acerca de los mismos. A su vez, requieren un tiempo que permita la deliberación.

Para Cassany, *et al* (2008), leer y escribir son herramientas de trabajo para muchos

profesionales en las comunidades letradas en que vivimos. Ser un buen abogado, un buen ingeniero o un buen médico es, también, ser un buen lector y escritor de los textos propios de estas disciplinas. En este contexto, *escribir* significa mucho más que conocer el abecedario, saber *juntar palabras* o firmar el documento de identidad. Quiere decir ser capaz de expresar información de forma coherente y correcta para que la entiendan otras personas. Significa poder elaborar un curriculum personal, una carta que contenga opinión personal, un resumen de un capítulo de un libro, una tarjeta para un obsequio, un informe, una queja, etc.

Zanotto (2007) en “*Estrategias de lectura en lectores expertos para la producción de textos académicos*” propone la lectura como proceso para comprender un texto y efectuar la interacción con el ámbito que lo enmarca, para lo cual es necesario realizar procesos complementarios de lectura y escritura. La lectura efectuada en el contexto académico responde a demandas propias de dicho ámbito y, en este sentido, comparte algunas características específicas atribuidas a los procesos de escritura como proceso situado y subsidiario de una determinada situación comunicativa.

Carlino (2005) en “*Escribir, leer y aprender en la Universidad*” manifiesta que la lectura y la escritura académicas son consideradas herramientas fundamentales para comprender, pensar, integrar y desarrollar nuevo conocimiento y para constituirse en medio activo y participativo de una comunidad profesional, por lo que la formación universitaria debe brindar a los estudiantes oportunidades de ejercitar prácticas discursivas en todos los campos del saber.

2.1.2. Lectura y producción de textos en el contexto nacional.

En esta sección, se resaltan algunas investigaciones, trabajos de grado y tesis que se precisan sobre el desarrollo de la Lectura y de la Producción Textual.

Cisneros, *et al* (2010) destaca en “*La inferencia en la comprensión lectora: de la teoría a la práctica en la educación superior*”, las diferentes prácticas académicas que abordan los procesos de lectura y escritura como los contenidos de las asignaturas concentrados en la particularización del lenguaje en el ámbito profesional que requieren los estudiantes, inclusión de teoría lingüística en función de la comprensión de las condiciones contextuales de producción de enunciados (roles, cortesía, tonalidades, etc.) y comprensión de textos propios de las otras asignaturas que cursa el estudiante (materiales reales).

“*Plan de Lengua Castellana*” de Moreno, *et al* (2013) en la actividad lingüística: comprensión y producción suponen la presencia de actividades cognitivas básicas como la abstracción, el análisis, la síntesis, la inferencia, la inducción, la deducción, la comprensión, la asociación; procesos mentales que en interacción con el contexto sociocultural posibilitan la organización de pensamientos, acciones y la construcción de identidad individual y social que caracteriza al individuo hacia el desarrollo y el dominio de capacidades expresivas y comprensivas que le permiten interactuar activamente con la sociedad y participar en la transformación del mundo.

De igual manera, investigaciones realizadas por Gonzales, *et al* (2013) en “*Lectura y escritura en la Educación Superior Colombiana: herencia y deconstrucción*” proponen el análisis del estudio realizado en los diferentes estadios por los que ha pasado el estudio de la lectura y la escritura en la Educación Superior en Colombia, así como los desarrollos actuales que se centran en reflexionar en torno a la manera como se enfoca la enseñanza de la lectura y la escritura en la sociedad y cimentar propuestas curriculares más coherentes y políticas institucionales que fragüen y fecunden nuevos caminos.

En la investigación “*Metodología para una política curricular de la lectura y la escritura en la Universidad del Valle*” de Sanabria (2017), se promovió la importancia de conocer la lengua materna y usarla con propiedad, mediante un trabajo pedagógico que redunde positivamente en la enseñanza, el aprendizaje y la formación y la creación de condiciones institucionales que permitan lograr este propósito, un acompañamiento permanente de los profesores de las diferentes áreas de formación, el desarrollo de propuestas curriculares concretas y la destinación de los recursos necesarios que garanticen su desarrollo.

El artículo “*Importancia de los cursos de escritura y lectura en la educación superior en Colombia*” de Vásquez, *et al* (2017) menciona que los cursos de lectura y escritura académica se articulan con los currículos de los programas y los propósitos de formación institucionales con el fin de lograr una relación de transversalidad para reconocer la inclusión de los cursos como parte de los componentes de formación cuyas propuestas metodológicas se han enriquecido a partir de procesos de lectura y escritura.

En la investigación “*Concepciones de los estudiantes sobre la lectura y la escritura en el medio universitario*” de Gordillo (2017) se analiza los factores asociados a altos y bajos

desempeños en los componentes de lectura y comunicación escrita de la Prueba Saber 2014, mediante la cual se comprueba que los resultados responden a factores institucionales académicos: políticas curriculares y pedagógicas que propenden por el desarrollo de habilidades de lectura y escritura académicas o por el contrario, no cuentan con ellos.

Finalmente, los lineamientos curriculares de la lengua castellana del Ministerio de Educación Nacional, en el eje referido a los procesos de interpretación y producción de textos escritos, hacen referencia a las habilidades del lenguaje que todo aprendiz debe usar con el fin de comprender, interpretar, analizar y producir tipos de texto según sus necesidades de acción y comunicación, donde el texto es entendido como un tejido de significados que obedece a reglas estructurales, semánticas y pragmáticas. Así, para la comprensión, el análisis y la producción de diversos tipos de texto se consideran tres procesos: a nivel intratextual (estructuras semánticas y sintácticas), a nivel intertextual (relaciones existentes entre el texto y otros textos) y a nivel extratextual (orden de lo pragmático, tiene que ver con la construcción del contexto o situación de comunicación que se produce o aparece en los textos). MEN (1998).

2.1.3. Lectura y producción de textos en el contexto regional.

En esta sección, se describe, de manera sintética, algunas investigaciones y tesis desarrolladas en el área de estudio de la presente investigación.

Benavides (1999) en “*Reflexión Problemática de la Lectura en los Estudiantes*” llama a la reflexión sobre la educación en la lectura. El autor, en el artículo, señala las diferentes dificultades reflejadas en los estudiantes identificando un alto desinterés hacia la lectura en los estudiantes de todos los niveles educativos, y es así como se evidencia deficiencia en los procesos de lectura dando como resultado bajos niveles de comprensión.

Valverde (2014) en “*Lectura y escritura con sentido y significado, como estrategia pedagógica en la formación de maestros*”, determina los aportes de la lectura y de la escritura, así como los sentidos y los significados que conducen a la creación de una estrategia pedagógica, la cual ayuda a generar aprendizajes significativos en maestros en formación. Asimismo, da a conocer las bases teóricas que se utilizan para la comprensión de textos y las estrategias didácticas con base en autores como: Goodman (1982), Cassany (2002), Piaget (s.f.), Vygotsky (1991), Ferreiro (1999), entre otros autores. Este trabajo fue realizado mediante la

metodología de investigación acción bajo un enfoque crítico-social.

Galeano, *et al* (2009) en el artículo “*Procesos de interpretación y producción de textos de los docentes en formación de la Facultad de Educación de la Universidad Mariana*”, presentan algunos problemas que los profesores de español enfrentan cuando orientan a sus estudiantes en el desarrollo de las competencias lectoescriturales. Asimismo, consideran aspectos positivos de los enfoques filosófico, semántico y comunicativo en la enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora y la habilidad de la comunicación escrita.

Arciniegas, *et al* (2015) en “*Aprender a escribir. Módulos I y II*”, relacionan los contenidos programáticos que en estas asignaturas dan a conocer a los estudiantes de Lectura y Producción de Textos I y II en la Universidad de Nariño.

2.2. Marco legal

Para el proceso de enseñanza de los cursos LPT se tiene en cuenta las normas y los reglamentos que tanto el Ministerio de Educación Nacional como la Universidad de Nariño establecen.

2.2.1. Constitución Política de la República de Colombia.

Este documento deja en claro que la educación es un derecho (1991:14-29). De los principios fundamentales: Artículo 70: el estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional. La cultura en sus diversas manifestaciones es fundamento de la nacionalidad. El estado reconoce la igualdad y dignidad de todas las personas que conviven en el país. El estado promoverá la investigación, la ciencia, el desarrollo y la difusión de los valores culturales de la nación.

2.2.2. Ley General de la Educación (Ley 115).

La Ley 115 es esencial para todo maestro y para el que está en formación porque marca directrices y normas generales para regular el servicio público de la educación, teniendo en cuenta las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad, así precisa:

“Desarrollar habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente” (1993:12).

Así mismo, “Ampliar y profundizar en el razonamiento lógico y analítico para la interpretación y solución de los problemas de la ciencia, de la tecnología y de la vida cotidiana”. “Propiciar la formación social, ética, moral y demás valores del desarrollo del ser humano”.

2.2.3. Ley 30 del 28 de diciembre de 1992.

En esta Ley se plantean los campos de acción y programas académicos, con objetivos claros para la formación y en referencia a la Educación Superior, manifiesta:

Artículo 7º.-Los campos de acción de la Educación Superior, son: el de la técnica, el de la ciencia, el de la tecnología, el de las humanidades, el del arte y el de la filosofía. De lo anteriormente anotado se puede inferir que la Educación Superior proyecta en las áreas de estudio anteriormente mencionadas el desarrollo crítico de los estudiantes en formación.

Artículo 9º.-Los programas de pregrado preparan para el desempeño de ocupaciones, para el ejercicio de una profesión o disciplina determinada, de naturaleza tecnológica o científica o en el área de las humanidades, las artes y la filosofía. También son programas de pregrado aquellos de naturaleza multidisciplinaria conocidos como estudios de artes liberales, entendiéndose como los estudios generales en ciencias, artes o humanidades, con énfasis en algunas de las disciplinas que hacen parte de dichos campos.

Se destaca y se reivindica la formación en las áreas de estudio sobre la base del conocimiento y la ética, como punto de partida, que lleve al fortalecimiento crítico en los estudiantes.

2.2.4. Reglamento Interno de la Universidad de Nariño.

En este reglamento se presentan diferentes aspectos afines a la presente investigación en lo concerniente a los cursos de “lectura y producción de textos”.

Acuerdo 069 junio 28 de 2000 del Consejo Académico de la Universidad de Nariño.

Por el cual se establece que, dentro de la formación cultural universal, el profesional de la Universidad de Nariño requiere del desarrollo de entre otras competencias la lecto-escritura para implicarse con idoneidad en el campo socio-cultural, cognitivo y comunicativo.

Así, se describe la lecto-escritura como la interpretación de códigos culturales, como la lectura desde la semiótica, el desciframiento del sentido y de las estructuras profundas del lenguaje, de lo no dicho, de lo oculto, de aquello que está más allá de la grafía. La lecto -escritura, implica, el acceso a los diversos lenguajes que atraviesan el texto oral o escrito, a la polisemia y a los juegos de sentido que en él se inscriben, facilita y potencializa la capacidad reflexiva, el habla, la escucha y, en general, la expresión oral y escrita.

Indica también el acuerdo que el estudiante deberá cursar dos niveles de lecto-escritura. El primero estará enfocado hacia la lectura, la escritura, la expresión oral en lengua castellana; el segundo, hacia una aproximación a la lógica y al desciframiento de sentido. Cada nivel tendrá una intensidad de 30 horas.

2.3. Marco contextual

En este apartado se presentan las características de la institución universitaria donde se llevará a cabo la presente investigación.

2.3.1. Breve reseña histórica Universidad de Nariño.

La Universidad de Nariño fue fundada mediante Decreto No. 049 del 7 de noviembre de 1904, expedido por el Gobernador del Departamento Don Julián Bucheli, con las Facultades de Derecho y Ciencias Políticas, Matemáticas e Ingeniería y la Clase de Comercio.

Actualmente, la Universidad de Nariño cuenta con 11 Facultades, 50 Programas Académicos de Pregrado de los cuales 18 se encuentran acreditados en alta calidad, 19 Programas Académicos de Postgrado propios y 7 en Convenio. El Alma Mater, a través del mejoramiento permanente, impulsa en los campos de la investigación, la docencia y la interacción social, acordes con los retos que la modernidad le impone.

El Ministerio de Educación Nacional, mediante Resolución No. 10567 del 23 de mayo de 2017 otorgó la Acreditación Institucional de Alta Calidad a la Universidad de Nariño, haciendo público el reconocimiento sobre la calidad de sus programas académicos, su organización, funcionamiento y el cumplimiento de su función social.

“La Lectura y Producción de textos se entiende como la interpretación semiótica y producción de textos culturales, el desciframiento y generación de sentido a través de lo dicho y lo no dicho, de lo oculto, de aquello que va más allá de la grafía. La Lectura y Producción de textos implica el acceso a los diversos lenguajes que atraviesan el texto verbal, visual, mixto, etc., a la polisemia y a los juegos de sentido que en ellos se inscriben, facilita y potencializa la capacidad reflexiva, el habla, la escucha y, en general, la expresión oral y escrita.

Estatuto Estudiantil de Pregrado – Universidad de Nariño

Asimismo, mediante Acuerdo No. 057 de 2003 del Consejo Académico se complementa el aspecto referente a la concepción y operatividad del desarrollo de habilidades y competencias básicas establecidas en el Acuerdo No. 150 de 2003 del Consejo Académico.

2.4.Marco Teórico

En este capítulo se presenta la revisión de la literatura correspondiente al problema de investigación planteado. Se inicia con las consideraciones relacionadas con el concepto de lenguaje, lectura y producción de textos. Posteriormente, se expone la relevancia de los cursos de Lectura y Producción de Textos y finalmente se mencionan las didácticas de la Lectura y la Producción de Textos – LPT.

2.4.1. El lenguaje.

Entender el lenguaje como parte fundamental de toda actividad humana lleva al reconocimiento del comportamiento social desde tiempos inmemorables donde el hombre se ha encontrado en un constante crecimiento en el contexto lingüístico, que sirve de base en las prácticas de comunicación y de significación en relación a las concepciones históricas, conceptuales o significativas, asimismo, en el enfoque semántico y comunicativo que orienta los códigos sociales y culturales del ser humano. El lenguaje contempla los sentidos: lingüístico, comunicativo, sintáctico, semántico y pragmático como pilar fundamental de la creación de significado. Es así como el lenguaje cobra sentido, puesto que permite establecer relaciones de significado, de signos, de interacciones culturales y de saberes.

Ferdinand de Saussure aborda el lenguaje como sistema semiótico, la lengua como sistema virtual (psicosocial) de signos y el habla como realización individual de la lengua.

De acuerdo con Bajtín,

El lenguaje produce sentido en acción cuando sirve a múltiples funciones y propósitos a los cuales la conciencia presta su unidad. Pero la conciencia no preexiste a nada, requiere de la alteridad y del signo, ante todo, porque: Un hombre que permanezca a solas con su persona no es capaz de atar los cabos incluso en los estratos más profundos e íntimos de su vida espiritual, no puede existir sin otra conciencia. El hombre jamás encontrará la plenitud únicamente en sí mismo

Bajtín, 1986a:251.

Así entonces, la lengua como los códigos se aprenden desde la interacción en la necesidad del uso, en la práctica y en la participación en contextos auténticos de acuerdo con el conocimiento tácito de las reglas que lo constituyen siendo lo más importante el fortalecimiento de la competencia comunicativa, inicialmente oral para luego acceder a la necesidad de hablar y escribir.

Chomsky (1965) deduce que la adquisición del lenguaje puede ocurrir gracias a la capacidad que tenemos los seres humanos de reconocer y asimilar la estructura básica del lenguaje, estructura que constituye la raíz esencial de cualquier idioma. Así, el lenguaje humano nos permite expresar infinidad de ideas, informaciones y emociones. En consecuencia, el lenguaje es una construcción social que no para de evolucionar. La sociedad va marcando las pautas sobre las normas y usos comunes del lenguaje, tanto en su versión oral como en la escrita.

Comprender la concepción del lenguaje desde un enfoque semántico-comunicativo lleva a la vinculación de las habilidades comunicativas: leer, escribir, hablar y escuchar, entendiéndolas así: (a) leer, concibe la decodificación del texto y el proceso de interrelación entre el sujeto, los saberes y el texto inscrito en la intencionalidad comunicativa; (b) escribir, proceso individual y social que articula las competencias y saberes desde el proceso semiótico como código articulado y de representación gráfica; (c) hablar, se relaciona con la intención, el léxico, la coherencia y la construcción de sentido desde la gramática hasta la sintaxis; y (d) escuchar, pragmática la intención del hablante desde el significado y la funcionalidad que se ve inmersa en el contexto de habla.

De lo anterior, el lenguaje y las habilidades comunicativas desde el proceso de significación y de comunicación enriquece la tarea pedagógica como soporte de las prácticas de lectura, de la significación y de la comunicación relacionados al área de lenguaje. Todo esto lleva al desarrollo de las competencias, destacando: (a) competencia gramatical, conjunto de reglas; (b) competencia textual, garantiza la coherencia y cohesión de un texto; (c) competencia semántica, se refiere a la significación y contextualización de un texto; (d) competencia pragmática o sociocultural, uso de reglas contextuales; (e) competencia literaria, adecuado uso de los procesos de lectura y escritura; y (f) competencia poética, estilo personal del lenguaje.

MEN (1998)

En síntesis, la concepción del lenguaje debe concretar la relación de significación, de comunicación y de desarrollo de las competencias y habilidades comunicativas (leer, escribir, hablar y escuchar), como punto de apoyo y de reconocimiento del lenguaje, del léxico y del contexto.

Hymes (1972) hace referencia al uso del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos y social e históricamente situados, e introduce una visión más pragmática del lenguaje en la que los aspectos socioculturales resultan determinantes en los actos comunicativos: las unidades de análisis que se derivan de este planteamiento, más que enunciados lingüísticos se refieren a actos de habla, inscritos en actos comunicativos reales en los que los aspectos sociales, éticos y culturales resultan centrales.

Según Lomas (1993) el lenguaje hace parte de los usos comunicativos de la acción humana por lo que comunicarse es hacer cosas con las palabras con determinadas intenciones: al emitir un enunciado, su autor intenta hacer algo, el destinatario interpreta (o no) esa intención y sobre ella elabora una respuesta.

El hablante, según sean sus intenciones, para lograr una finalidad, se vale de las funciones del lenguaje. Tomando en consideración este principio, las funciones del lenguaje se han clasificado en: expresiva, apelativa o conativa, representativa o referencial, metalingüística, fática y poética, clasificación que estableció Jakobson (1960) basándose en los seis elementos de la comunicación: el emisor, receptor, mensaje, canal, código y contexto. Igualmente, es importante tener en cuenta como función del lenguaje la pragmática, mediante la cual se demuestra que el lenguaje no sólo tiene la función de expresar un estado de cosas, sino también la de provocar relaciones entre actos de habla en la interacción comunicativa.

2.4.2. Lectura

En la tradición lingüística se considera el acto de “leer” como comprensión de significado del texto; algo así como una decodificación por parte del sujeto lector, que se basa en el reconocimiento y manejo de un código que desconoce los elementos que circulan más allá del texto. En una orientación de corte significativo y semiótico se entiende el acto de leer como un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses, deseos, gustos,

etcétera y el texto como portador de un significado, de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética, particulares, y que postula un modelo de lector; elementos inscritos en un contexto: una situación de la comunicación en la que intervienen intereses e intencionalidades de un grupo social determinado.

En este sentido, el acto de leer se entiende como un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda de significado y que en última instancia configura al sujeto lector.

El proceso significativo de negociación de sentidos entre el lector y el texto, donde al igual que en el proceso comunicativo hay interacción entre los dos y la intervención de todos los aspectos que conforman al lector tanto en experiencias, creencias, conocimientos, principios, frustraciones, cultura, etc. La lectura es una actividad caracterizada por la traducción de símbolos o letras en palabras y frases que tienen significado para una persona. Una vez descifrado el símbolo se pasa a reproducirlo, así, la primera fase del aprendizaje de la lectura está ligada a la escritura. El objetivo último de la lectura es hacer posible la comprensión de los materiales escritos, evaluarlos y usarlos para nuestras necesidades.

“La lectura es sonreír con las palabras, amarlas con la sencillez del respiro para que no hagan daño; es usar la cabeza y el corazón para ser bondadoso con los sentidos y con los significados que ellas proveen; es usar la tranquilidad de la conciencia y la dignidad del espíritu para escuchar y descifrar las hendeduras o los silencios del texto.

La lectura se la puede entender como la oportunidad para sumar, restar, dividir y multiplicar oportunidades simbólicas; esto es, entender el caso como la circunstancia que facilita el incremento de significancias apropiadas a las expectativas, la merma de incoherencias de sentido, la fragmentación del entendimiento de la realidad y la duplicación de oportunidades para fantasear en otras naturalezas. La lectura es la forma y el prodigio que suministra herramientas para ampliar el panorama de abstracción de la realidad.

En la lectura es necesario caminar despacio para asirse al sendero que mejor halague las condiciones de coexistencia; recorrer sosegado las armonías y las desarmonías de los caracteres y de los códigos para poder alojar sustancias diferentes y complementarias a las existentes; recurrir a viajes y a regresos permanentes para conseguir penetrar los engaños que nos ofrecen las entrelíneas de los textos; finalmente, jugar al gato y al ratón, jugada en la cual no hay espacio para la oferta de la lectura rápida, especialmente, para aquella que es promocionada por los mercaderes del saber.

La lectura ayuda a caminar sin temor, aun con la sospecha efímera que es posible equivocarse; también asiste el viaje con la duda permanente de que el proceso contribuye a la búsqueda de aciertos. Los

procesos cognitivos que se desarrollan con los textos pueden ser desprevenidos y fugaces cuando se desarrollan desprovistos de saberes previos, pero también pueden ser inmarcesibles cuando se acude al cuidado conceptual que se posee sobre la base de la experiencia. Así mismo, las habilidades metacognitivas utilizadas en el reconocimiento de las propias fortalezas y debilidades son meritorias para garantizar el éxito del proceso”.

Ramírez, 2013

En palabras de Goodman (1982) citado en Arellano (1993), el lector necesita construir significados mientras realiza el proceso lector, en caso contrario, se produce “un corto circuito” que según Arellano se presenta porque:

"- El lector se pierde en la estructura del texto y no obtiene significados.

- El lector no utiliza sus estrategias cognoscitivas de manera apropiada, bien sea porque no haya tenido suficientes experiencias de este tipo en la escuela, o porque hasta ahora no las haya desarrollado con eficiencia.

- El lector ha sido sometido a métodos de enseñanza de la lectura que le permitieron pensar que leer es pronunciar palabras y en consecuencia, sólo utilizó y continúa utilizando el sistema grafofónico para la ejecución de su proceso."

Arellano (1993)

La lectura es un proceso interactivo, en que se da una transacción entre el lector y el texto. Es un proceso de comunicación, donde el emisor-autor y receptor-lector intercambian constantemente, propósitos, culturas, conocimientos previos, esquemas conceptuales. Es un proceso psicolingüístico, donde participan las habilidades lingüísticas y cognoscitivas, de inferencias y predicciones, de comparaciones y analogías, para construir significados.

Ducca, *et al* (1993) se refiere a este enfoque interactivo, en los siguientes términos:

"Leer es analizar el texto, interactuar con él, construir significados y elaborar estrategias de comprensión. Leer es un acto de lenguaje que implica un complejo procesamiento cognoscitivo, es acción, participación inteligente y elaboración de significados."

Dubois dice que "la lectura es un proceso de interacción entre pensamiento y lenguaje y la comprensión es la construcción del significado del texto por parte del lector."

2.4.2.1. Tipos de lectura.

Los procesos de lectura se construyen a partir de dos componentes esenciales, la construcción y la integración del significado. En este orden de ideas, es imprescindible identificar los siguientes tipos de lectura.

Lectura literal

Partiendo de la noción de Jitrik (2003), la función literal es la lectura espontánea e inmediata; mediante ella se reconoce todo lo que se sitúa en una superficie de primer plano, se trata de una lectura “inconsciente”, en tanto que no es llevada a la dimensión consciente. Es así, como el nivel de lectura literal propuesto por Jitrik se centra en las ideas y la información que se encuentra explícita en el texto. En este sentido, el nivel literal permite captar lo que el texto dice, logrando convertir el proceso de lectura en una repetición constante y de manera explícita del contenido del texto.

Teniendo en cuenta los procesos de comprensión lectora entre el texto y el lector, Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989) describen el nivel literal como un reconocimiento de frases y palabras claves del texto, clasificándolos en dos niveles:

- **Nivel 1: Lectura literal nivel primario:** Ideas e información explícitas en el texto (idea directriz, idea desarrollo, ideas de comparación e ideas de causa o efecto).
- **Nivel 2: Lectura literal en profundidad:** En este nivel, la lectura es más profunda y se da un reconocimiento de las ideas y del tema principal del texto a leer ahondando en la comprensión del texto, realizando cuadros sinópticos, mapas conceptuales, resúmenes y síntesis. La mayor parte de estas técnicas son más adecuadas para textos expositivos que para textos literarios.

El procedimiento de aproximación a los textos comprende varias tareas: (a) leer globalmente el texto, con el propósito de hacerse a una idea general de la temática desarrollada; (b) analizar cada uno de los párrafos: reconocer las unidades oracionales, captar su sentido y jerarquizarlas en oraciones principales y secundarias; (c) suprimir información accesoría e identificar el tema o núcleo informativo fundamental, es decir, minimizar la cantidad de información gráfica que es necesaria para producir el significado; (d) Realizar generalizaciones que permitan condensar la información; y (e) reconstruir el texto de manera concisa y coherente.

Circunscribimos a los estudiantes a este nivel cuando les pedimos que identifiquen información que se encuentra explícita en el texto.

- Encontrar la idea principal
- Reconocer datos, hechos y detalles.
- Caracterizar, comprender la secuencia de acontecimientos, etc.

Ejemplos:		
¿De qué trata el texto?	¿De qué trata la historia?	¿Cuáles son los hechos más importantes?
¿Qué ocurrió? ¿A quién?	¿Quién lo dijo? ¿Por qué?	¿Dónde ocurrió? ¿Cómo?
Escriba la secuencia de ...	¿Para qué?	¿Cuándo?
	¿Qué se dijo respecto a..?	¿Cuál fue el desenlace?

Lectura interpretativa e inferencial

López 2015:49

Busca encontrar lo que el texto dice, comprende lo explícito y lo implícito. En este nivel, se toma como punto de partida las intenciones ideológicas y pragmáticas, asimismo, se formulan hipótesis sobre el contenido del texto a partir de indicios. Por tanto, la meta principal de la lectura interpretativa e inferencial es encontrar la interrelación entre texto y lector, así como también, la elaboración de conclusiones que lleven a la interpretación del lenguaje.

Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989) describen el nivel inferencial de la siguiente manera:

La relación inferencial da cuenta de la red de relaciones y asociaciones de significados, lo que permiten al lector, leer entre líneas y buscar la intertextualidad con otros textos para reflejar los siguientes aspectos:

- Inferencia de detalles adicionales.
- Inferencia de idea(s) directriz / idea(s) fuerza.
- Inferencia en la secuencia de acciones.
- Inferencia en relaciones de causa y efecto.
- Predecir acontecimientos.
- Interpretación de un lenguaje figurativo.

Finalmente,

“Leer tras las líneas... es un excelente punto de partida para quienes estén interesados en adentrarse en el mundo de la multiliteracidad que caracteriza al siglo XXI, para quienes exploran los factores que condicionan la lectura en este siglo, para los interesados en la transmisión de la ideología a través de la lectura, y para todos aquellos comprometidos con la formación de lectores críticos en los distintos escenarios educativos, formales y no formales. Tanto en las preguntas como en las repuestas que ofrece

podrán hallarse posibles rutas no lineales, propuestas de itinerarios sin prescripciones, nada definitorio sino orientador, como una metáfora impresa del hipertexto”

Cassany, 2006

Cuando se plantea a los estudiantes ejercicios en los que deban reflexionar puesto que se refiere a información que no aparece literalmente en el texto.

Para inferir es necesario deducir o inducir.

- Identificar o seleccionar información no dicha de manera explícita.
- Establecer relaciones (causales, comparativas, predictivas, de oposición) que permitan comprender la información de un texto.
- Sobreentender lo que no fue dicho por el autor.
- Distinguir entre hecho y opiniones.
- Resumir y concluir.

Ejemplos:

¿De qué trata el texto?
 ¿A qué conclusiones llega el autor sobre el tema? ¿Qué proyecciones puede tener?

¿Qué causas o motivos generaron el tema?
 ¿Qué consecuencias se desprenden de la trama?
 ¿Qué opinan las personas sobre el tema? ¿Por qué?

¿Qué informaciones que conoces se relacionan con el tema tratado?
 ¿Cuál es el significado de la palabra x?
 ¿Qué relación existe entre una y otra idea planteada?

López 2015:49

Lectura crítica

En este nivel se evidencia la complejidad en la comprensión de textos desde varias perspectivas, de igual manera, se confronta el significado del texto, de los saberes y de las experiencias previas como eje articulador de la formación de seres críticos y autónomos que busquen la apropiación de una lectura analítica. Del mismo modo, Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989) la definen así:

La lectura crítica es el ideal, donde el lector es capaz de emitir juicios sobre el texto leído; en esta parte, interviene la formación del lector. Para llevar a cabo el nivel crítico es necesario considerar los siguientes juicios:

- **Realidad o fantasía:** según la experiencia del lector con las cosas que lo rodean o con los relatos o lecturas.
- **Adecuación y validez:** compara lo que está escrito con otras fuentes de información.
- **Apropiación:** requiere evaluación relativa en las diferentes partes, para asimilarlo.
- **Rechazo o aceptación:** depende del código moral y del sistema de valores del lector.

Finalmente, la lectura crítica es una disposición, una inclinación de la persona tratar de llegar al sentido profundo del texto, a las ideas subyacentes, a los fundamentos y razonamientos y a la ideología implícita, para considerar explicaciones alternativas y a no dar nada por sentado cuando podría ser razonable ponerlo en duda. Supone entonces, no aceptar *a priori* las ideas y razonamientos del autor, sin antes discutirlos reflexivamente, prestar atención cuidadosa a las diversas connotaciones de las palabras o de los enunciados, discrepar de cualquier afirmación, principio o teoría, combatir y cuestionar imprecisiones u opiniones contrarias; identificar puntos de vista, intenciones, distinguir posiciones y contrastarlos con otras alternativas (Smith, 1994:61).

Cuando al estudiante se le propone:

- Evaluar el texto.
- Identificar el formato en el que está escrito.
- Precisar el tipo de texto.
- Precisar la intención comunicativa del autor.
- Señalar el tono del emisor.
- Emitir un juicio de valor con el respectivo argumento que respalde el punto de vista del estudiante.

Ejemplos:

¿Qué tipo de texto es este?

¿Qué quiere decir el autor con la siguiente expresión?

¿Qué clase de argumentos presenta el autor?

¿Cuál es la actitud del autor?

¿Qué te parece lo que propone el autor?

¿Cuáles son tus argumentos a favor o en contra de lo que dice el autor?

¿Cuál es el propósito del autor?

¿Estás de acuerdo con el punto de vista del autor?

¿En qué se puede reconocer la intención comunicativa del autor?

López 2015:50

Lectura creativa

La lectura creativa busca desde la hermenéutica del lenguaje enriquecer la sensibilidad estética y literaria a través de relatos narrativos no verbales, narrativos no literarios, y narrativos literarios, que permitan la recreación de desarrollos cognitivos y la construcción de mundos posibles. El sujeto es capaz de generar, producir, crear y recrear algo personal, y lograr un pensamiento y estilo propio. Esto significa postular el ejercicio de la fundamentación imaginativa del lenguaje a través de actividades que conduzcan hacia un proceso de alfabetización creativa (opción recreativa de mundos posibles desde la dimensión ética, estética y efectiva del lenguaje a través del trabajo con distintas estructuras de significación – audiovisual, no verbal, verbal y literaria) entendido como alternativa en la formación de espíritu analítico, crítico y creativo más allá de las tendencias pedagógicas o epistemológicas que tradicionalmente han reducido el proceso de apropiación del lenguaje a una dimensión instrumental (Gil, 2003).

“La Lectura Creativa se basa en el concepto del lector como re-creador del texto escrito y en protagonista del hecho literario. Como lector grupal, comparte vivencias personales e intercambia puntos de vista. El libro es como una partitura que el lector tiene que interpretar” (Herrera, 2013). Mediante la lectura creativa imaginamos y planeamos un material simbólico como lo es el lenguaje puesto que nos permitirá enfrentarnos a una escritura creadora que alcanzará su plena significación. En este sentido, la literatura es un buen ejemplo de la creación a través de la imaginación y la vivencia subjetiva porque es el medio de transmisión de la cultura en función de los aconteceres humanos, los interrogantes frente a los misterios de la naturaleza, las costumbres, los trabajos, las artesanías, etc.

Pero si nos referimos a la lectura, generalmente nos enfocamos en un sentido estricto a lo escrito (libros, artículos, hipertextos...) es decir, a una representación gráfica cualquiera que sea, a la codificación escrita, cuya comprensión necesita de un aprendizaje previo que facilite distintos mecanismos necesarios para incorporar dicho código. (Cely, *et al*, 2011:28)

La lectura creativa no es una actividad pasiva ni una obligación tediosa, sino un constante hacer, indagar, crear: un diálogo con el lenguaje que nos transmite mundos imaginarios y nos incita a recrearlos y a dialogar con el texto, que es un modo de dialogar con nosotros mismos. Al

respecto afirma Bloom lo siguiente “La confianza en sí mismo no es una donación ni un atributo, sino el Segundo Nacimiento de la mente, y no sobreviene sin años de lectura profunda” (Bloom, 2000: 28)

Se propone lecturas que permitan la exploración imaginativa del lenguaje y que se articulen en los conceptos de *relatos narrativos no verbales*, *relatos narrativos no literarios*, *relatos narrativos literarios*, *creatividad* y *mundos posibles*. Por tanto, estos tipos de lectura se constituirán en materialidades textuales y opciones de textualización de los relatos que lleve a identificar desde el orden estructural el aspecto icónico, pictórico, gestual, escénico, verbal y audiovisual. Asimismo, partiendo del orden funcional, las dramatizaciones, videoclips, narraciones de hechos cotidianos, imaginarios, collages, etc.

En este orden de ideas, los métodos creativos para llevar a cabo la lectura creativa en los estudiantes se enfocan en los siguientes puntos como lo especifica Núñez citado en Gil (2003):

- Actividades de codificación (preparar una composición)
- Actividades de descodificación (comprender el contenido de un texto)
- Actividades de recodificación (transcribir en un relato escrito una anécdota oída, dramatizar un poema, escribir versiones distintas de una misma historia, etc.)
- Actividades de transcodificación (“contar” lo que dice un cuadro o lo que nos sugiere una música, o bien hacer mímica de un mensaje literario).
- Actividades de multicodificación (el teatro o las formas parateatrales como modelo básico de integración de códigos verbales y no verbales).
- Actividades de metacodificación (adiestramiento en los metalenguajes, empezando por el propio metalenguaje literario)

Modelo de secuencia didáctica para fortalecer la lectura creativa en los estudiantes

Tema: composición de relatos narrativos a partir de la transformación de relatos literarios.

Actividad propuesta: inducir la relación entre mundos referenciales y mundos posibles mediante la construcción del final de la historia de un relato narrativo abierto.

Texto de referencia propuesto: “continuidad de los parques” – Julio Cortázar

Consigna	Parámetros analíticos	Indicadores	Observaciones
Lean atentamente el texto de referencia y ubiquen los mundos paralelos que se construyen en él, de manera que puedan proponer un final de la historia que mantenga el juego previsto por el autor entre mundos posibles y mundos de referencia	Lograr que el estudiante reconozca el paralelismo entre mundos posibles y mundos de referencia previsto en el relato narrativo literario	El estudiante diferencia los mundos inscritos en el relato narrativo propuesto	
	Introducir la noción de relatos abiertos narrativos en los cuales el lector tiene la necesidad de decidirse por opciones interpretativas propias	El estudiante toma una opción interpretativa de la historia a partir de su propia versión del final del relato en referencia	
	Lograr que el estudiante se apropie de la lógica narrativa de un relato abierto	El estudiante compone el final del relato abierto, guardando la lógica narrativa propuesta	

Gil, 2003

2.4.3. Producción de Textos escritos

La producción de textos escritos es una actividad polifacética, y por tanto, compleja, que cobra identidad conceptual, tanto en el proceso como en el producto. El proceso (textualización), exige no únicamente, habilidades motrices sino fundamentalmente habilidades cognitivas y metacognitivas que implican la contextualización del proceso, la recuperación de información de la memoria a corto plazo y de la memoria a largo plazo, la adecuación de estructuras textuales y discursivas y el reconocimiento de las circunstancias tanto del emisor como del destinatario. El producto (revisión) exige, al igual que en el anterior, otras habilidades cognitivas y metacognitivas, tales como la reflexión, la evaluación y el análisis. El producto siempre admite mejoras, reestructuraciones, nuevas visiones, la inclusión o exclusión de puntos de vista diferente, etc (Ramírez, 2010:122)

La escritura en cualquiera de los casos – como proceso o como producto- es una habilidad que se alimenta del habla y de la lectura de todo tipo de texto, sea lingüístico o icónico, científico o de ocio, formal o informal, etc. En los dos casos la producción del texto escrito se relaciona con la lectura, con el placer de leer, con el placer de conversar y de discutir puntos de vista sobre un tema en particular; se puede mirar como una reescritura de escritos anteriores que han variado en sus propiedades textuales: adecuación (objetivos, interlocutores, contexto), coherencia (referentes), cohesión (formas sintácticas), gramática (léxico, ortografía), presentación (formato), estilística (retórica), etc. Y, fundamentalmente, como elemento que crea y reconstruye el conocimiento (Ramírez, 2010:123-124).

La escritura no es un proceso que emerge espontáneamente. Se requiere de una ardua práctica y constante auto-revisión. De ahí la necesidad de determinar unas fases, unas estrategias cognitivas y unas estrategias metacognitivas del proceso de producción de textos tal como lo explica el grupo de investigación Didactext en la tabla 1.

Tabla 1

Estrategias cognitivas y metacognitivas del proceso de producción de textos (Tomado de Didactext, 2003:94 y 95).

Fases	Estrategias cognitivas	Estrategias metacognitivas
Acceso al conocimiento (leer el mundo)	- Buscar ideas para tópicos.	- Reflexionar sobre el proceso de escritura.
<i>Planificación</i> (leer para saber)	- Rastrear información en la memoria, en conocimientos previos y en fuentes documentales.	- Analizar variables personales.
Producto: <i>esquemas y resúmenes</i>	- Identificar al público y definir la intención.	-Evaluar estrategias posibles para adquirir sentido y recordarlo.
	- Recordar planes, modelos, guías para redactar, géneros y tipos textuales.	- Examinar factores ambientales.
	- Hacer inferencias para predecir resultados o complementar información.	- Diseñar el plan a seguir (prever y ordenar las acciones).
	- Realizar asociaciones significativas personales.	-Seleccionar estrategias personales adecuadas.
	- Seleccionar la información necesaria en función del tema, la intención y el público.	-Observar cómo está funcionando el plan.
	- Formular objetivos.	- Buscar estrategias adecuadas en relación con el entorno.
	- Clasificar, integrar, generalizar y	- Revisar, verificar o corregir las estrategias.

	jerarquizar la información.	
	- Elaborar esquemas mentales y resúmenes.	
	- Exponer metas de proceso.	

Producción Textual (leer para escribir)	- Textualizar teniendo en cuenta el registro adecuado según el tema, la intención y el público destinatario.	- Supervisar el plan y las estrategias relacionadas con la tarea, lo personal y el ambiente.
	- Desarrollar el esquema estableciendo relaciones entre ideas y/o proposiciones, construyendo analogías, generando inferencias, buscando ejemplos y contraejemplos.	
Producto: <i>Borradores o textos intermedios</i>	- Organizar según: Géneros discursivos, tipos textuales, normas de textualidad: intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad, informatividad, intertextualidad, coherencia y cohesión. Mecanismos de organización textual, marcas de enunciación, adecuación, voces del texto, cortesía. Modalización, deixis, estilo y creatividad.	
	- Elaborar borradores o textos intermedios.	

Revisión (leer para criticar y revisar)	- Leer para identificar y resolver problemas textuales: faltas ortográficas, faltas gramaticales, ambigüedades y problemas de referencia, defectos lógicos e incongruencias, errores de hechos y transgresiones de esquemas, errores de estructura del texto, incoherencia, desorganización, complejidad o tono inadecuados, mediante la comparación, el diagnóstico y la resolución.	- Revisar, verificar o corregir la publicación escrita tomando como base un registro estilístico.
Producto: <i>Texto producido</i>		

- Leer para identificar y resolver problemas relacionados con el tema, la intención y el público.
- Suprimir, adjuntar, reformular, desplazar palabras, proposiciones, párrafos (unidades de lenguaje).

En la tabla anterior se identifican las fases del proceso de producción de textos y a cada una de ellas se le asigna las estrategias cognitivas y metacognitivas. Con ejercicios continuos reconociendo cada una de estas fases y utilizando tanto las estrategias cognitivas como metacognitivas planteadas se posibilita el aprendizaje sobre la redefinición de problemas, la búsqueda de lo que otros no observan, el aprendizaje y la distinción de las ideas novedosas de las que no lo son; la intención de realizar contribuciones creativas en el ámbito profesional y de trabajo; la perseveración ante los obstáculos, la atribución de riesgos, la motivación para encontrar los entornos que recompensen el trabajo creativo. Sternberg, *et al* (1997).

La producción de textos se concibe como un proceso complejo en el que intervienen de manera relacionada factores socioculturales, emotivos, afectivos, cognitivos, textuales y discursivos. En este decurso se ponen de manifiesto actividades intelectuales como la reflexión, el reconocimiento de uno mismo y la configuración de esquemas mentales entre otros tal como se explica en

la figura 1.



Figura 1. Etapas de producción de textos escritos (Ramírez, 2010:146)

A partir de la recuperación de información vieja (saber previo) se pone en juego la habilidad para pensar y crear el posible lector del escrito y sobre esa base se promueven conjeturas e hipótesis con coherencia y cohesión a partir de la autorregulación y autocontrol como crítica del propio texto, para proceder así a la evaluación y revisión de lo escrito

Por otra parte, es conveniente reconocer los niveles de análisis y producción de textos académicos, como se observa en la tabla 2.

Tabla 2

Niveles de análisis y producción de textos (Tomado de Lineamientos Curriculares: Lengua Castellana - MEN).

Nivel	Componente	Se ocupa de	Se entiende como
Intratextual	Semántico	Microestructuras	Estructura de las oraciones y relaciones entre ellas. Coherencia local entendida como la coherencia interna de una proposición, las concordancias entre sujeto/verbo, género, número... coherencia lineal y cohesión entendida como la ilación de secuencia de oraciones a través de recursos lingüísticos como conectores y frases conectivas; la segmentación de unidades como las oraciones y los párrafos.
		Macroestructuras	Coherencia global entendida como una propiedad semántica global del texto. Seguimiento de un eje temático a lo largo del texto. Tema y subtemas.
	Sintáctico	Superestructuras	La forma global como se organizan los componentes de un texto. El esquema lógico de organización del texto. El cuento: apertura, conflicto, cierre. Noticia: qué, cómo, cuándo, dónde. Textos expositivos: comparativos (paralelos, contrastes, analogías); descriptivos: características, jerarquización semántica de los enunciados. Textos argumentativos: ensayo (tesis, argumentos, ejemplos). Texto científico (problema o fenómeno, hipótesis, explicación).
Intertextual	Relacional	Léxico	Campos semánticos. Universos coherentes de significados. Tecnolectos. Léxicos particulares. Coherencia semántica. Usos particulares de términos (regionales, técnicos).
		Relaciones con otros textos	Contenidos o informaciones presentes en un texto que proviene de otro. Citas literales. Fuentes. Formas, estructuras, estilos tomados de otros autores, o de otras épocas. Referencias a otras épocas, otras culturas...
Extratextual	Pragmático	Contexto	El contexto entendido como la situación de comunicación en la que se dan los actos de habla. Intención del texto. Los componentes ideológicos y políticos presentes en un texto. Usos sociales de los textos en contextos de comunicación, el reconocimiento del interlocutor, la selección de un léxico particular o un registro lingüístico: coherencia pragmática.

2.4.3.1. Tipos de escritura

Igualmente, es necesario tener presente para la producción de textos escritos los tipos de escritura que se llevan a cabo en los procesos académicos tal y como se detalla en la tabla 3.

Tabla 3

Tipos de escritura (Tomado de Sebranek, Meyer y Kemper; citado en Cassany, D (1993)).

	CARACTERÍSTICA	FORMA	
P E R S O N A L	Objetivo básico: explorar intereses personales	diarios personales	
	Audiencia: el autor	cuadernos de viaje y de trabajo	
	Base para todo tipo de escritura	ensayos informales y narrativos	
	Tiene flujo libre	escribir a chorro	
	Fomenta la fluidez de la prosa y el hábito de	torbellino de ideas	
F U N C I O N A L	Escribir	Ideogramas	
	Facilita el pensamiento	recuerdos dietarios	listas agendas
	Objetivo básico: comunicar, informar,	correspondencia y de sociedad	comercial, administrativa
	estandarizar la comunicación		
	Audiencia: otras personas		
C R E A T I V A	Es altamente estandarizada	cartas	invitaciones
	Sigue fórmulas convencionales	contratos	felicitaciones
	Ámbitos laboral y social	resúmenes	facturas
		Memorias Solicitudes	
	Objetivo básico: satisfacer las necesidades de	poemas	ensayos
inventar y crear	mitos	cartas	
Audiencia: el autor y otras personas	comedias	canciones	
Expresión de sensaciones y opiniones privadas	cuentos	chistes	
Busca pasarlo bien e inspirarse	anécdotas	parodias	
Conduce a la proyección	Gags		
Experimental	Novelas		
Atención especial al lenguaje			

E X P O S I T I V A	Objetivo básico: explorar y presentar	informes	noticias
	Información	exámenes	entrevistas
	Audiencia: el autor y otras personas	cartas	normativa
	Basado en hechos objetivos	ensayos	instrucciones
	Ámbitos académico y laboral	Manuales	
	Informa, describe y explica	Periodismo	
	Sigue modelos estructurales	literatura científica	
V A	Busca claridad		
P E R S U A S I V A	Objetivo básico: influir y modificar opiniones	editoriales	anuncios
	Audiencia: otras personas	cartas	eslóganes
	Pone énfasis en el intelecto y/o las emociones	panfletos	peticiones
	Ámbito académico, laboral y político	ensayos	artículos de opinión
	Puede tener estructuras definidas		
	Real o imaginado	Publicidad	
		literatura científica	

Al respecto, estos tipos de escritura llevan a despertar un juego con el lenguaje y en especial con la escritura desde las primeras etapas escolares hasta en contextos informales puesto que permite afianzar la escritura personal, funcional, creativa, expositiva y persuasiva. Del mismo modo, la apropiación de los tipos de escritura en diferentes ámbitos académicos promueve el desarrollo de procesos de innovación creativa y de estrategias de escritura.

2.4.4. Didácticas de la Lectura y la Producción de Textos - LPT

La enseñanza formal de la lengua y la reflexión de las funciones lógicas presupone el contexto sociocultural y la acción comunicativa de todo acto de habla. En este sentido, las perspectivas de la didáctica de la lengua, como lo afirma Comenius (1986 [1640]) radica en la idea de que la lengua no debe enseñarse como elemento constitutivo de la erudición y de la ciencia, sino como herramienta para comunicar los saberes.

Para Decroly, *et al* (1961) la didáctica procura interesarse casi exclusivamente por el carácter de los aprendices y por sus procesos de maduración espontánea y presta especial atención al desarrollo de las destrezas formales del pensamiento, quedando en segundo término

el contenido, propiamente dicho, pues el razonamiento y la capacidad de pensar no son actividades formales independientes de los contenidos con que se ejercen, contenidos que vienen mediados por la cultura. Es decir, se expresa en una estrecha relación con las pedagogías relacionadas con el entorno (**Tabla 4**).

Tabla 4

Decroly, et al (1961) – Modelo Didáctico Alternativo

MODELO DIDÁCTICO ALTERNATIVO (Modelo de Investigación en la Escuela) Cómo planificarlo y evaluarlo
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Para qué enseñar? Enriquecimiento progresivo del conocimiento del alumno hacia modelos más complejos de entender el mundo y de actuar en él. • Importancia de la opción educativa que se tome para el desarrollo integral.
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué enseñar? Conocimiento “escolar”, que integra diversos referentes (disciplinarios, cotidianos, problemática social y ambiental, conocimiento metadisciplinar). • La aproximación al conocimiento escolar deseable se realiza a través de una “hipótesis general de progresión en la construcción del conocimiento”.
<ul style="list-style-type: none"> • Ideas e intereses de los alumnos Se tienen en cuenta los intereses y las ideas de los alumnos, tanto en relación con el conocimiento propuesto como en relación con la construcción de ese conocimiento.
<ul style="list-style-type: none"> • Metodología basada en la idea de “investigación (escolar) del alumno”. • Trabajo en torno a “problemas”, con secuencia de actividades relativas al tratamiento de esos problemas. • Papel activo del alumno como constructor (y reconstructor) de su conocimiento. • Papel activo del profesor como coordinador de los procesos y como “investigador en el aula”.
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo enseñar? Centrada, a la vez, en el seguimiento de la evolución del conocimiento de los alumnos, de la actuación del profesor y del desarrollo del proyecto. • Atiende de manera los procesos. Reformulación a partir de las conclusiones que se van obteniendo. • Evaluación Realizada mediante diversidad de instrumentos de seguimiento (producciones de los alumnos, diario del profesor, observaciones diversas...)

La didáctica implica entonces, que el docente diseñe e incorpore estrategias cognitivas y metacognitivas, a fin de preparar a sus alumnos en la lectura y la escritura con direccionalidad y reflexión acorde con el interés académico y el gusto de los lectores, y orientar y considerar la escritura como un proceso que requiere distintas etapas: planificación, redacción, revisión y reescritura, con distintos lectores, para la construcción de saberes y no como una práctica coercitiva o de control.

El proceso de enseñanza y de aprendizaje en todos los ámbitos educativos, se establece mediado por la lectura y la escritura, más aún en el ambiente universitario, donde los estudiantes adquieren la información de manera directa, a través de sus maestros, por medio de lecturas que destaquen la importancia de acceder a ellas más que como una imposición académica, como una fuente placentera de conocimiento y de información.

Por tanto, una propuesta alternativa en didáctica constituye el punto de partida de las formas de enseñanza y de aprendizaje. Es un proceso didáctico que invita a la reflexión, a la creatividad y a la toma de decisiones. Asimismo, permite la valoración de los objetivos de estudiantes, del estilo de aprendizaje de los mismos, valoración de talleres y trabajo cooperativo como noción de conceptos de intención, necesidad, contexto, proyección académica y social. La didáctica no puede desligarse de su relación con el aprendizaje puesto que la interacción intencional en la comunicación contribuye a los procesos de enseñanza-aprendizaje, resaltando la figura del docente y del entorno en el que se produce (Ramírez, 2010:227-228).

En la siguiente figura se presenta la estructura de la secuencia didáctica o trabajo por proyectos como una forma particular de asumir la didáctica de la producción de textos mediante la cual se fortalece la actitud positiva del estudiante hacia el proceso con el fin de identificar la escuela como proyecto político en el que el docente plantea la enseñanza de la lengua materna en su aspecto individual, social, estético y constitutivo de identidad, tal y como se detalla en la figura 2.

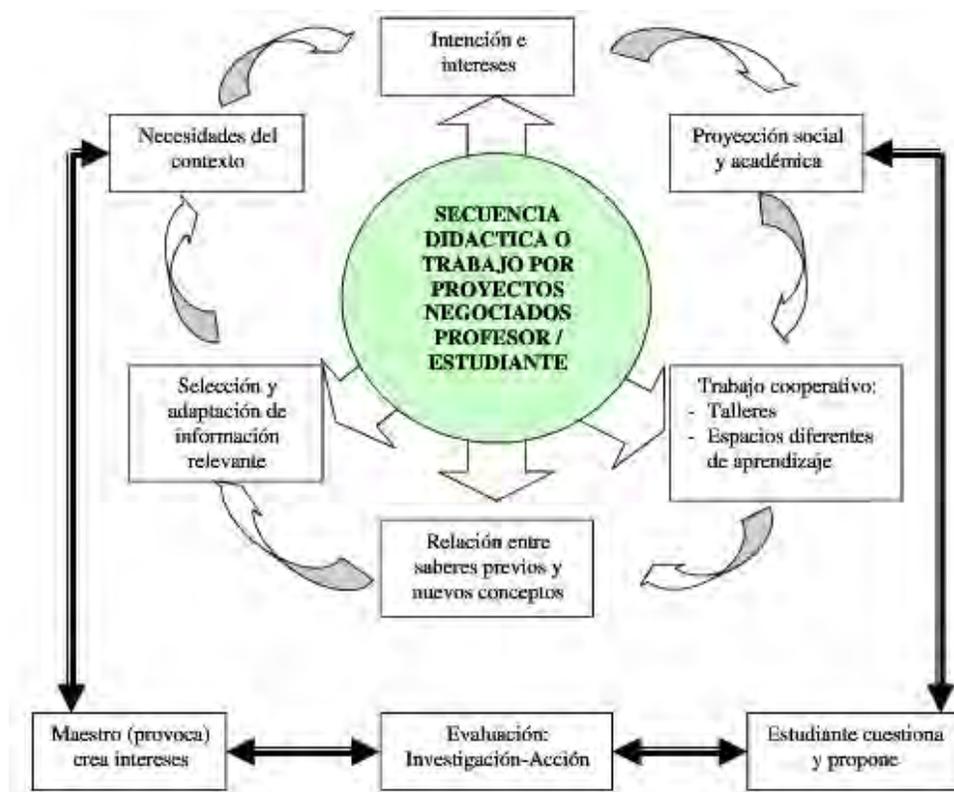


Figura 2. Contexto de una secuencia didáctica (Ramírez, 2006)

En la figura anterior se pone de manifiesto que la secuencia didáctica es un instrumento que permite organizar de manera sistemática e intensiva las tareas de los estudiantes y del profesor en torno a un tema de estudio, logra la aproximación a los contextos y produce y permite la delimitación de los objetivos y los contenidos.

2.4.4.1. Didáctica de la lectura

La lectura funciona como herramienta insustituible para acceder a las nociones de un campo de estudio. Interpretar textos son tareas necesarias para comprender, aprender y pensar críticamente sobre los contenidos de cualquier ámbito académico. El lenguaje escrito no es sólo un medio para obtener o transmitir información, sino que la lectura tiene la potencialidad epistémica de operar sobre el saber acumulado en los textos o en quien lo redacta. Cuando se lee comprensivamente se logra transformar el conocimiento de partida (Carlino, 2008).

Leer en la universidad es un componente intrínseco al aprendizaje de cualquier materia, tanto en las ciencias sociales y humanas, como en las básicas, experimentales y exactas. A través

de la lectura los alumnos toman contacto con la producción académica de una disciplina. La información que los profesores comunican oralmente son sólo una pista, un organizador, una introducción para que los estudiantes puedan dirigirse a las fuentes de donde sus docentes han obtenido las ideas, información o prácticas que luego habrán de compartir. Por tanto, no solo basta con los apuntes de clase, sino que es necesario que los estudiantes se acerquen a la bibliografía de una asignatura determinada y lo hagan de forma comprometida.

A pesar de que el significado de una lectura es relativo (Lerner, 1985) porque depende no sólo de lo que contiene el texto sino de lo que aporta el lector, es decir el propósito de lectura y el saber sobre el tema. Por consiguiente, el lector debe tomar conciencia de que leer es un proceso interactivo y que la tarea de resumir obliga al lector a realizar una rigurosa selección basada en la jerarquización que otorga a sus contenidos. Este orden de prioridades está determinado por el propósito de lectura, el conocimiento previo del lector y las claves que da el texto para señalar las ideas principales de un texto (Chalmers, *et al* 1996; Chou Hare, 1992).

Finalmente, Carlino propone tres situaciones didácticas: leer con ayuda (guías, preguntas, información contextual y programa de la asignatura), elaborar fichas resúmenes sobre los textos leídos (resumir con sentido), y elegir qué leer para preparar una ponencia.

De acuerdo con Dorrnzoro (2005), existen dos principales orientaciones de la didáctica de la lectura: didáctica declarativa y didáctica procedural.

La didáctica declarativa trata de una concepción lineal del proceso, de la lectura “palabra por palabra”. Es decir que el lector se apoyaría principalmente en los signos gráficos para interpretar los elementos de información del texto. En algunos casos, incluso, estas prácticas didácticas plantean en el primer momento un modelo de oralización de las unidades gramaticales, de descifrado fonético, ya que consideran que, para acceder al sentido, el lector debe pronunciar las palabras. Esta orientación didáctica se apoya en una concepción empirista del aprendizaje (concepción psicolingüística funcionalista), según la cual el alumno, considerado como una vasija vacía, recibe pasivamente y “aprende” los contenidos transmitidos por el docente, tal como éste los enuncia. Se podría decir entonces que, según esta “transparencia” del proceso de enseñanza, la adquisición de conocimientos procedería de la simple reproducción guiada de los modelos a los cuales se expone al alumno. Por tanto, según esta concepción

tradicional de la enseñanza, la función del profesor consiste en “llenar” los vacíos de conocimiento del alumno, mediante la trasmisión de contenidos fragmentados que luego deberían reunirse y volverse procedurales en la cabeza del estudiante. El fin último de este tipo de lectura es reproducir el sentido del texto buscando una fusión con el autor.

La didáctica procedural tiene propuestas que postulan la enseñanza directa de la lectura, sostienen que se aprende a leer leyendo, por lo que el proceso de enseñanza/aprendizaje comienza con actividades concretas de lectura y se articula luego con actividades de inferencia y finalmente de codificación de las regularidades observables en los textos utilizados. El principal propósito es concebir la lectura como un todo y no solo por sus partes. El lector comienza a construir el sentido del texto desde el comienzo del proceso a partir de una hipótesis general que hace del contenido y que elabora a partir de su experiencia y de sus conocimientos previos. La didáctica procedural plantea como polo más importante del proceso de lectura al lector.

2.4.4.2. Didáctica de la producción de textos

La didáctica de la escritura como lo afirman Camargo, *et al* (2011) implica para el docente despertar en los estudiantes la capacidad y habilidad para escribir, tanto por la posibilidad de construcción que la escritura ofrece en una sociedad plural, como por su influencia en el desarrollo del saber científico. Ello implica intervención y observación en los procesos de enseñanza en la creación de un texto como un proceso complejo en el que intervienen de manera interrelacionada factores culturales, sociales, emotivos, cognitivos, discursivos, semánticos, pragmáticos y verbales con el fin de que la lectura active procesos cognitivos, de esquemas, operaciones y habilidades intelectuales en el procesamiento de significación y comprensión de un determinado texto.

La escritura como proceso implica considerar aspectos conceptuales de la producción (comprensión del tema, organización de las ideas en la memoria, y movilización de estos discernimientos en función del objetivo), la recursividad y la reescritura. Tiene un componente contextual, ya que la composición escrita implica dos procesos: el individual (de resolución de problemas) y el comunicativo (que adquiere significado en el contexto físico, social y cultural). Benavides, *et al* 2013.

2.4.5. Cursos de Lectura y Producción de Textos

La producción de textos se entiende como una posibilidad que permite el recuerdo y la ayuda a la memoria, comprende representaciones, conocimientos, experiencias históricas, etc. que paulatinamente se han sistematizado en el discurrir histórico de un pueblo y que finalmente influyen en las formas de interacción semiótica y lingüística y en las formas de significar la realidad individual y colectiva.

Autores como Prat (2000) y Jorba (2000) proponen la necesidad de lograr habilidades cognitivas tales como analizar, comparar, clasificar, identificar, interpretar, inferir, deducir, transferir, valorar, operar, etc., mediante la activación y concreción en habilidades cognitivo-lingüísticas tales como describir, definir, resumir, explicar, justificar, argumentar, demostrar, las cuales, a pesar de tener su propia identidad, en los procesos de intercomunicación, se relacionan entre sí.

El fin último de los cursos de Lectura y Producción de Textos en la Universidad de Nariño es desarrollar en el estudiante la competencia comunicativa, en una perspectiva interdisciplinaria, que se alcanza cuando se usa de forma apropiada un conjunto de conocimientos, destrezas y normas que son hoy esenciales para comportarse comunicativamente, no solo de una manera correcta sino también, y sobre todo, adecuada a las características del contexto y de la situación en que tiene lugar el intercambio comunicativo; o sea, lograr según Lomas, citado por (Rodríguez, *et al*; s.f):

Competencia lingüística, entendida como la capacidad innata para hablar una lengua y a la vez como conocimiento de la gramática de esa lengua, favoreciendo la corrección expresiva de los enunciados lingüísticos. Además, en este contexto es preciso incluir la **competencia semántica**, referida a la capacidad de reconocer y usar los significados y el léxico de manera pertinente según las exigencias del contexto de comunicación: reconocimiento de campos semánticos, tecnicismos o idiolectos particulares, seguimiento de un eje o hilo temático en la producción discursiva.

Competencia sociolingüística (pragmática o sociocultural), referida al conocimiento de las normas socioculturales que condicionan el comportamiento comunicativo en los diferentes

ámbitos del uso lingüístico y que está asociada con la capacidad de adecuación de las personas a las características del contexto y de la situación de comunicación, el reconocimiento de intencionalidad y las variables del contexto como el componente ideológico y político que está detrás de los enunciados, el reconocimiento de variaciones dialectales, los registros diversos o códigos sociolingüísticos presentados en los actos comunicativos.

Competencia discursiva o textual, relativa a los conocimientos y habilidades que se precisan para poder producir diversos tipos de texto con cohesión y coherencia, asociada también con el aspecto estructural del discurso, jerarquía semántica de los enunciados, uso de conectores, y con la posibilidad de reconocer y seleccionar según las prioridades e intencionalidades discursivas, diferentes tipos de texto. De igual manera, la **Competencia literaria**, que incluye los conocimientos, las habilidades y los hábitos que hacen posible el uso y el disfrute de los textos literarios; una competencia poética, entendida como la capacidad de un sujeto para inventar mundos posibles a través de los lenguajes e innovar en el uso de los mismos.

Competencia semiológica que incluye los conocimientos, las habilidades y las actitudes que favorecen una interpretación crítica de los usos y formas de los medios de comunicación de masas y de la publicidad. En este contexto también se puede hablar de una **Competencia estratégica**, que se refiere al conjunto de recursos que se utilizan para reparar diversos problemas que se puedan producir en el intercambio comunicativo (desde los malos entendidos hasta un deficiente conocimiento del código) y cuya finalidad es hacer posible la negociación del significado entre los interlocutores.

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA

En el presente capítulo se explica el paradigma y el enfoque de investigación seleccionado para desarrollar el estudio y las técnicas usadas con el fin de recolectar y analizar la información. Adicionalmente, se describe la población implicada, los procedimientos de investigación, los criterios de validación y los aspectos éticos a considerar en el estudio.

3.1. Paradigma de investigación

Para desarrollar la presente investigación se utilizará el paradigma cualitativo. Según Hernández, *et al* (2010:7) “el paradigma cualitativo utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación”. En este sentido, el uso del paradigma cualitativo permitirá dar profundidad a los datos y a la riqueza interpretativa de la información.

Asimismo, la investigación cualitativa realiza una aproximación global de las situaciones sociales para explorarlas, describirlas y comprenderlas a partir de los conocimientos que tienen las personas participantes en ellas (Bonilla, 1993).

Lo anterior implica que los participantes en su interacción con los otros miembros de su contexto poseen un desenvolvimiento social similar a partir del significado y conocimiento que tienen de sí mismos y de la realidad.

De igual manera, Gorman, *et al* (1997:206) manifiestan que el paradigma cualitativo es “un proceso de investigación que obtiene datos del contexto en el cual los eventos ocurren, en un intento para describir estos sucesos, como un medio para determinar los procesos en los cuales los eventos están incrustados y las perspectivas de los individuos participantes en los eventos, utilizando la inducción para derivar las posibles explicaciones basadas en los fenómenos observados” (Gómez, *et al* 2016)

La investigación cualitativa la define Orozco (1996) como un proceso de indagación de un objeto al cual el investigador accede a través de interpretaciones sucesivas, con la ayuda de instrumentos y técnicas, que le permiten involucrarse con el objeto para interpretarlo de la forma

más integral posible. Quizás en esta definición se encierran las características más importantes de la perspectiva. En principio es un proceso, una construcción que en el tiempo se va superando, a la cual el investigador accede mediante interpretaciones sucesivas sobre el objeto indagado. Es decir, se conoce en progreso y no de una sola vez.

Strauss, *et al* (1990:17) argumentan que la investigación cualitativa es “cualquier tipo de investigación que produce resultados no encontrados por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cualificación”, así, la recolección de datos se realiza a través de una metodología sistemática que facilite en la investigación cualitativa y permita una descripción detallada, completa y contextual para asegurar la máxima intersubjetividad en el análisis y la interpretación (Gómez, *et al* 2016).

Por su parte, Mejía (2004) señala que la investigación cualitativa es el procedimiento metodológico que utiliza palabras, textos, discursos, dibujos, gráficos e imágenes para comprender la vida social por medio de significados y desde una perspectiva holística, pues se trata de entender el conjunto de cualidades interrelacionadas que caracterizan a un determinado fenómeno.

Este tipo de investigación utiliza datos cualitativos, descripciones detalladas de hechos, citas directas, el habla de las personas y extractos de documentos para construir un conocimiento de la realidad social, en un proceso de conquista, construcción y comprobación teórica. La perspectiva cualitativa pretende encontrar lo distinto, lo propio, lo que diferencia aquello que se está explorando del conjunto que está integrando y eso es lo que se quiere intentar, para no reducir las palabras y los actos de las personas a presentaciones estadísticas, donde se pierde el centro del aspecto humano de la vida social (Taylos, *et al* 1996). Los hallazgos cualitativos no son, por tanto, formulaciones de verdades: son la mejor respuesta que se puede obtener a una pregunta en un momento dado (Guba, *et al* 1994).

Sin embargo, en la presente investigación se ve la necesidad de recolectar la información por medio de encuestas (información cuantitativa), se considera pertinente aplicar el instrumento antes mencionado a los estudiantes que cursaron en anteriores semestres Lectura y Producción de Textos I y II y a los docentes de los diferentes programas académicos y disciplinas de la Universidad de Nariño, con el fin de obtener información sobre los componentes específicos

como soporte a los resultados cualitativos que nos permitieron correlacionar los niveles a indagar en los diferentes usuarios.

3.2. Enfoque de investigación

El enfoque de la presente investigación es el histórico-hermenéutico, referido al arte de interpretar los textos, pretextos y contextos para fijar el verdadero sentido a la acción humana y a la interrelación y a la construcción con el medio social (Creswell, 1998). Este enfoque implica comprender e interpretar un fenómeno o una realidad en un contexto concreto, presenta una visión del mundo holística al concebir la investigación como una problemática integral y una visión de la realidad con posibles y múltiples interpretaciones (Dilthey, 1996).

Ricoeur citado por Sandoval (1997:60), lo define como el “movimiento entre la forma de ser del interprete y el ser que es revelado por el texto”. Queda claro que el Círculo Hermenéutico, tiene una finalidad implícita a su dinámica y es la de favorecer en cada movimiento un nivel de comprensión mayor, nunca fuera de su contexto histórico y por consiguiente social.

Cassirer (1993:287) afirma que la base de la reflexión científica de la contemporaneidad está del lado de la historia, con una clara pretensión hermenéutica. Para “comprender e interpretar símbolos tenemos que desarrollar métodos diferentes a los de la investigación de las causas”.

En este sentido Odman (1988) considera que el propósito de la hermenéutica es el de incrementar el entendimiento en el proceso de interacción con culturas e individuos (Citado en Gómez, *et al* 2016).

3.3. Unidad de análisis

La población se define como el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones (Seltiz, *et al*, 1980). En nuestro caso, la población corresponde a estudiantes y docentes de los cursos de Lectura y Producción de Textos I y II de la Universidad de Nariño: 180 estudiantes en LPT I y 420 estudiantes en LPT II, para un total de 600 estudiantes (**Tabla 5**); sin embargo, de acuerdo con la información suministrada por la oficina de Planeación de la Universidad de Nariño y el sistema SPADIES (Sistema de prevención y análisis de deserción en

las instituciones de Educación Superior), el porcentaje de deserción corresponde al 7.89% lo que significa que el número de estudiantes que cursan la asignatura corresponde a 552.

Tabla 5

Cursos de Lectura y Producción de Textos semestre A 2017

UNIVERSIDAD DE NARIÑO						
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS						
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES Y FILOSOFÍA						
Horarios de los Cursos de Lectura y Producción de Textos I y II semestre A 2017						
No.	Código	Bloque/Aula	Horario	Cupos	No. H	Grupo
1	170015	Bloque 5/ Aula 401 VIPRI	Lunes 5:00 p.m a 7:00 p.m	30	32	43
2	170015	Bloque 3/ Aula 104 Torobajo	Lunes 11:00 a.m a 1:00 p.m	30	32	44
3	170015	Bloque 2/ Aula 405 Torobajo	Martes 11:00 a.m a 1:00 p.m	30	32	45
4	170015	Bloque 5/ Aula 404 VIPRI	Martes 2:00 p.m a 4:00 p.m	30	32	46
5	170015	Bloque 3/ Aula 306 Torobajo	Miércoles 9:00 a.m a 11:00 a.m	30	32	47
6	170015	Bloque 3/ Aula 302 Torobajo	Miércoles 5:00 p.m a 7:00 p.m	30	32	48
7	170015	Bloque 5/ Aula 404 VIPRI	Jueves 4:00 p.m a 6:00 p.m	30	32	49
8	170015	Bloque 3/ Aula 305 Torobajo	Jueves 11:00 a.m a 1:00 p.m	30	32	50
9	170015	Bloque 3/ Aula 205 Torobajo	Jueves 10:00 a.m a 12:00 m	30	32	51
10	170015	Bloque 3/ Aula 205 Torobajo	Viernes 8:00 a.m a 10:00 a.m	30	32	52
11	170015	Bloque 3/ Aula 204 Torobajo	Viernes 9:00 a.m 11:00 a.m	30	32	53
12	170015	Bloque 3/ Aula 306 Torobajo	Viernes 5:00 p.m a 7:00 p.m	30	32	54
13	170015	Bloque 3/ Aula 306 Torobajo	Sábado 8:00 a.m a 10:00 a.m	30	32	55
14	170015	Bloque 3/Aula 306 Torobajo	Sábado 10:00 a.m a 12:00 m	30	32	56
15	170014	Bloque 3/ Aula 206 Torobajo	Lunes 11:00 a.m a 1:00 p.m	30	30	57
16	170014	Bloque 3/ Aula 104 Torobajo	Martes 5:00 p.m a 7:00 p.m	30	30	58
17	170014	Bloque 5/ Aula 404 VIPRI	Miércoles 2:00 p.m a 4:00 p.m	30	30	59

18	170014	Bloque 3/ Aula 303 Torobajo	Jueves 5:00 p.m a 7:00 p.m	30	30	60
19	170014	Bloque 3/ Aula 304 VIPRI	Viernes 10:00 a.m a 12:00 m	30	30	61
20	170014	Bloque 3/ Aula 306 Torobajo	Sábado 2:00 p.m a 4:00 p.m	30	30	62
Total estudiantes inscritos				600		

Fuente: <http://www2.udenar.edu.co/horarios-de-competencias-basicas/horarios-de-lectura-y-produccion-de-textos/>

De igual manera, 10 docentes que han ofrecido la asignatura de Lectura y Producción de Textos I y II dentro de los últimos 5 años (**Tabla 6**).

Tabla 6

Nivel de escolaridad de los docentes de los cursos de Lectura y Producción de Textos

Nivel de escolaridad de los docentes	
Docentes con título de pregrado	2
Docentes con título de especialización	3
Docentes con título de maestría	4
Docentes con título de doctorado	1
Total docentes LPT	10

Asimismo, la población de estudio corresponde a 1.255 estudiantes que realizaron los cursos de Lectura y Producción de Textos I y II durante el año 2016 (**Tabla 7**).

Tabla 7

Estudiantes Universidad de Nariño semestre A 2017

Estudiantes de la Udenar	Periodo A 2017
Total general matriculados	11703
Matriculados en LPT I y II	1255

Fuente: Oficina de Planeación y Desarrollo – Centro de Informática * corte abril 2017

En cuanto a los docentes de los diferentes programas de la misma Institución se cuenta con 824 profesores de los cuales se omiten a los docentes de los programas de Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura, Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana e Inglés y Licenciatura en Filosofía y Letras y que corresponden a 51 docentes, teniendo en cuenta que en estos programas la lectura y la producción de textos está

inmersa en los contenidos curriculares; mientras que en los demás programas de la Universidad de Nariño, la lectura y la producción de textos se llevan a cabo como ejes transversales de la formación profesional de los estudiantes (**Tablas 8 y 9**).

Tabla 8

Docentes vinculados Universidad de Nariño

Modalidad	Periodo A 2017
Tiempo Completo	267
Tiempo Completo Ocasional	46
Hora Cátedra	496
Total General	824

Fuente: Oficina de Planeación y Desarrollo con base a información suministrada por Vicerrectoría Académica

Tabla 9

Docentes que se omiten en la unidad de análisis.

Programas Académicos	Cantidad
Lengua Castellana y Literatura	15
Filosofía y Letras	13
Lengua Castellana e Inglés	23
Total General	51

Fuente: esta investigación

3.4. Unidad de trabajo

Para garantizar la confiabilidad de la investigación se toma el total de la población de docentes de los cursos de LPT I y II y docentes que anteriormente ofrecieron la asignatura (3 docentes); una muestra representativa de la población en cuanto a estudiantes que están cursando las asignaturas y que corresponde a 110 estudiantes, una muestra representativa de los estudiantes que ya cursaron las asignaturas de LPT I y II (250 estudiantes) y finalmente, una

muestra representativa de los docentes de los diferentes programas académicos de la Institución (246 docentes). (**Tabla 10**)

Tabla 10
Unidad de trabajo.

Muestra	Cantidad
Estudiantes que están cursando LPT	110
Estudiantes que cursaron LPT	250
Docentes LPT	10
Docentes de la Universidad de Nariño	246
Total General	616

Fuente: esta investigación

3.5. Etapas del proceso de recolección y análisis de la información

Las etapas llevadas a cabo en el proceso de recolección y análisis de la información se definen en los siguientes puntos:

1. Selección y elaboración de instrumentos de recolección: encuesta y entrevista con cuestionario guía, de acuerdo con el planteamiento del problema.
2. Aplicación de instrumentos en la prueba piloto, obtención de datos tanto de la encuesta como de la entrevista con cuestionario guía y reestructuración de los cambios requeridos en los mencionados instrumentos de acuerdo con la prueba piloto.
3. Aplicación de instrumentos en la muestra confirmada y obtención y recolección de datos.
4. Codificación de datos, preparación para el análisis cualitativo y cuantitativo, triangulación de métodos de recolección de datos mediante la utilización de las diferentes fuentes y métodos de recolección y reporte de resultados de la investigación.
5. Elaboración de la propuesta.

Tabla 11
Cronograma de actividades

N°	Actividades a desarrollar	Febrero- Junio 2016	Agosto- Diciembre 2016	Enero- Junio 2017	Agosto- Diciembre 2017
1	Fundamentación y diseño del anteproyecto	X			
2	Elaboración, presentación y aprobación del proyecto de investigación denominado “Enseñanza de lectura y producción de textos en la Universidad de Nariño: realidades e innovaciones posibles”.		X		
3	Recolección y análisis de la información: <ol style="list-style-type: none"> 1. Definición de forma de recolección de acuerdo con el planteamiento del problema. 2. Selección y elaboración de instrumentos de recolección: encuesta y entrevista con cuestionario guía. 3. Aplicación de instrumentos en prueba piloto. 4. Obtención de datos. 5. Aplicación de instrumentos en la muestra confirmada. 6. Obtención y recolección de datos. 7. Codificación de datos y preparación para el análisis cualitativo y cuantitativo. 8. Triangulación de métodos de recolección de datos (utilización de diferentes fuentes y métodos de recolección) 			X	
4	Análisis de datos cualitativos y cuantitativos. Reporte de resultados de la investigación.				X

5	Elaboración de la propuesta didáctica	X
6	Elaboración del documento final	X
7	Sustentación	X

Fuente: esta investigación

3.6. Técnicas e instrumentos de recolección de la información

La revisión bibliográfica y documental constituye uno de los principales pilares en los que se sustenta la investigación para delimitar con mayor precisión el objeto de estudio como una técnica de revisión y de registro de documentos.

Del mismo modo, esta revisión de la literatura permite al investigador establecer la importancia del estudio que pretende desarrollar y, posteriormente, comparar sus resultados con los de otros estudios similares.

Amador (1998) considera que el proceso de revisión documental comprende tres etapas: consulta documental, contraste de la información y análisis histórico del problema.

Latorre, *et al* (2003:58) a partir de Ekman (1989) definen la revisión documental como el proceso dinámico que consiste esencialmente en la recogida, clasificación, recuperación y distribución de la información (**Tabla 12**)

Tabla 12

Ficha de revisión documental.

Universidad de Nariño							
Programación Temática Lectura y Producción de Textos							
Asignatura: Lectura y Producción de Textos I - II							
Nº	Programa	Año	Competencias a desarrollar	Metodología	Objetivos	Contenidos Temáticos	Referencias bibliográficas

Fuente: esta investigación

Para la recolección de la información, se tendrá en cuenta la entrevista estructurada o con cuestionario guía, que, según Hernández, *et al.* (2010), consiste en una serie de preguntas respecto a una o más variables a medir, permite recoger los datos de un número determinado de encuestados y facilita el análisis estadístico de los resultados. La entrevista estructurada o con cuestionario guía consta de una serie de preguntas abiertas con una guía específica y se sujeta exclusivamente a esta área; en este instrumento se definen que cuestiones se preguntan y en qué orden (**ver anexo 2 y anexo 4**).

Las encuestas constan de preguntas cerradas que ofrecen opciones delimitadas de respuesta a saber: Muy Adecuado, Adecuado, Inadecuado, Muy Inadecuado y en algunos casos No sabe/No responde. De igual manera, se incluye en estas encuestas una pregunta abierta con opciones de respuesta ilimitada y están sujetas a la visión del individuo que la ejecuta. Cabe mencionar que las preguntas fueron validadas mediante una prueba piloto y se realizó las respectivas correcciones con el fin de garantizar la comprensión de los participantes. Además, se ciñeron a cierta brevedad para evitar distracción de las personas que contestaron la encuesta. En su formato, la encuesta está compuesta por el consentimiento informado, los objetivos de la investigación, las instrucciones y el agradecimiento (**ver anexo 3 y anexo 5**).

Tabla 13
Categorización

OBJETIVO	CATEGORÍAS	TÉCNICA	INSTRUMENTO	TIEMPO
Caracterizar los procesos de enseñanza en los cursos LPT I y II en la Universidad de Nariño.	Procesos de enseñanza y de aprendizaje	Entrevista estructurada o con cuestionario guía. Encuesta	Entrevista estructurada con cuestionario guía a docentes y estudiantes de LPT I y II Encuesta a estudiantes que cursaron LPT I y II de la Universidad de Nariño	Semestre A 2017
Describir el sustento teórico didáctico de los cursos LPT I y II en la Universidad de Nariño.	Sustento teórico didáctico de los cursos LPT	Revisión documental	Ficha (programas LPT I y II de la Universidad de Nariño)	Semestre B 2016 Semestre A 2017
Identificar cómo asumen los docentes de las diferentes disciplinas y profesiones los procesos de formación en lectura y escritura en los estudiantes de la Universidad de Nariño.	Procesos de formación en lectura y escritura desde las diferentes áreas académicas	Encuesta	Encuesta a docentes de las diferentes áreas académicas de la Universidad de Nariño	Semestre A 2017
Proponer una estrategia didáctica para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los cursos LPT I y II en la Universidad de Nariño.	Estrategia didáctica	Blog educativo como herramienta TIC e instrumento TAC	Propuesta didáctica	Semestre B 2017

*Responsables: Adriana Eraso Ruiz, María de los Ángeles Calderón. Fuente: Esta investigación.

3.7. Técnicas de análisis de datos

Implica organizar los datos recogidos, transcribirlos a texto y codificarlos de acuerdo con sus dos planos o niveles: del primero se generan unidades de significado y categorías y del segundo, emergen temas y relaciones entre conceptos, para al final producir teorías enraizadas en los datos (Hernández, 2010).

De acuerdo con Hernández, (2010), la recolección y el análisis de datos se realizarán en paralelo con el fin de: (a) darle estructura a los datos (Patton, 2002), lo cual implica organizar las unidades, las categorías, los temas y los patrones (Willings, 2008); (b) describir las experiencias de las personas estudiadas bajo su óptica, su lenguaje y con sus expresiones (Creswell, 2009); (c) comprender en profundidad el contexto que rodea los datos (Daymon, 2010); (d) interpretar y evaluar unidades, categorías, temas y patrones (Henderson, 2009); (e) encontrar sentido a los datos en el marco del planteamiento del problema; y (f) relacionar los resultados del análisis con la teoría fundamentada (Charmaz, 2000).

3.8. Criterios de validación

3.8.1. Estudio piloto

Este estudio se realizó con el propósito principal de evaluar los instrumentos de recolección de la información (entrevista estructurada y encuestas). El objetivo del estudio piloto fue el de detectar algunas dificultades que se pudieran encontrar en los instrumentos de recolección (tiempo, comprensión de las preguntas), o quizás añadir detalles que resulten relevantes a los mismos.

Se aplicó los instrumentos de recolección tanto a estudiantes matriculados en las asignaturas de LPT I y II como a docentes que ofrecen en el presente semestre las mencionadas asignaturas. De igual manera, se aplicó los instrumentos respectivos a estudiantes del programa de Arquitectura que ya cursaron las asignaturas de LPT I y II y a los profesores del Departamento de Matemáticas y Estadística de la Universidad de Nariño.

Con base en estas pruebas piloto se procedió a realizar las correcciones y ajustes correspondientes (**Tabla 14**).

Tabla 14
Población prueba piloto

Población – Prueba piloto	Número
Estudiantes que cursan LPT I y II semestre A 2017	75
Estudiantes que ya cursaron LPT I y II semestre A 2017	25
Docentes que ofrecen LPT I y II semestre A 2017 (y 9 semestres anteriores)	3
Docentes de las diferentes disciplinas de la Universidad de Nariño (Departamento de Matemáticas y Estadística)	31
Total General	134

CAPÍTULO 4. ANALISIS DE RESULTADOS Y DISCUSION

En el presente capítulo se dan a conocer los resultados obtenidos teniendo en cuenta los objetivos específicos propuestos, detallando la información de forma cualitativa apoyada en datos obtenidos de manera cuantitativa. Se indica el análisis estadístico por medio de tablas, porcentajes y grados de cumplimiento de las muestras recogidas a partir de las encuestas aplicadas a estudiantes que ya cursaron las asignaturas de LPT I y II en la Universidad de Nariño en semestres anteriores al A de 2017 y, así mismo, las encuestas aplicadas a los docentes de los diferentes programas. Por otra parte, se sintetizó la información recogida en forma cualitativa, es decir, los resultados obtenidos en las entrevistas estructuradas con cuestionario guía aplicadas a profesores que ofrecen esta asignatura y a estudiantes que se encontraban cursando las asignaturas de LPT I y II en el semestre A de 2017. También se cuenta con la descripción de una muestra representativa de los contenidos programáticos que los profesores de LPT I y II han presentado tanto a los programas de Filosofía y letras como de Lingüística e Idiomas desde el año 2012 hasta el 2016.

4.1. Escala de Medición

En los resultados cuantitativos, se presentan las tablas correspondientes a las respuestas suministradas por los participantes en cada pregunta con la siguiente escala de valoración: muy adecuado, adecuado, inadecuado, muy inadecuado, no sabe/no responde. Cabe mencionar que cada pregunta corresponde a una característica que hace parte de los indicadores evaluados.

El cumplimiento de cada una de las características se obtiene al encontrar el promedio de las sumatorias de los porcentajes por cada estamento, considerando los valores muy adecuado y adecuado. De este valor se establece una calificación cuantitativa de 3 a 5 y un concepto cualitativo definido desde muy inadecuado hasta muy adecuado, como se muestra en la tabla 15.

Tabla 15
Tabla de valoración

Calificación Cuantitativa	Porcentaje	Concepto Cualitativo
4.6 – 5.0	80% - 100%	Muy Adecuado
4.1 – 4.5	60% - 79%	Adecuado
3.6 – 4.0	40% - 59%	Inadecuado
3.0 – 3.5	1% - 39%	Muy Inadecuado

Fuente: esta investigación.

4.2. Resultados del proceso de enseñanza de la Lectura y la Producción de Textos en la Universidad de Nariño

De acuerdo con la tabla 13, en el primer objetivo específico se propuso: “Caracterizar los procesos de enseñanza en los cursos LPT I y II en la Universidad de Nariño”. El análisis de resultados se realizó con base en la entrevista estructurada con cuestionario guía a docentes que ofrecieron LPT I y II desde los periodos académicos comprendidos entre los años 2012 a 2017 y a estudiantes del semestre A de 2017; asimismo, se analizó la encuesta a estudiantes que ya cursaron estas asignaturas.

4.2.1. Entrevista a docentes de LPT

A continuación, se presenta el análisis de la entrevista estructurada con cuestionario guía aplicada a docentes de LPT I y II de la Universidad de Nariño.

Dificultades que presentan los estudiantes en los procesos de comprensión lectora: los docentes manifiestan que entre las principales dificultades presentadas por los estudiantes en los procesos de comprensión lectora son la falta de léxico por lo cual se les dificulta inferir, resumir, argumentar, sintetizar, parafrasear; manejan la información explícita del texto, pero no ahondan en lo implícito y no tienen hábito de lectura. Además, no reconocen la microestructura y la superestructura de un texto. Otra dificultad notoria es la falta de concentración e interés pues los estudiantes se dispersan con mucha facilidad. Al enfrentarse al texto los estudiantes siempre esperan que se les dé un enunciado con sus respectivas alternativas de respuesta, con esto manifiestan que no tienen capacidad crítica en el análisis de textos.

Conclusión: las respuestas dadas por los docentes que ofrecieron las asignaturas de LPT I y II permiten explicar las dificultades manifiestas en los procesos de enseñanza de estas asignaturas. Es sumamente complejo esperar que los estudiantes puedan desarrollar la capacidad de confrontar el significado de los textos, de las experiencias previas como eje articulador de la formación de seres críticos y autónomos, que busquen la apropiación de una lectura comprensiva y crítica, pues de acuerdo con Haberlandt, *et al* (1985) citado por Latorre, *J et al* (s.f), la comprensión lectora supone varios niveles de procesamiento de la información: codificación y acceso al léxico correspondiente al nivel de la palabra, segmentación e interpretación

correspondiente al segundo nivel, el de la sentencia; y la identificación de tópicos, activación del conocimiento e integración de las sentencias como el tercero y que corresponde al nivel del texto en donde se realiza la construcción de una interpretación significativa. Cabe anotar que de acuerdo a Manrique (2010) solo un lector experto comprende y la mayoría de estudiantes universitarios son lectores aprendices.

Estrategias didácticas implementadas para el desarrollo de la comprensión lectora:

los profesores que ofrecen estas asignaturas señalan que presentan a sus estudiantes lecturas argumentativas, inferenciales e interpretativas. Además, promueven la lectura de textos libres, así como diversos ejercicios para incrementar el vocabulario; desarrollar estrategias metacognitivas que les permitan reflexionar sobre sus procesos de pensamiento y la forma en que aprenden; también realizan talleres de comprensión de lectura en grupo e individualmente con posterior socialización y discusión de las respuestas. La mayoría de docentes evidencian también el desarrollo de clases magistrales. Asimismo, presentan lecturas en voz baja y alta, audios, videos, imágenes, etc. Utilizan lecturas apropiadas no densas y para fomentar la lectura comprensiva se parte de textos escritos y lecturas de la realidad con el fin de conformar nuevas producciones originales. Lograr la motivación y seducir con la lectura, según el tipo de público. Para los que apenas llegan a la Universidad, los docentes manifiestan que es importante la utilización de textos que se acerquen a su experiencia vital, para luego, seguir con textos más ambiguos, considerando que “la literatura es infinita, amable, hospitalaria, así que no es raro que un texto hermético de Borges pueda ser usado para fomentar la competencia lectora entre un público de niños”.

Conclusión: los docentes manifiestan utilizar diferentes estrategias para lograr que la lectura sea un trabajo con el lenguaje, con sentido y con el propósito de que los estudiantes se apropien de textos académicos y literarios para revitalizar el concepto de lectura como renovación y apertura. Los docentes acuden a actividades que les permitan ir más allá de la propia representación lingüística y utilizar tanto la información explícita como la implícita referida al mismo texto (Bransford, *et al*, 1972,1973; Chiesi, *et al*, 1979, entre otros). Esto es, el procesamiento dinámico por parte del receptor/lector quien lo desarrolla estableciendo conexiones coherentes entre sus conocimientos y la nueva información que le suministra el texto.

Dificultades que presentan los estudiantes en los procesos de producción de textos escritos: los docentes indican que a los estudiantes les da miedo escribir porque poco leen y sus fundamentos teóricos conceptuales son vagos sobre algún tema; asimismo, los docentes consideran que la gramática y en especial la ortografía los limita en su proceso escritural. Evidencian también que el léxico de los estudiantes es reducido, y que presentan desconocimiento de los mecanismos de coherencia y cohesión textual y como resultado producen textos cortos simplemente como un requisito para cumplir con una actividad académica. Sin embargo, por desconocimiento del proceso de composición escrita los estudiantes no consiguen plasmar textos académicos sin la ayuda de procesos como “cortar y pegar” dado que en la red se encuentra todo tipo de información, siendo más hábiles con la redacción de textos de saberes de la vida cotidiana y en palabras cotidianas. Por otra parte, los signos de puntuación particularmente el punto seguido y el punto y coma que se hacen relevantes por cuanto establecen las separaciones secuenciales, pero a la vez ligan temáticamente el párrafo, son de escaso conocimiento por parte de la mayoría de los estudiantes.

Conclusión: los docentes manifiestan que los estudiantes tienen ideas sobre lo que quieren comunicar, pero también tienen una insuficiente habilidad para redactar, la cual se refleja en la falta de planificación del texto escrito, la falta de jerarquización de la información, la omisión de borradores o textos intermedios, la falta de revisión, verificación y corrección del texto; razones por las cuales en los escritos se encuentra un uso impreciso de los términos e incoherencia en la sintaxis y en la lógica. La habilidad de aprender a escribir textos personales, funcionales, creativos y académicos por parte de los estudiantes requiere de tiempo, práctica constante, lectura y voluntad, no como una actividad mecánica de “cortar y pegar” sino como parte del deseo de los estudiantes para que la escritura se convierta en una posibilidad de comunicar sus sentires y sus saberes. Ramírez (2010:123-124)

Estrategias que utiliza el docente para el desarrollo de la producción de textos escritos: los docentes señalan que, con base en lecturas, orientan a sus estudiantes para que realicen resúmenes, ensayos cortos y argumentaciones sobre temas inicialmente sencillos para complejizarlos después en la medida que el estudiante lo solicite. De igual manera, realizan talleres de redacción de oraciones, párrafos y textos. Igualmente, emplean actividades para lograr la identificación y el uso de los mecanismos de cohesión, la identificación de las super y

microestructuras textuales, la aplicación de las mismas en la producción de textos narrativos, descriptivos, expositivos y argumentativos. Otra estrategia implementada por los docentes es la presentación de temas de interés para los estudiantes: “Primero presento la fundamentación teórica de la didáctica del texto, luego facilito diversos recursos lingüísticos y textuales y finalizo con un taller de producción textual en el cual, los educandos se guían de textos que yo he producido y publicado; esta es la mejor estrategia para que ellos produzcan textos a través del ejemplo”. Asimismo, otro docente manifiesta utilizar el modelo de Hayes y Flower “argumentar y dar razones con sus propias historias”. Otra estrategia citada es el uso de textos modelos que guían al estudiante en su producción textual y ejercicios *in situ* y hechos a mano.

Conclusión: los docentes hacen uso de diversas estrategias didácticas para lograr que los estudiantes se apropien de los procesos de producción textual. Sin embargo, no se evidencia en las respuestas de los docentes que tengan en cuenta las fases de las estrategias cognitivas y metacognitivas del proceso de producción de textos como *la planificación, el producto con esquemas y resúmenes, borradores y revisiones* hasta lograr el *texto producido* (Álvarez, 2005:75).

Evaluación de la comprensión lectora de los estudiantes: los docentes entrevistados refieren que la evaluación de la comprensión lectora la realizan en forma cualitativa, inicialmente mediante conceptos, observaciones y complementaciones individuales y grupales para luego asignar una calificación. También realizan talleres en grupo e individuales de comprensión de lectura, lectura crítica, interpretación de gráficos, sustitución de las palabras clave por proformas o sinónimos; asimismo, realizan debates sobre lecturas que se proponen previamente, elaboración de mapas mentales, mapas conceptuales y cuadros sinópticos. Proponen al inicio del semestre determinadas lecturas tanto de textos como de artículos sobre los cuales se solicita a los estudiantes la socialización respectiva. Evalúan por medio de preguntas en conversatorios. Los docentes manifiestan “no suelo hacer exámenes”, “evaluó a través de la Mayéutica” y “mediante la producción de nuevos textos a partir de textos leídos”.

Conclusión: podemos referirnos a Gadamer (1993:119) quien expresa “*lo que se trata de comprender no es la literalidad de las palabras y su sentido objetivo, sino también la individualidad del hablante o del autor, estar - en - el - mundo del hombre*”, es decir, tener en cuenta los aspectos contextuales del discurso producido (situación, intención, destinatario,

audiencia, género discursivo, grado de conocimiento del tema), así como la relación entre lo dicho y lo no dicho (inferencias, presuposiciones, ambigüedades, ironías, polifonía enunciativa, modalización enunciativa, organizadores discursivos, etc.)

Desde este punto de vista, la comprensión de un texto, (Larrosa, 2013, § 2) cita a Zaratustra y menciona que la evaluación de la comprensión lectora tiene una doble dimensión puesto que lo que hay que comprender es el sentido, la obra del hablante y el producto de la lengua: “... *todas las palabras libres y superiores deben ser comprendidas de manera doble: en parte, en el espíritu de la lengua de cuyos elementos se componen, como manifestación sujeta a este espíritu, condicionada por él, y traída a la vida en él en la persona del hablante; y, por otra parte, deben ser comprendidas desde el punto de vista del alma del hablante, como obra suya, que sólo de su particular existencia ha nacido en esta forma, y que sólo por ella es explicable*”.

Evaluación de la producción de textos escritos de los estudiantes: los docentes señalan que revisan en clase y en grupo los informes escritos valorando mucho la creatividad y siendo más exigentes después de varios procesos iniciales de escritura. Asimismo, mencionan que la producción de textos escritos la evalúan mediante la aplicación de una rejilla que contiene los aspectos que se evaluarán en el texto escrito por el estudiante. Igualmente, la evaluación se lleva a cabo por medio de talleres en los que se aplica el uso de varios mecanismos de cohesión y coherencia, corrección de textos escritos por parte de los compañeros o por otros autores, elaboración de textos académicos y finalmente, a través de un producto final después de culminar un proceso de fundamentación y ejemplificación, dicho producto suele ser un ensayo, reseña o artículo de reflexión; exposiciones, auto evaluación y un trabajo final. Otro docente menciona que “evalúa desde el punto de vista de la forma y del contenido”.

Conclusión: los docentes realizan evaluaciones de carácter permanente con base en diversas actividades planteadas, unas desde el inicio del semestre y otras en el quehacer propio de la clase. En este sentido, Bolívar (1995) expresa que cuando se habla de evaluar contenidos se debe pensar en tres tipos: *conceptuales*, *procedimentales* y *actitudinales*. Así, los contenidos conceptuales se basan en hechos, conceptos y principios, los procedimentales requieren de una elaboración y de una aplicación y los actitudinales suponen una subjetividad mayor y su valoración está referida a comportamientos o sentimientos. En cuanto a los instrumentos de evaluación Casanova (1995) sugiere la utilidad del anecdotario, las listas de control, las escalas

de valoración, el sociograma, el psicograma, el diario o la grabación con un carácter flexible, considerando la evaluación como algo integrado y preferiblemente en forma cualitativa.

Desarrollo de los procesos de aprendizaje de la comprensión lectora y la producción de textos escritos: los docentes enfatizan en la necesidad de realizar mucha lectura; conocer y manejar los mecanismos de cohesión y coherencia y hacer uso adecuado de las micro, macro y superestructuras; ampliar conocimientos de procesos inferenciales en la interpretación; proponer temas novedosos tanto para leer como para escribir. De igual manera, proponen que los grupos de estudiantes que hacen el curso de lectura y producción de textos sean seleccionados de acuerdo con el programa que estudian, para de esta manera fortalecer la lectura y la escritura a partir de textos académicos de su especialidad. Consideran también que los estudiantes cursen la asignatura de textos I y no sean promovidos a textos II por el puntaje de Icfes en lenguaje. Otro docente manifiesta “desde mi punto de vista pienso que 3 horas semanales no son suficientes para que un educando aprenda a escribir y leer adecuadamente. Considero factible se proponga 4 horas divididas en sesiones de 2 horas semanales para que haya dos encuentros entre semana, así el proceso no se quebrantará”. También sugieren que los estudiantes deben desarrollar su competencia comunicativa teniendo presente la carrera que están estudiando, que reflexionen sobre la importancia de la lectura y la escritura como futuros profesionales y líderes de la comunidad. Para otro docente es “esencial la lúdica, los estilos de aprendizaje y los talentos de los educandos, sensibilizar a los estudiantes sobre la importancia de una lectura y escritura "correctas", para que sean capaces de seleccionar la información del ciberespacio y utilizarla debidamente, es necesario mostrar interés verdadero por la lectura, de modo que quien lee pueda validar lo que hay de encantador (en las dos acepciones del término) en la acción de leer”. Finalmente, consideran necesario proponer ejercicios hechos a mano, sin uso del computador, con un diccionario impreso en papel.

Conclusión: en general los *lineamientos curriculares de lengua castellana* del Ministerio de Educación Nacional (1998) dan a conocer los diferentes niveles (intertextual, intratextual y extratextual) y componentes (semántico, sintáctico, relacional y pragmático) ocupándose de microestructuras, macroestructuras, superestructuras, relaciones con otros textos y contextos que se aplican teniendo en cuenta las características particulares de cada grupo de estudiantes y solo difieren en sus niveles de complejidad de acuerdo a los grados de escolaridad.

Administración de los cursos de Lectura y Producción de Textos en la Universidad de Nariño: los docentes indican necesario llevar a cabo reuniones de docentes del área para intercambiar resultados y estrategias de mejoramiento; socialización de investigaciones realizadas en nuestro contexto a nivel de pregrado, maestría y doctorado, Otro docente considera que “el Departamento de Lingüística e Idiomas posee un componente literario y lingüístico que puede ser mejor aprovechado para fortalecer los procesos de lectura y escritura en los estudiantes de nuestra institución”. Por otra parte, otro docente considera que “no se está cumpliendo con el propósito de conformar entre los Departamentos de Filosofía e Idiomas comunidades académico-investigativas, tanto de docentes como de estudiantes, por tanto, no es necesaria la itinerancia en la administración por parte de los Departamentos mencionados”. Un docente sugiere que “los cursos deben asignarse por convocatorias públicas, dado que siempre repiten los mismos docentes en las mismas sedes. Además, creo que es factible que el docente que dicte el nivel 1 debe continuar con el proceso académico del nivel 2”. Finalmente, para otro docente, “la administración de los cursos es apropiada”.

Conclusión: se evidencia que hay pluralidad en lo referente a la administración de los cursos de lectura y producción de textos I y II en la Universidad de Nariño por lo que la Institución realizara un taller con los docentes que ofrecen estas asignaturas con el fin de socializar los resultados de la presente investigación y elaborar una propuesta congruente con el Acuerdo No. 069 de junio 28 de 2000 emanado del H. Consejo Académico, mediante el cual se plantea conformar entre los dos Departamentos comunidades académico-investigativas interdisciplinarias y socializar modalidades pedagógicas.

4.2.2 Encuesta a estudiantes de LPT

A continuación, se presenta el análisis de los resultados de la encuesta aplicada a estudiantes que cursaron LPT en la Universidad de Nariño.

Tabla 16

Resumen de los resultados cuantitativos – Encuesta aplicada a estudiantes que cursaron LPT en la Universidad de Nariño

Característica	Porcentaje	Grado de cumplimiento en la enseñanza
Conocimientos adquiridos en competencia comunicativa	65%	Adecuado
Después de cursar la asignatura de LPT I y II los estudiantes consideran su aprendizaje sobre las funciones comunicativas en los siguientes niveles		
a. ¿Qué decir?	68%	Adecuado
b. ¿Qué callar?	51%	Inadecuado
c. ¿Cuándo y cómo decirlo?	42%	Inadecuado
d. ¿Cómo adecuarlo a las diversas situaciones comunicativas?	52%	Inadecuado
Con las didácticas de la asignatura de Lectura y Producción de Textos I y II los estudiantes afianzaron sus conocimientos en:		
a. Lectura	64%	Adecuado
b. Escritura	52%	Inadecuado
c. Habla	56%	Inadecuado
d. Escucha	64%	Adecuado
Cómo las didácticas de las asignaturas de LPT aportan a la formación profesional acorde a la Misión de la Universidad de Nariño.	64%	Adecuado
Aspectos relacionados a los procesos de enseñanza de la asignatura de LPT		
a. Nivel de contenido de las temáticas estudiadas en cada una de las asignaturas.	68%	Adecuado
b. Nivel metodológico en la asignatura de LPT	35%	Muy Inadecuado
c. Nivel didáctico en la asignatura de LPT	39%	Muy Inadecuado
Nivel de aprendizaje en los siguientes aspectos:		
a. Identificación del sentido profundo del texto (Lectura Crítica)	66%	Adecuado
b. Sintetización en una idea principal el sentido del texto	49%	Inadecuado
c. Identificación de tesis y argumentos	43%	Inadecuado
d. Deducción por el contexto palabras	63%	Adecuado

desconocidas			
e. Organización de información en cuadros sinópticos o mapas conceptuales	63%	Adecuado	
f. Elaboración de textos académicos (Resumen, informe, reseña, ensayo)	37%	Muy Inadecuado	
g. Uso adecuado de reglas gramaticales	52%	Inadecuado	
h. Análisis de textos provenientes de diferentes campos del saber	37%	Muy Inadecuado	

Fuente: esta investigación.

Competencia comunicativa: de acuerdo a Hymes (1974) corresponde al uso del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos y social e históricamente citados, es decir, una visión pragmática del lenguaje en los aspectos socio-culturales resultan determinantes en los actos comunicativos. Así pues, esa competencia comunicativa exige no sólo la habilidad para manejar una lengua sino además saber situarse en el contexto comunicativo de cada comunidad específica, en sus diversas formaciones sociales, culturales e ideológicas.

La competencia comunicativa se manifiesta tanto en los sistemas primarios de comunicación como en los sistemas secundarios. Los sistemas primarios son los de la comunicación cotidiana. Sirven para el intercambio comunicativo necesario en el desempeño de todos los roles que implica la vida en sociedad: una llamada telefónica, una carta, un memorando, un cartel, un noticiero radial, etc. Los sistemas secundarios son de mayor elaboración y complejidad. Requieren más capacidad cognitiva del hablante-oyente real en su labor de codificar y descodificar textos, puesto que estas comunicaciones se producen en esferas de más elaboración cultural. “La comunicación en estos sistemas es básicamente escrita, pero también comprende formas orales como conferencias, foros, seminarios, etc. Se trata de la comunicación literaria, científica, técnica, sociopolítica, jurídica, y de comunicaciones no verbales, como las artes visuales; o mixtas, como el teatro” (Girón, *et al*, 1992:14).

Funciones comunicativas: estudios realizados por Álvarez (2013:26) demuestran que las diversas actividades académicas que se desarrollan en el aula de clase se basan principalmente en lograr “ejercitar convenientemente las funciones comunicativas tales como: qué decir, qué callar, cuándo y cómo decirlo, y cómo adecuarlo a las diversas situaciones comunicativas, en las que intervienen también los elementos paralingüísticos (ritmo, entonación, énfasis..) y no verbales (muecas, gestos, distancias, silencios, imágenes...)” como aspectos fundamentales a considerar dentro de las ciencias del lenguaje y de la comunicación.

Así, la presente investigación expone en los resultados de esta primera característica referente a las funciones comunicativas en los niveles sobre **¿Qué decir?**, para los estudiantes que han cursado las asignaturas de LPT I y II tiene un grado de cumplimiento en la enseñanza **adecuado** mientras que las funciones comunicativas en los niveles de **¿Qué callar?**, **¿Cuándo y cómo decirlo?** y **¿Cómo adecuarlo a las diversas situaciones comunicativas?** Tienen un grado de cumplimiento en la enseñanza **inadecuado**.

Al respecto, las respuestas evidencian las limitaciones que poseen los estudiantes frente a estas funciones comunicativas.

Didácticas de lectura y producción de textos en habilidades comunicativas: Runge (2013), sobre el concepto de didáctica expresa:

[...] paulatinamente y de la mano de Juan Amos Comenio la didáctica ha pasado de ser un “arte de la enseñanza” a entenderse como una subdisciplina de la pedagogía que se ocupa de investigar y reflexionar de un modo teórico, práctico y aplicado sobre —las situaciones de— enseñanza que involucran, obviamente, los procesos de docencia y aprendizaje y que tienen como propósito más elevado la formación (Bildung) —y no solo el aprendizaje de contenidos específicos— de las personas a cargo

Runge, 2013:204

El MEN (1998) señala que las aulas son el lugar donde se afianza el desarrollo de las habilidades comunicativas en lectura, escritura, habla y escucha mediante las cuales se logra la comunicación como una valía social que atiende las exigencias y particularidades que permiten ubicarse en un contexto de interacción determinada, asimismo,

Mejorar el pensamiento de los alumnos en el salón de clases implica mejorar su lenguaje y su capacidad discursiva. La comprensión de significados se potencia a través de la adquisición de la habilidad de la lectura, la expresión del significado se desarrolla mediante la adquisición de la habilidad de la escritura. Asimismo, el habla y la escucha determinan la interacción comunicativa como base del pensamiento y de la comprensión humana.

MEN, 1998

Chomsky (1965) menciona que hablar de competencias en lectura, escritura, habla y escucha requiere una definición clara y objetiva: significa aptitud, capacidad comunicativa y competencias lingüísticas entendidas como el conocimiento tácito que tiene un hablante oyente

ideal de las reglas para generar oraciones gramaticales de una lengua. Para él, el hablante nativo de una lengua posee un saber lingüístico natural que le permite comunicarse. Entonces en cualquier lugar donde existe un ser humano, siempre habrá un lenguaje porque el hombre tiene la facultad de entender y producir un número infinito de frases gramaticales que determinan la lengua.

Las habilidades comunicativas íntimamente relacionadas con la competencia comunicativa, tienen que ver con una combinación integrada de conocimientos y actitudes conducentes a un desempeño adecuado y oportuno en diversos contextos y específicamente a las “capacidades con que un sujeto cuenta para...”, es decir al desempeño de acciones en el campo social, cognitivo, cultural, estético o físico que determina la comunicación.

Teniendo en cuenta lo anterior, con respecto a las didácticas de la asignatura de LPT I y II, los estudiantes de la Universidad de Nariño que las cursaron consideran que frente a la **lectura** y a la **escucha** estas didácticas se desarrollan de manera **adecuada** mientras que las didácticas referentes a la **escritura** y al **habla** se desarrollan de manera **inadecuada**.

Didácticas de lectura y producción de textos en relación con la Misión Institucional: la didáctica universitaria atiende sólo al proceso docente- educativo, un proceso en particular, más sistémico, organizado y eficiente, que se ejecuta sobre fundamentos teóricos, por personal especializado: los docentes, y en un espacio determinado: la institución (Álvarez, *et al*, 2000:19).

Asimismo, la didáctica universitaria *no solo se limita a estudiar el proceso docente-educativo sino que se proyecta como vínculo entre contexto, sociedad y universidad* (Grisales, 2010). Igualmente, señala que

[...] se podría pensar que en las entrañas del concepto [didáctica universitaria] también habita el sentido de la sociedad, ya que es ella quien dirige el proceso al plantear las demandas de formación y, además, es a la sociedad a donde se dirigen los profesionales e investigadores formados

Grisales, 2010:69

De esta manera, se establece un puente, una relación entre la didáctica universitaria y el contexto social. Por tanto,

[...] la didáctica [...] necesita traducir el discurso bien sea científico, técnico, tecnológico o artístico, sobre los cuales están diseñados los currículos para educar a las nuevas generaciones. [...] Fundamentada en el proceso hermenéutico, [la didáctica] posibilita la traducción del saber sabio.

González, 2006:95

Según Betancourt (2015), la didáctica universitaria es *cultura; síntesis; comunicación de la cultura; atiende a los problemas de la sociedad; es una forma de articulación con el contexto social; establece una relación dinámica entre el mundo de la escuela y el mundo de la vida; como un proceso de transformación del sujeto y del objeto; atiende al proceso docente-educativo más sistémico, organizado y eficiente; como teoría y práctica, se ocupa de la resolución de problemas de la enseñanza; ya que invita a la reflexión; cuya resultante sería una síntesis, de un recorrido como proyecto.*

Frente a las didácticas de las asignaturas de Lectura y Producción de Textos I y II y a su aporte a la formación del estudiante como “ser humano, sujeto crítico, ciudadano ético y profesional en las diferentes áreas del saber y del conocimiento con fundamentos éticos y espíritu crítico...” los estudiantes manifiestan que el grado de cumplimiento de estas didácticas acorde a la **Misión de la Universidad de Nariño es adecuado.**

Procesos de enseñanza de las asignaturas de LPT I y II: de acuerdo a Moreno, *et al* (2013) en todo proceso de enseñanza se debe comenzar por los conceptos generales básicos retomando cíclicamente el tratamiento de los contenidos fundamentales teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes, utilizando metodologías que se sustenten en criterios rigurosos, coherentes, sistemáticos, significativos y de actualidad. La enseñanza ha de organizarse de manera que el estudiante se mueva por diferentes jerarquías de conocimientos, comenzando por las referencias más amplias, seguidamente relacionando los contenidos particulares con los generales, pudiendo devolverse ocasionalmente, mediante ejemplos, esquemas, conclusiones, etc. El fin principal es lograr en el estudiante un aprendizaje significativo que, de acuerdo a Ausubel, *et al* (1974) corresponde a la conexión o interacción entre los conocimientos preexistentes del estudiante y el conocimiento nuevo, es decir, la relación entre el saber reciente con algún aspecto ya existente y relevante para esa nueva adquisición en la estructura cognitiva.

En lo referente al nivel de **contenido de las temáticas** estudiadas en cada una de las asignaturas los estudiantes encuestados consideran que su grado de cumplimiento en la

enseñanza es **adecuado** mientras que los niveles **metodológico y didáctico** son **muy inadecuados**.

Nivel de aprendizaje en aspectos generales de LPT I y II: el proceso del desarrollo del lenguaje es inseparable del desarrollo del pensamiento y debe ir encaminado a la construcción de conocimiento para lo cual dentro de los procesos de enseñanza es indispensable.

Si bien es cierto, el modelo actual de educación, centrado en la transmisión de conocimientos y en procesos de información, cubre la demanda de un mercado laboral, en el mejor de los casos, para los profesionales egresados de las diferentes instituciones de educación superior, no está atendiendo la formación de profesionales con pensamiento crítico. Según este planteamiento, los procesos pedagógicos en la universidad y en cualquier otro escenario de enseñanza, deben estar orientados a la formación del ser con el reconocimiento de sus saberes previos, sus habilidades cognitivas, sus estilos de aprendizaje, los motivos intrínsecos y extrínsecos que los animan o desalientan, sus hábitos de trabajo, las actitudes y valores que manifiesta frente al estudio concreto de cada tema (Lara, 2012).

Frente a los diferentes aspectos relacionados en los niveles de aprendizaje en aspectos generales de LPT I y II, los estudiantes realizaron la siguiente clasificación referente al grado de cumplimiento en la enseñanza: sobre la **lectura crítica, la deducción por contexto y la organización de la información** como **adecuada**. Referente a la enseñanza para **sistematizar ideas, identificar tesis y argumentos** y utilización de **reglas gramaticales** el proceso se clasificó en un grado de cumplimiento en la enseñanza **inadecuado** y con respecto a la **elaboración de textos académicos y análisis de textos** provenientes de diferentes campos del saber el proceso se ubicó en un grado de cumplimiento muy **inadecuado**.

En las siguientes observaciones plasmadas por algunos de los estudiantes encuestados se evidencia la congruencia con los resultados anteriores:

E1. “es recomendable que los textos sean acordes a nuestra carrera”.

E2. “como recomendaciones se podría mejorar la metodología del como enseñar; ya que algunos docentes usan las mismas metodologías sea que estén en texto I o textos II, además de esto se podría adicionar una metodología relacionada con la carrera del estudiante”.

E3. “una estrategia que podrían implementar los profesores de textos en los cursos sería el uso de tics”.

- E4.** “Que el profesor utilice estrategias que nos ayuden a fortalecer la lectura y la escritura”.
- E5.** “llevar a cabo nuevas estrategias didácticas para el desarrollo de las clases, para que las clases no se vuelvan monótonas”.
- E6.** “Que las clases no sean tan magistrales”
- E7.** “hacer más uso de páginas web”
- E8.** “Sería bueno utilizar las TIC como medio de apoyo para los cursos de lectura y producción de textos”.
- E9.** “deberían ser clases más dinámicas y que aporten también a la carrera que se está estudiando”.
- E10.** “Una opción para lograr que las clases de lectura y producción de textos no se vuelvan magistrales, sería la implementación de páginas web como medio para apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje”.
- E11.** “son muy pocas horas que se le dedican a los cursos de lectura y producción de textos”.
- E12.** “Es preferible para el segundo nivel de textos, lecturas que tengan relación con la carrera que uno está estudiando”.
- E13.** “Es necesario incluir las normas APA en el contenido de los cursos”.
- E14.** “utilizar más las herramientas informáticas y adecuar las lecturas a lo que uno está estudiando”.

4.2.3 Entrevista estructurada con cuestionario guía a estudiantes de LPT

A continuación, se presenta el análisis de los resultados de la entrevista estructurada con cuestionario guía aplicada a estudiantes que cursaron LPT en la Universidad de Nariño.

Tabla 17

Resumen resultados cuantitativos – Entrevista estructurada con cuestionario guía e estudiantes de LPT I y II en la Universidad de Nariño.

Característica	Porcentaje	Aspecto más relevante
Aspectos que dificultan la lectura comprensiva:		
a. Comprensión y concentración	41%	x
b. Distracción al leer	19%	
c. Terminología	10%	
d. Memorización	7%	
e. Rapidez	5%	
f. Mal habito de lectura	5%	
g. Ninguna	4%	
h. Falta de motivación	3%	
i. Análisis de textos	3%	
j. Problemas visuales	2%	
k. Cansancio	1%	
Aspectos que dificultan la producción de textos escritos		
e. Ortografía	64%	x
f. Redacción	17%	x
g. Ninguna	8%	
h. Vocabulario	6%	
i. Bloqueos mentales	3%	
j. Delimitación del tema	2%	
Estrategias implementadas por el docente para desarrollar la clase de LPT:		
a. Clase tradicional	31%	x
b. Herramientas audiovisuales y tecnológicas	22%	x
c. Talleres, textos, guías, lecturas	17%	x
d. Participación activa, socializaciones y debates	11%	
e. Contextualización de la teoría a la practica	10%	
f. Enseñar a leer, hablar, escribir	3%	
g. Motivación a la lectura y la escritura	2%	
h. Análisis de textos (carteles, grafiti, poesía, etc.)	1%	
i. Ortografía	1%	
j. No sabe/No responde	1%	
k. Ninguna	1%	

 Forma de evaluación del nivel de lectura:

a.	Actividades en clase (trabajos, talleres, etc.)	30%	x
b.	Lectura de documentos	24%	x
c.	Exposiciones y participaciones	18%	
d.	Análisis de textos	12%	
e.	Pruebas orales	4%	
f.	Seguimiento del desempeño	3%	
g.	Creación de nuevos escritos	3%	
h.	Gramática y vocabulario	2%	
i.	No evalúa	2%	
j.	Otros	2%	

Forma de evaluación del nivel de producción de textos escritos:

a.	Elaboración de textos académicos	43%	x
b.	Actividades, talleres, trabajos	32%	x
c.	Pruebas escritas	10%	
d.	Forma de expresión oral y escrita	4%	
e.	Gramática (ortografía)	3%	
f.	Habilidades del lenguaje	2%	
g.	No sabe/ No responde	2%	
h.	Otros	2%	
i.	Centra en forma y no contenido	1%	
j.	Redacción de textos acordes a la carrera	1%	

Estrategias innovadoras para los cursos de LPT I y II:

a.	Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)	45%	x
b.	Textos académicos acordes a la carrera (mejorar procesos de enseñanza)	11%	
c.	Actividades lúdicas	10%	
d.	No hay sugerencias	9%	
e.	Técnicas de lectura y escritura	8%	
f.	Lecturas de interés	7%	
g.	Participación activa, exposiciones	4%	
h.	Debates, foros, posturas críticas en clase	4%	
i.	No homologar textos I	2%	

Fuente: esta investigación.

Aspectos que dificultan la lectura comprensiva: al respecto, autores como Zambrano, M citada por Larrosa (2013), leer no implica tan sólo decodificar las palabras, sino también, y, sobre todo, implica comprender el mensaje escrito de un texto. Quienes estudian la comprensión lectora sostienen que la comprensión de un texto es el producto de un proceso regulado por el lector, en el que se produce una interacción entre la información almacenada en su memoria y la

que le proporciona el texto. Leer como un acto de fe y de fidelidad, “ser fiel a aquello que pide ser sacado del silencio”.

Garner (1991) al respecto de la comprensión lectora hace la siguiente pregunta ¿Cuáles serían los aspectos a tener en cuenta en una adecuada enseñanza de la comprensión lectora y, por lo tanto, en el tratamiento educativo de las dificultades de comprensión?

De acuerdo con sus investigaciones, la comprensión lectora debería comprender:

1. Evaluación de los conocimientos previos de los estudiantes.
2. Tener en cuenta todos los factores implicados en la ejecución de la tarea.
3. Enseñar de manera directa y explícita las estrategias.
4. Brindar practica continuada en una variedad de textos y contextos.

Según Flor (1983) la comprensión lectora tal y como se concibe actualmente, es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto, que se deriva de sus experiencias acumuladas en el momento en que son decodificadas las palabras, frases, párrafos e ideas del autor. Por lo tanto, la comprensión lectora es considerada actualmente como la aplicación específica de destrezas de procedimiento y estrategias cognitivas de carácter más general.

Paris (1982) señala como estrategia para la comprensión lectora la función de la intención con la cual se escribe (persuadir, informar, explicar). Los estudiantes no tienen en cuenta el fin de la lectura que realizan y leen sin tener una idea clara de lo que persiguen hacer (resumir, memorizar, entender, deducir, aplicar, comentar, criticar o formarse una idea general del contenido). Generalmente, leen primero todo el texto y después, párrafo por párrafo; mientras leen subrayan y sacan las ideas principales, destacan en un círculo los términos que no comprenden, siguen leyendo, en el mejor de los casos o los infieren o los buscan en diccionarios para hacerlos accesibles a su comprensión; también, se pregunta, sobre ellos, a los profesores o a los compañeros, o simplemente son pasados por alto. Otro tipo de estrategia que utilizan ocasionalmente, es la de devolverse, releer y retomar lo que se ha entendido pues su objetivo principal al leer sigue siendo el mismo: identificar y descifrar palabras, más que comprender el texto.

Cuando los estudiantes se enfrentan a situaciones académicas en las que se les exige comprender en vez de reproducir textualmente lo leído toman conciencia de que no saben leer comprensivamente. Posiblemente, sólo hasta ese momento son conscientes de que leer comprensivamente implica abstraer el significado de los signos escritos, conocer todas las palabras, leer en voz alta en forma fluida, pronunciando bien las palabras y sin dudar para luego expresar tanto el “sentido” de lo leído como lo que “sintieron” con lo leído, es decir la emociones que les generó en su ser.

De acuerdo con Glidis, *et al* (2005) una causa, citada por las estudiantes, para explicar sus dificultades al tratar de leer comprensivamente es la de no haber aprendido durante sus estudios de primaria y secundaria a interpretar o analizar un texto escrito: “la costumbre del bachillerato de responder sin comprender” y de “avanzar en la lectura a pesar de los vacíos que quedan de un párrafo a otro”.

Goetz dice al respecto, que entre las razones por las cuales no se enseña a leer comprendiendo están: el suponer que la comprensión es una habilidad que se desarrolla sin necesidad de enseñarla, el hecho de atender más a la memorización de datos, a la disciplina y, por último, a la falta de conocimiento de los profesores sobre cómo enseñar a leer comprensivamente.

Teniendo en cuenta lo anterior, el aspecto que más se les dificulta a los estudiantes en el proceso de lectura es **la comprensión y la concentración**, con un 41% de respuestas que hacen alusión a esta dificultad.

Aspectos que dificultan la producción de textos escritos: según Cassany (1989)

“la escritura se concibe como un código lingüístico independiente que, aunque emparentado al código oral, tiene características que le son propias. Y como código, la escritura involucra todo un conjunto de aspectos que se sitúan en diferentes niveles del sistema de la lengua: la normativa ortográfica, las normas de puntuación, la elaboración adecuada de la frase y el párrafo y las particularidades temáticas, estructurales y de estilo de los textos”.

Además, la escritura se considera como una práctica situada que varía de acuerdo con las culturas institucionales, las disciplinas y las épocas. Bajtín (1979) tuvo la importante idea de vincular texto y contexto en el estudio del uso de la lengua; esta idea fue retomada posteriormente por otros autores (Adam, 1999 y Swales, 1990). Así, la escritura se considera

como un acto social dependiente del contexto en el que se produce y de la situación retórica que lo determina (Freedman, Adam & Smart, 1994).

De acuerdo con Peña (2008), la escritura en la universidad es una poderosa herramienta intelectual y su función va más allá de comunicar e incrementar el conocimiento aprendido. La escritura constituye en sí, una herramienta de pensamiento y no únicamente debe ser vista en la educación como dispositivo de comunicación y de evaluación. Así mismo, la escritura es un artefacto permanente, que se puede examinar, revisar o reconstruir, por tanto, el texto escrito constituye un objeto mejorable que le ayuda al estudiante a tomar una mayor conciencia del proceso mediante el cual construye significados, explora nuevas ideas, realiza un análisis más riguroso de determinado texto y descubre nuevas ideas de las que no tenía una total conciencia, antes de empezar a componer el texto escrito.

La atención a la escritura académica es una necesidad cada vez más sentida en las aulas universitarias de todos los ámbitos disciplinares (Álvarez, 2012; Battaner, Atienza, López & Pujol, 2001; Ezeiza, 2008; Perea, Luque & Cepedello, 2013). Esta necesidad se manifiesta en todas las etapas formativas, tanto en el inicio de las trayectorias universitarias, como en los estudios de maestría y doctorado.

Carlino (2003, 2004, 2005) hace uso del concepto de alfabetización académica en el que considera la necesidad de abarcar las diversas acciones de formación desarrolladas por las universidades para “enseñar a leer y escribir” teniendo en cuenta las especificidades de las diversas áreas disciplinares. O lo que es lo mismo, este concepto “señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (Carlino, 2005:13)

Burón (1997) habla de las técnicas del mal lector denominándolas: podar y espigar. Con la primera el lector resume siguiendo de manera lineal el texto sin tener en cuenta el marco global, se da la tendencia a copiar y no a producir nuevas oraciones de manera creativa. La segunda se realiza al tomar algunos párrafos de manera literal y formar otros en un texto sin relación coherente.

Kaufman (1994:7) señala que

“para los proyectos de producción de textos se deben tener en cuenta los siguientes aspectos: los textos que se encaran deben estar incluidos en una situación comunicativa precisa, con destinatarios reales; debe haber situaciones de contacto y exploración de modelos textuales; se deben incluir situaciones que permitan sucesivas aproximaciones a los diferentes contenidos lingüísticos involucrados; los estudiantes deben explicitar sus ideas de manera de poder confrontarlas con las de sus compañeros y con la de los modelos textuales; las diferentes situaciones incluidas en los proyectos deben tender a culminar en sistematizaciones colectivas de los conocimientos; y revalorizar el tiempo de las reescrituras y las revisiones de los textos como un espacio crucial y definitorio del aprendizaje, imprescindible para lograr una verdadera transformación del conocimiento”.

De acuerdo con lo anterior, los aspectos que más se les dificultan a los estudiantes en el proceso de producción de textos escritos son la **ortografía**, con un 64% y la **redacción** con un 17%.

Estrategias implementadas por el docente para desarrollar las clases de LPT: de acuerdo a Manrique (2010), en la universidad la escritura ya no es un ejercicio escolar, sino una actividad comunicativa, una experiencia transformadora y un hecho social. Se escribe para publicar, es decir, para hacer públicas unas opiniones, unos argumentos o unos conocimientos. En McLeod, *et al* (2006) “se escribe para aprender y se aprende para escribir”. Cabe entonces valerse de Ramírez (2017) para quien, por ejemplo, un ensayo se plantea, se imagina, se investiga, se redacta, se revisa, se corrige y se reescribe y si estamos en las aulas de clase universitarias estas tareas deben ser orientadas por los docentes; Cassany (1995) quien sugirió entre sus estrategias que escribir es realizar por etapas una serie de tareas hasta obtener el resultado deseado. Como estrategia lectora valdría tener en cuenta a Peroni (2003), quien plantea que la lectura depende de la situación en la que se encuentra el lector, y, por lo tanto, es asumida como experiencia viva, así el lector, lee desde su experiencia del mundo. Esto nos pone en la difícil tarea de comprender mejor la vida, los gustos, la cultura y por su puesto los libros y aprovechar así la revolución electrónica y las tecnologías de la informática y la comunicación para presentarles otras alternativas a las que los estudiantes universitarios acceden con gran facilidad.

Carlino (2006) experta en el desarrollo de estrategias de lectura y escritura hace énfasis al determinar que la enseñanza de la escritura en la universidad asume tres posturas por parte de los docentes: la preocupación, cuando a pesar de los síntomas que indican la seriedad de los problemas presentados en la lectura, no se hace nada para mejorarla; la alarma, que visibiliza la

cuestión pero no garantiza el cambio; y el trabajo, es decir, ocuparse del problema; responsabilizarse y hacerse cargo de la lectura y la escritura en cada materia y lograr así que el estudiante cuente con el apoyo y con la orientación por parte del docente. Cabe resaltar que es en la universidad donde las formas de la argumentación adquieren sentido y significación, porque este es el escenario natural de la construcción de nuevos conocimientos, de la autonomía del pensamiento y de la actitud crítica. Así entonces, la lectura y la escritura en la universidad se constituyen como una actividad comunicativa y como experiencia transformadora que permite al docente tener posición ideológica y realizar la selección libre de textos que comprometan sus valores, creencias y prejuicios.

En cuanto a las estrategias implementadas por los docentes para desarrollar la clase de lectura y producción de textos, el 31% de los encuestados manifiestan que las clases se realizan de **forma tradicional**, para el 22% los profesores utilizan **herramientas audiovisuales y tecnológicas** y para el 17% los docentes implementan **talleres, textos, guías y lecturas** en sus clases de LPT.

La evaluación del nivel de lectura: Partiendo de la noción de que la comprensión de la lectura no puede ir desligada de un proceso evaluativo, debido a que quizá es el principal medio de acceso al conocimiento, Torrance (1994) señala que la valoración de la lectura implica la designación de tareas de evaluaciones prácticas, realistas y desafiantes, lo cual supera en gran medida los resultados de los llamados tests cuantitativos. A esta propuesta se suma lo planteado por Johnston (1992), quien basa la lectura en una relación de lectores y sus contextos de lectura, debido a que trasciende la observación informal de la clase.

Además, la valoración auténtica de la lectura debe estar asociada a los conocimientos previos que posee cada sujeto: la estructura del texto, la metacognición, los intereses y actitudes frente a la lectura.

Al respecto, Simpson, (1990) precisa:

- El propósito de la medición del conocimiento previo es proveer una explicación posible de los puntajes finales de comprensión. La valoración de los conocimientos de base debería medirse por la comprensión de los conceptos importantes de un pasaje de un texto.

- Para la valoración de la estructura del texto se debería proveer una valoración de la habilidad de los estudiantes. De otra manera los problemas en la comprensión podrían estar causados por el tipo de estructura o por la falta de esta en el texto. Por esto mismo se sugiere también que la evaluación debería incluir diferentes tipos de textos.
- La metacognición es el conocimiento y comprensión que cada sujeto tiene de sus procesos. Esto incluye: el conocimiento de sí mismo, el conocimiento de las demandas de las tareas y la relación entre las demandas de la tarea y las estrategias apropiadas, así como un control o regulación de la tarea.
- Respecto de los intereses y actitudes, se sugiere que la evaluación se preocupe por los intereses de los estudiantes en lectura. Las investigaciones señalan que los sujetos comprenden mejor los materiales en los que están interesados y que la diferencia entre las habilidades de comprensión de los lectores se reduce significativamente cuando todos los lectores tienen fuertes conocimientos previos. De este modo, la interpretación de los resultados obtenidos puede mejorarse si se conocen las actitudes de los estudiantes hacia la lectura.

Simpson (1990) acota que algunos de los factores evaluables por medio de pruebas estandarizadas en situaciones naturales de lectura son la habilidad para reconocer definiciones de palabras, la habilidad para reconocer detalles literales en un pasaje de la lectura y la habilidad para reconocer la idea central de un párrafo, y que los más difíciles de evaluar o medir son las soluciones a problemas, la selección adecuada de estrategias para la comprensión en situaciones de lectura y el conocimiento aplicado que atiende al texto que es examinado.

Además, existen otras valoraciones adicionales medibles como la observación del docente, las muestras de trabajo y las autovaloraciones de los estudiantes, en cuanto agregan información de las habilidades que utilizan los sujetos durante la lectura.

Igualmente, es necesario tener en cuenta la evaluación integral y permanente. Integral porque acoge los aspectos cognitivos y metacognitivos; motivacionales y contextuales. Permanente porque se debe implementar desde un principio y durante todo el proceso. A su vez, las dos anteriores variables deben considerarse dentro de un contexto específico y acordes con las diferencias que presentan los individuos.

De acuerdo a la presente investigación, el 30% de los encuestados manifiestan que son evaluados mediante **actividades en clase (trabajos, talleres, etc.)**, el 24% menciona que la evaluación del nivel de lectura se realiza mediante la **lectura de documentos**.

La evaluación del nivel de producción de textos escritos: la evaluación es un proceso inmerso en todas las actividades académicas que posibilita valorar las metodologías de enseñanza-aprendizaje y que, a su vez, permite hacer un seguimiento estratégico, con el fin de tomar acciones sobre las debilidades o fortalezas presentes en el proceso de formación académica.

Al respecto, Cassany (2004) manifiesta que la producción escrita es una actividad compleja en la que el escritor redacta textos con trabajo y oficio: reflexiona sobre la situación de comunicación, apunta ideas, hace esquemas, redacta borradores, relee, corrige y reformula repetidamente lo que está escribiendo, por ello, el autor plantea cuatro aspectos a evaluar en la composición escrita:

- La adecuación: como la propiedad del texto que determina la variedad lingüística y el registro que se debe utilizar; aspectos que están determinados por la situación comunicativa y el destinatario.
- La coherencia: relacionada con el orden lógico con que se presentan las ideas, se asocia con la manera como se introduce, desarrolla y concluye una idea; allí se distingue la información relevante de la irrelevante.
- La cohesión: si la coherencia exige presentar ordenadamente las ideas para facilitar la unidad de sentido, la cohesión tiene que ver con la forma como se enlazan y conectan las ideas.
- La corrección gramatical: alude al conocimiento formal de la lengua que incluye los conocimientos gramaticales de fonética y ortografía, morfosintaxis y léxico.

En síntesis, la evaluación de la composición escrita es un proceso permanente de recolección de información en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la escritura, en relación con el proceso cognitivo (planificación, textualización y revisión) asociado a la producción de lo escrito como con el producto (contenido, elementos constituyentes de la lingüística textual y gramática) de esta actividad mental.

Camps, *et al* (2000) asumen que la evaluación de la escritura tiene una función reguladora tanto en la producción del texto escrito como en el aprendizaje; es decir, los resultados obtenidos de la evaluación permiten tomar la decisión más acertada para orientar en el aprendizaje de la misma.

Marchesi, *et al* (1999) consideran que los indicadores de calidad de la composición escrita son una señal que permite dar luz de cómo el educando va progresando en su aprendizaje, y que este facilita el diseño de estrategias cuando existe un obstáculo en el aprendizaje, dan a conocer el progreso del educando o escritor en el aprendizaje de estrategias y técnicas del proceso de producción de la comunicación escrita.

Por su parte, Albarrán (2005) señala que los indicadores de evaluación del proceso de producción de un escrito orientan al escritor para determinar las fortalezas y los obstáculos que se le presentan a la hora de producir un escrito.

Los indicadores para evaluar la calidad del producto se ubican en el texto final que produce el escritor, los cuales están relacionados con el contexto y el texto (proceso: estrategias, fases, y producto: gramática y edición del texto, presentación del texto final, conocimientos del tema, habilidades cognitivas y cognitivo-lingüísticas). Así, la evaluación de la composición escrita es un proceso de recogida de información, la cual permite determinar las dificultades y fortalezas que posee el educando en el proceso y producto de la escritura.

Según esta investigación, el 43% de los encuestados manifiestan que son evaluados mediante **elaboración de textos académicos**, el 32% menciona que la evaluación del nivel de producción de textos escritos se realiza mediante **actividades, talleres y trabajo**.

Estrategias innovadoras para los cursos de LPT: al respecto, las TIC son un conjunto de avances tecnológicos que nos proporcionan las telecomunicaciones y las tecnologías audiovisuales, que comprenden los desarrollos relacionados con los ordenadores, Internet, la telefonía, las aplicaciones multimedia y la realidad virtual. Estas tecnologías básicamente dan información, herramientas para su proceso y canales de comunicación. Las tecnologías de información y comunicación están transformando nuestra vida personal y profesional, están cambiando las formas de acceso al conocimiento y de aprendizaje, los modos de comunicación y la manera de relacionarnos, a tal punto que la generación, procesamiento y transmisión de información se está convirtiendo en factor de poder y productividad en la “sociedad

informativa” (Castells, 1997). La productividad y la competitividad dependen cada vez más de la capacidad de generar y aplicar la información basada en el conocimiento.

Nunca como ahora se requiere de un aprendizaje continuo en los diversos campos profesionales y particularmente en aquellos relacionados con el desarrollo de los procesos educativos. La tecnología impone cambios en las funciones cognitivas, fortalece la creatividad, la imaginación, la percepción y la comunicación misma.

Una estrategia innovadora identificada por los resultados tanto cuantitativos como cualitativos obtenidos en el presente trabajo de investigación es el uso de las **Tecnologías de la Información y la Comunicación TIC** y que fue ponderada por parte de los estudiantes con un 45%.

4.3 Revisión Documental

En el segundo objetivo específico de la presente investigación se propuso: “describir el sustento teórico didáctico de los cursos LPT I y II en la Universidad de Nariño”; así, se realizó la revisión documental y la descripción de los programas, esta información incluye: Programa Académico, año, competencias a desarrollar, metodología, objetivos, contenidos temáticos y referencias bibliográficas.

De los 35 programas se encontraron similitudes en 19 de ellos en cuanto al desarrollo de las competencias: comunicativa, cognoscitiva, investigativa y ciudadana. Igualmente, en la parte metodológica la mayoría de los docentes emplean los talleres. Asimismo, se encontró similitudes en cuanto a los contenidos programáticos de los cursos de lectura y producción de textos I y II los cuales coinciden en las siguientes temáticas:

- Discurso dialógico / teoría dialógica
- Análisis de textos (categorías/niveles)
- Cualidades texto escrito (coherencia, cohesión, sentido, unidad)
- Tipos de texto (narrativo, enunciativo, expositivo, descriptivo, argumentativo).
- Tipos de lectura (literal, inferencial, intertextual, existencial, dialéctica, interpretativa, dialógica)

- Concepto de lectura y propósitos
- Texto visual (lectura de imágenes)
- Proceso de producción de textos escritos (etapas): planificación, producción, revisión y edición
- Escritura de textos académicos (informe, reseña, resumen, comentario, ensayo, reseña crítica, informe científico, acta, carta y circular).

En 16 programas descritos se encontraron diferencias relacionadas con las competencias a desarrollar: interpretativa, argumentativa, ser- saber- hacer, propositiva, lingüística, autonomía, contextual y valorativa. En cuanto a la metodología estos mismos programas reportan la utilización de seminario, composición de textos, lectura de textos, catedra tradicional, programación neurolingüística, estrategia rapport, exposiciones, conversatorios, análisis de textos y reflexión sobre la lectura y la escritura.

En lo referente a objetivos se observó que los programas de lectura y producción de textos señalan como objetivos reconocer el concepto de literatura y producción de textos, reflexionar sobre las dimensiones éticas y políticas, vincular texto y literatura, crear textos escritos y producir textos orales; estos mismos programas carecen de objetivos para los cursos de lectura y producción de textos II. De igual manera, en 16 de los programas se advierte diferencias en la temática estudiada en los cursos de LPT I y II, así:

Tabla 18

Diferencias temáticas estudiadas en los cursos de LPT I y II.

Temáticas Lectura y Producción de Textos I	Temáticas Lectura y Producción de Textos II
- Contexto académico	- Leer, escribir, comunicar
- Universidad / educación	- Aprendizaje de la lectura
- Utilidad de la escritura en docencia	- Naturaleza del lenguaje
- Reapropiación social	- Teorías o modelos de producción de textos escritos
- Prácticas de escritura	- Modelos: Hayes & Flower, Nistrand, Beaugrande, Dressler, Scardamala, Grabe&Kaplan
- Concepto de texto	- Normas APA
- Símbolo cultural	
- Estructura texto oral	
- Talleres de creación de textos	
- Reflexiones sobre el oficio de escribir	
- Estrategias de lectura	
- Discurso oral y escrito	
- Uso de conectores lógicos	
- Comprensión y tipos de comprensión	
- Generación de ideas (interrogantes)	

Fuente: esta investigación.

Autores mencionados en los programas de LPT I y II

Tabla 19

Autores mencionados en los programas de LPT I y II.

Bibliografía programas académicos	
- Van Dijk	- Escorza
- Cassany	- Flower
- Bajtín	- Sigmund Freud
- Teresa Cadavid	- Carlos Fuentes
- Mario Madroño	- Hans-Robert Jauss
- Carlos Restrepo	- Paulo Freire
- Fernando Vásquez	- Estanislao Zuleta
- Anya	- De Zubiría
- Álvarez, M	- Quiroga
- Ángel Díaz Barriga	- Carlos Lomas
- Yuri Lotman	- Umberto Eco
- Edgar Morin	
- Roland Barthes	
- Jorge Luis Borges	
- Julio Cortázar	

Fuente: esta investigación.

Con base en la revisión documental de los programas académicos de LPT I y II y teniendo en cuenta los aportes de los docentes que ofrecen la asignatura se propuso el contenido temático de las asignaturas objeto de la presente investigación.

Contenido temático lectura y producción de textos I

Tabla 20

Contenido temático LPT I.

Semanas	Contenido temático
Semana 1-4	I. Lenguaje y pensamiento <ol style="list-style-type: none"> a. Lenguaje como facultad semiótica. b. Funciones del lenguaje c. Competencia comunicativa
Semana 5-8	II. ¿Por qué y para qué leer y escribir? <ol style="list-style-type: none"> a. Importancia de la lengua b. Naturaleza simbólica del hombre: <ul style="list-style-type: none"> - Dimensiones lectoras y escritoras - La hermenéutica como proceso de intertextualidad.
Semana 9-12	III. Lectura y escritura como procesos <ol style="list-style-type: none"> a. Sobre la lectura b. Componentes de la interacción lectora c. Etapas de la lectura <ul style="list-style-type: none"> - Prelectura - Lectura - Poslectura
Semana 12-16	IV. Escritura <ol style="list-style-type: none"> a. Sobre la escritura <ul style="list-style-type: none"> - Sentido del texto - Coherencia y cohesión b. Producción textual <ul style="list-style-type: none"> Clases de texto <ul style="list-style-type: none"> - Narrativo - Descriptivo - Expositivo - Argumentativo c. Tipos de textos académicos <ul style="list-style-type: none"> - Resumen - Informe - Reseña - Comentario - Ensayo académico

Fuente: esta investigación.

Contenido temático lectura y producción de textos II

Tabla 21

Contenido temático LPT II.

Semanas	Contenido temático
Semana 1-9	I. Lenguaje y comunicación <ol style="list-style-type: none"> a. Epistemología. <ul style="list-style-type: none"> - Selección y relación en el proceso cognitivo humano b. Hermenéutica <ul style="list-style-type: none"> - Lingüisticidad del ser c. Semiótica <ul style="list-style-type: none"> - Concepto - Significante y significado - Representantes: <ul style="list-style-type: none"> * Ferdinand de Saussure. * Charles S. Pierce * Roland Barthes * Umberto Eco d. Sociolingüística <ul style="list-style-type: none"> - Concepto - Estudio de los fenómenos lingüísticos (factor tipo social) - Dialecto
Semana 10-12	II. Lectura y escritura <ol style="list-style-type: none"> a. Definición de texto b. Clases de textos <ul style="list-style-type: none"> - Texto narrativo - Texto descriptivo - Texto expositivo - Texto argumentativo c. Etapas de la escritura <ul style="list-style-type: none"> - Planificación - Textualización o puesta en texto - Revisión y reescritura - Presentación
Semana 13-16	III. Tipos de textos académicos <ul style="list-style-type: none"> - Resumen - Informe - Reseña - Comentario - Ensayo académico - Artículo científico - Disertación

Fuente: esta investigación.

4.4. Encuesta aplicada a docentes de las diferentes disciplinas de la Universidad de Nariño

En el tercer objetivo específico se propuso: “identificar cómo asumen los docentes de las diferentes disciplinas y profesiones los procesos de formación en lectura y escritura en los estudiantes de la Universidad de Nariño” y los resultados se dan a conocer en la siguiente tabla.

Tabla 22

Resumen resultados cuantitativos – Encuesta aplicada a docentes de la Universidad de Nariño.

Característica	Porcentaje	Grado de cumplimiento en la enseñanza / Aspecto relevante
Calificación del nivel de comprensión lectora de los estudiantes por parte de los profesores de las distintas carreras.	68%	Adecuado
Calificación del nivel de producción de textos escritos de los estudiantes por parte de los profesores de las distintas carreras.	64%	Adecuado
Géneros discursivos explicativos:		
a. Examen	10%	x
b. Trabajo de clase	10%	x
c. Artículo científico	9%	
d. Blog, pagina web	9%	
e. Comentario de texto	8%	
f. Dossier	8%	
g. Informe	8%	
h. Ficha	7%	
i. Interpretación textual	6%	
j. Artículo periodístico	5%	
k. Tema	5%	
l. Monografía	4%	
m. Reseña	3%	
n. Entrada enciclopédica	3%	
o. Cartel	2%	
p. Lección	2%	
q. Ninguna de las anteriores	1%	
Géneros discursivos argumentativos:		
a. Ensayo	30%	x
b. Resumen	30%	x
c. Critica, película cine, concierto, web, blog, teatro.	17%	
	5%	
d. Razonamiento y demostración científica	11%	
e. Propaganda política	6%	

f. Mensaje publicitario	5%	
g. Ninguna de las anteriores	1%	
Géneros discursivos narrativos:		
a. Correo electrónico	17%	x
b. Noticia	13%	
c. Biografía	13%	
d. Recuento de sucesos	9%	
e. Recuento histórico	8%	
f. Anécdota	7%	
g. Autobiografía	5%	
h. Cuento	5%	
i. Apología	4%	
j. Leyenda	3%	
k. Suceso	3%	
l. Tradición	3%	
m. Carta	5%	
n. Parábola	2%	
o. Fabula	2%	
p. Ninguna de las anteriores	2%	
Géneros discursivos descriptivos:		
a. Instrucciones y procesos: manual, folleto, tríptico	25%	x
b. Procedimiento	24%	
c. Itinerario o guía	19%	
d. Objeto	6%	
e. Entrada diccionario	5%	
f. Paisaje o lugar	5%	
g. Retrato	5%	
h. Ninguna de las anteriores	5%	
i. Curriculum vitae	4%	
j. Adivinanza	2%	

Fuente: esta investigación.

Nivel de comprensión lectora de los estudiantes: Calderón, *et al* (2010) reflexionan sobre la formación académica de los estudiantes universitarios considerada como uno de los pilares fundamentales para la adquisición del conocimiento en sus procesos formativos. Así, han clasificado la lectura como un acto complejo cuya realización se facilita si se cuenta con una información previa acerca de su naturaleza, de sus fines, de sus condiciones deseables de ejecución; de las características que poseen los textos y de los valores que en ellos se expresan. Carrillo (2007) considera que “*la lectura es, fundamentalmente, una experiencia personal cuya práctica, y sólo su práctica, garantiza el acercamiento asiduo de los lectores a los libros*”.

Los análisis de situaciones de comprensión lectora, de habilidades de lectura, de construcción de ensayos y de otros documentos, así como los ejercicios de verbalización de temas que previamente se han sugerido como lectura por parte de los docentes, han permitido encontrar serias deficiencias en estos aspectos, sobre todo en los estudiantes que ingresan a los programas universitarios Calderón, *et al* (2010).

En consideración a lo planteado por Jurado (2008), el proceso de comprensión lectora ha de asumirse como el acto de comprender e interpretar representaciones, ya sean de carácter lingüístico o de cualquier otra sustancia.

También, la lectura implica comprender los textos; de esta forma, los lectores tienen que interrelacionar el significado de las palabras, la sintaxis y las estructuras del discurso, entre otras dimensiones del lenguaje. Cuando leen, los lectores establecen asociaciones con las palabras, convierten las oraciones en proposiciones, enlazan estas proposiciones con la información que hay en su memoria a largo plazo y, si entienden la idea principal, extraen sentido a la estructura general del texto. El proceso de comprensión no culmina con la extracción de la información simplemente. El lector necesita procesar ese contenido, valorarlo, determinar qué puede serle útil o no, emitir criterios y argumentarlos.

De acuerdo con la presente investigación, el 68% de los docentes de las diferentes facultades manifiesta que la calificación del nivel de comprensión lectora de los estudiantes es **adecuada**.

Nivel de producción de textos escritos: acerca de la escritura académica en estudiantes universitarios, Bocca, *et al* (2009) presentan algunas reflexiones. Si los docentes son conscientes de que el alumno universitario debe desarrollar estrategias especiales para encarar sus prácticas lectoras, también han de reconocer, que estos deben adquirir habilidades para la producción de textos académicos; puesto que, las representaciones de la escritura y de la lectura encierran la idea de composición y figura del escritor, como medio para expresar sentimientos, sujetos a la inspiración y la creatividad; lo cual, anularía la concepción de la escritura como un proceso cognitivo y práctica social.

Para Manrique (2010), la explosión de textos escritos en el mundo digital niega una supuesta crisis de la escritura y por el contrario esta es la gran protagonista hoy más que nunca porque millones de personas tienen la posibilidad de escribir “140 caracteres en Twitter para comunicar

sus pensamientos; sin embargo, difícilmente se pueden explicar las ideas en textos tan breves”. En estos trinos o parloteos breves y concisos podemos leer pensamientos, ideas, opiniones y críticas de muchas personas: jóvenes, adultos, periodistas, científicos, políticos y profesores.

Hoy los estudiantes están aprendiendo a escribir sin camisa de fuerza. De ahí que la escritura compromete a los profesores de todas las áreas del conocimiento pues se educa a los estudiantes para la vida, para enfrentar los cambios, para superar los obstáculos y para resolver los problemas o como dice Duch (1997), para definir la felicidad, la esperanza y todo lo que nos humaniza.

El 64% de los docentes de las diferentes facultades señalan que la producción de textos escritos de los estudiantes es **adecuada**. En cuanto a los **géneros discursivos explicativos** los más utilizados por ellos son el **examen** y el **trabajo en clase**. Sobre los **géneros discursivos argumentativos** son el **ensayo** y el **resumen**. Con respecto a los **géneros discursivos narrativos** es el **correo electrónico** y para los **géneros discursivos descriptivos** son **instrucciones y procesos (manual, folleto, tríptico)**.

En la siguiente categorización tomada de las observaciones realizadas por los docentes de los diferentes programas académicos de la Universidad de Nariño se evidencia la congruencia con los resultados anteriores:

Tabla 23

Categorización observaciones docentes Udenar

Categorías	Enunciados
<p>Categoría 1 Enseñanza en los cursos de lectura y producción de textos</p>	<p>“Mejorar la enseñanza de lectura y producción de textos, contratar personal calificado e implementar técnicas innovadoras”</p> <p>“Docentes capacitados y con un perfil superior para dicha materia”</p> <p>“Mejorar las técnicas para la LPT y contratar personal capacitado, no dejar esta cátedra en manos de practicantes”</p>
<p>Total categoría 1</p>	<p>36</p>

	<p>“Estas técnicas deben mejorar mucho, los alumnos poco comprenden textos largos y técnicos, no producen textos, solo copian y pegan de internet. La Universidad de Nariño, debe invertir en docentes y salas virtuales”</p> <p>“Agilizar la mente con técnicas de comprensión de lectura y ejercicios para producción de textos con ayuda de personal calificado y herramientas virtuales”</p> <p>“Combinar técnicas de comprensión y producción de textos con actividades académicas, herramientas virtuales, tecnología y docentes calificados”</p> <p>“Mejorar las técnicas de enseñanza para la comprensión y producción de textos, y dictar la cátedra desde los primeros semestres”.</p>
Categoría 2 Técnicas de lectura y producción de textos	
Total categoría 2	35
Categoría 3 Competencias estudiantiles (importancia de la comprensión y producción)	<p>“Trabajar en las competencias de los estudiantes e inculcarles la importancia de la comprensión y producción textual para mejorar el entendimiento de su carrera”</p>
Total categoría 3	12
Categoría 4 Compromiso de la universidad con los cursos de LPT	<p>“Esta carga académica debe ser atendida por un profesional, no es un relleno de la carrera, prohibido los practicantes”</p> <p>“Excelente que la Universidad de Nariño se preocupe por mejorar estas técnicas para sus alumnos”</p> <p>“La lectura y producción de textos no puede ser un tema experimental en la Universidad debe ser tomada con mucha responsabilidad por parte de la administración y contratar personal altamente calificado”.</p>
Total categoría 4	30
Categoría 5 Herramientas virtuales - TIC	<p>“Institucionalizar la producción de textos mediante herramientas virtuales”.</p> <p>“Mejoramiento en la enseñanza, lectura y producción de textos por medio de herramientas virtuales – TIC”</p> <p>“Implementar TIC, en la enseñanza y producción de textos”.</p> <p>“Ayudas didácticas basadas en herramientas virtuales”</p>
Total categoría 5	120

Fuente: esta investigación.

CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES

A continuación, se presentan las respectivas conclusiones teniendo en cuenta la triangulación de los resultados previos y la discusión.

Como parte de la formación cultural y humanística para los profesionales de todas las áreas, la Universidad de Nariño ofrece dentro del plan de estudios de sus carreras las asignaturas de Lectura y Producción de Textos I y II, a excepción de los programas de lengua y literatura (Licenciatura en Lengua Castellana y literatura, Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana e Inglés y Licenciatura en Filosofía y Letras); los cursos de LPT I y II tienen una intensidad de 30 y 32 horas semestrales, respectivamente.

En lo referente a la caracterización de los procesos de enseñanza en los cursos de Lectura y Producción de Textos I y II de la Universidad de Nariño, se evidenció que existen dificultades por cuanto los estudiantes llegan a la universidad con escasos conocimientos en comprensión lectora y en producción de textos, evidenciadas en la falta de léxico, en la falta de habilidades para inferir, resumir, argumentar, sistematizar y parafrasear, factores que también influyen en el hecho de que los estudiantes presenten temor al escribir, especialmente, por reconocer que poseen mala ortografía, desconocimiento de los mecanismos de coherencia y cohesión, inexperiencia en los procesos de composición escrita, así como también desconocimiento en los procesos de escritura académica.

Dado que la lectura y la escritura son actividades inherentes a los procesos de enseñanza y de aprendizaje en todas las áreas del conocimiento, se indagó con los docentes de todos los programas académicos de la Universidad de Nariño, mediante una encuesta, sobre su visión respecto al nivel de comprensión lectora y de producción de textos que poseen los estudiantes encontrando, de acuerdo a sus respuestas, que su nivel es adecuado. En lo referente a los géneros discursivos explicativos los más utilizados son el examen y el trabajo en clase, de los argumentativos el ensayo y el resumen, de los narrativos el correo electrónico y de los descriptivos las instrucciones y los procesos.

Respecto a la descripción de los programas de LPT I y II de 5 años atrás, se encontraron diferencias y similitudes en cuanto a los contenidos temáticos, a los objetivos, a las competencias a desarrollar, a la metodología y a las referencias bibliográficas, notándose que en la mayoría de

ellos el contenido temático de LPT I es muy similar al contenido temático de LPT II. Asimismo, se encontró que la mayoría de programas carecen de algunos de los componentes mencionados anteriormente. Por tal razón, se concluye que es necesario convocar a los docentes de LPT I y II con el fin de convenir la programación académica de estos cursos acorde con la Misión Institucional y compartir con ellos los conceptos, puntos de vista y sugerencias de los profesores de los diferentes programas de la Universidad de Nariño frente a estas asignaturas, con el fin de fortalecer los procesos de enseñanza de los cursos de LPT I y II en el Alma Mater.

Realizada la triangulación entre las respuestas obtenidas de los docentes y de los estudiantes se obtuvo como resultado, la necesidad de implementar la herramienta TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) con instrumento TAC (Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento) como una estrategia de innovación en los mencionados cursos, para fortalecer aspectos pedagógicos y de evaluación que guían hacia marcos más educativos-formativos, así como también, adoptar metodologías docentes que armonicen con los “nativos digitales” los procesos de aprendizaje e identificar como estrategia fundamental la actualización docente en pedagogías y metodologías modernas.

El Blog Educativo denominado **“Travesía con las Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento – TAC: lectura y escritura en la Universidad”**, se constituye en un canal de aprendizaje, en un medio y en una herramienta de apoyo que posibilita tanto a los docentes como a los estudiantes interactuar con contenidos académicos centrados en competencias básicas de lectura y de escritura y abiertos a toda la comunidad y en temas transversales a través de la plataforma virtual Moodle, utilizada como un ambiente interactivo que permite la retroalimentación en el desarrollo de los procesos cognitivos como leer, reflexionar y compartir experiencias de formación académica en tiempo real.

Bibliografía

Albarrán, M (2005) *La evaluación en el enfoque procesal de la composición escrita*. Revista Venezolana de Educación (Educere). Disponible

en: http://www.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102005000400016 (06/10/17).

Álvarez, T (2013) *Didáctica de la lengua para la formación de maestros*. Ediciones OCTAEDRO, S.L. Barcelona.

Álvarez, et al (2015) *La producción escrita de estudiantes universitarios de nuevo ingreso* <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/viewFile/14403/11583> (29/08/17).

Amador (1998) *Redes telemáticas y educación*. Master en multimedia y educación (Documento policopiado).

Arellano, A (1993) *Guía teórica y práctica para los instructores del área de lectoescritura*. Apuntes. Costa Rica.

Arciniegas, et al (2015) *Aprender a escribir, Módulos I y II*. Universidad de Nariño.

Bajtín, M (1986a) *Problemas de la poética de Dostoievski*. México: Fondo de Cultura Económica.

Bajtín, M (1999) *Una mirada estética a la lectura y la escritura, desde Bajtín*. Investigación y Postgrado Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65815752005> (10/06/2017).

Benavides, J (1999) *Reflexión Problemática de la Lectura en los Estudiantes* Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/270161479> Reflexion Problemica de la Lectura en los Estudiantes Universidad de Nariño.

Benavides C, et al (2013) *Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación Disponible en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num3/art4.pdf> (10/06/2017)

Bernal (2003) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*.

Bolívar, A (1995) *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid.

Bonilla, C (1993) *Métodos de evaluación cualitativa. Experiencias y lecciones*. Universidad de los Andes. Bogotá.

Betancourt, C (2015) *Trayectos Mestizos en Educación Superior: Una didáctica para articular las funciones misionales de la Universidad*. Universidad de Antioquia.

Bloom, H (2000) *Cómo leer y por qué*. Editorial Anagrama, Barcelona.

Bonilla, et al (1993) *Métodos de evaluación cualitativa. Experiencias y lecciones*. Universidad de los Andes. Bogotá.

Bransford, et al (1972) *sentence memory: a constructive versus interpretative approach*. *Cognitive psychology*. Academic Press, Inc. Disponible en: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.155.3980&rep=rep1&type=pdf> (06/10/17)

Burón, J (1995) *Enseñar a Aprender: introducción a la metacognición*. (6° edición). Ediciones Mensajero. Bilbao. Disponible en: <https://es.scribd.com/doc/50545470/Buron-Ensenar-a-aprender-Introduccion-a-la-metacognicion> (02/10/17)

Calderón, et al (2010) *Características de la comprensión lectora en estudiantes universitarios*. Universidad del Rosario. Disponible en: www.redalyc.org/pdf/733/73313677015.pdf (06/10/17)

Camargo, et al (2011) *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*. Armenia, Universidad del Quindío

Camps, et al (2000) *el papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Argentina.

Carlino, P (2005) *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Disponible en: http://www.ub.edu.ar/Programa_Desarrollo_Habilidades_Docentes/Carlino_Escribir_leer_y_aprender_en_la_Universidad.pdf (30/09/17)

Carlino, P (2008) *la lectura y la escritura: un asunto de todos/as*. Universidad Nacional de Comahue.

Carillo, T (2007) *Realidad y simulación de la lectura universitaria*. Venezuela.

Cassany, D (1989) *Describir el escribir como se aprende a escribir*. Disponible en: <http://assets-libr.cantook.net/assets/publications/13331/medios/excerpt.pdf> (20/09/17)

Cassany, D (1996) *La cocina de la escritura*. Barcelona: Editorial Anagrama

Cassany, D (2002) *Explorando las necesidades actuales de comprensión, aproximaciones a la comprensión crítica*. Disponible en: www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n2/25_02_cassany.pdf (30/09/17)

Cassany, et al (2008) *Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos*. Universitat Pompeu Fabra, España.

Casanova, M (1995) *la evaluación del proyecto curricular*. Revista de ciencias de la educación. Madrid.

Cassirer, E (1993) *Antropología Filosófica: Introducción a una filosofía de la cultura*. Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

Cely, et al (2011) *Lectura crítica, creativa e investigativa para el desarrollo de las competencias comunicativas, cognitivas e investigativas*. Bogotá: Universidad EAN.

Cisneros, et al (2010) *La inferencia en la comprensión lectora*. Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira.

Coll, C (2001) *Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje*. Madrid.

Comenius, J. (1986). *Didáctica Magna*. Madrid. Disponible en: www.teorias.edu.ar/biblioteca/11/11DID_Fernandez_Enguita_Unidad_1.pdf (02/02/17)

Lara, A (2012) *Desarrollo de habilidades de pensamiento y creatividad como potenciadores de aprendizaje*. Disponible en: <http://www.umariana.edu.co/ojseditorial/index.php/unimar/article/view/232/203> . (11/10/17)

Chalmers, *et al* (1996) *Teaching for Learning at University*. London: Kogan Page.

Chiens, *et al* (1979) *Acquisition of domain-related information in relation to high-and-low-domain knowledge*. *Journal of verbal learning and verbal behavior*.

Chou, H (1992) *Summarizing Text*. International Reading Association.

Chomsky, N (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Disponible en: <https://faculty.georgetown.edu/irvinem/theory/Chomsky-Aspects-excerpt.pdf> (30/09/16)

Creswell, J (1998) *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions*. California.

Didactext. (2003) *Modelo sociocognitivo, pragmlingüístico y didáctico para la producción de textos escritos*. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA0303110077A/19407> (12/03/16)

Decroly, *et al* (1961) *Métodos de la nueva educación*. Buenos Aires: Losada

Saussure, F (1967) *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.

Dilthey, *et al* (1996) *Hermeneutics and the study of history*. Princeton,

Dorronzoro, M (2005) *Didáctica de la lectura en lengua extranjera*. Disponible en: www.didacticae.unlu.edu.ar/?9=node/17 (30/09/17)

Dubois, Citado en Taller de la Palabra de Mañallch R. (1999). Compiladora editorial Pueblo y Educación. Cuba.

Duch, L (1997) *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona.

Ferreiro, E. (2002) *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica. Disponible en: www.actiweb.es/educadora-andrea-reyes/archivo6.pdf (04/10/17)

Flor (1983) citado en *evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones*. Disponible en: www.ince.mec.es/revistaeducacion/re2005/re2005_10.pdf

Flower, *et al* (1991). *Leer y Escribir en la Universidad*. Disponible en: http://23118.psi.uba.ar/academica/cursos_actualizacion/leeryescribir.htm (10-06-17)

Gadamer (1993). *Verdad y método*. Salamanca

Galeano, et al (2009) *Procesos de interpretación y producción de textos de los docentes en formación de la Facultad de Educación de la Universidad Mariana*. Revista Unimar.

Disponible en:

<http://www.umariana.edu.co/RevistaUnimar/publicaciones/RevistaUnimar48.html#/92/>
(25/09/17)

Gómez, et al (2016) *Proceso de lectura inferencial de textos argumentativos en los estudiantes de segundo semestre del programa de licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades, lengua castellana e inglés*, Universidad de Nariño

González, et al (2013) *Lectura y escritura en la educación superior colombiana: Herencia y deconstrucción*. Pontificia Universidad Javeriana. Disponible en:
<http://www.unilibre.edu.co/revistainteraccion/volumen12/art13.pdf> (11-03-17)

Goodman, K (1982) citado por Monge M. et al (1994) en *Lectura creadora una propuesta para incrementar las habilidades de comprensión lectora y expresión escrita*. Costa Rica

Goodman, K (1984). *El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo*. México: S. XXI.

Gordillo, A (2017) *Concepciones de los estudiantes sobre la lectura y la escritura en el medio universitario*. IV WRAB 2017

Gorman, et al (1997) *Qualitative research for the information professional: a practical handbook*: Londres. Disponible en:

<http://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/viewfile/335/543> (02/10/17)

Guba, et al (1994) *Competing Paradigms in Qualitative Research*. En: Denzin NK Lincoln. *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: SAGE; 105-117.

Gil, R (2003) *Lectura creativa y reescritura de textos*. Universidad del Valle. Colombia. Disponible en: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/2479/3461>
(25/09/17)

Glidis, *et al* (2005) *Una experiencia de investigación: Dificultades en la producción y comprensión de textos*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Disponible en: <http://cidc.udistrital.edu.co/investigaciones/documentos/revistacientifica/rev7/Unidad%2022%20pags%20467-482.pdf> (29-08-17)

Girón, *et al* (1992) *Producción e interpretación textual*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Herrera, N (2013) *La Lectura Creativa*. Disponible en: <http://neirobisherrera.blogspot.com.co/2013/01/la-lectura.html> (17/10/2016)

Hernández, *et al* (2010) *Metodología de la investigación* (5ta edición). Editorial McGrawHill

Hymes, D (1972) *Hacia etnografías de la comunicación*. Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística. México.

Jakobson, R (1960) *The functions of language*. Disponible en: www.signosemio.com/jakobson/functions-of-lasnguage.asp (30/09/17)

Jitrik, N. (2003). *Leer mucho y leer bien*. Disponible en: <http://www.fcpolit.unr.edu.ar/programa/2003/04/05/leer-mucho-y-leer-bien-noe-jitrik/> (07/02/2016)

Johnston, P (1992) *Nontechnical assessment*. The Reading teachers.

Larrosa, J (2013) *la experiencia de la lectura estudios sobre literatura y formación*. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2013000100012 (04/10/17)

Latorre, *et al* (2003) *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones Experiencia. Barcelona.

Latorre, J *et al* (s.f.) *Modelos teóricos sobre la comprensión lectora: algunas implicaciones en el proceso de aprendizaje*. Disponible en: <https://previa.uclm.es/ab/educacion/ensayos/pdf/revista6/r6a11.pdf> (27/09/17)

Lerner, D. (1985) *La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión: Un enfoque psicogenético*. Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura n° 4. Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a6n4/06_04_Lerner.pdf (12/09/17)

Lerner, D (2008) *Leer y escribir en la escuela real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de cultura económico. Disponible en: https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/9-lerner-delia_2003leer_y_escr.pdf (12/09/17)

Lomas, *et al* (1993) *Enseñar Lengua*. El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua. Paidós. Barcelona. Disponible en: <https://es.slideshare.net/MAESTRAIMELDA/el-enfoque-comunicativo-de-la-enseanza-de-la-lengua-carlos-lomas-comp> (24/09/17)

Manalich, *et al* (1999) *Taller de la palabra*. Editorial Pueblo y Educación. Cuba. Citado Dubois.

Manrique, M (2010) *Sobre la escritura. El sentido de leer y escribir en la universidad*. Universidad Externado de Colombia.

Marchesi, *et al* (1999) *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid.

Martínez, M (1999) *Hacia un modelo de lectura y escritura: una perspectiva discursiva e interactiva de la significación*. Colombia. Disponible en: www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=50718-0934199000100013 (22/02/17)

Mejía, N (2004) *Sobre la investigación cualitativa. Nuevos conceptos y campos de desarrollo*. Disponible en: revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/sociales/article/view/6928/6138 (25/09/17)

Miras, M (2000) *La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca del que se escribe. Infancia y aprendizaje*.

Ministerio de Educación Nacional. (1998) *Lengua castellana: lineamientos curriculares: áreas obligatorias y fundamentales Colombia*

Ministerio de Educación Nacional. *Lenguaje y competencias comunicativas*.

Ministerio de Educación Nacional (1992) *Ley 30 de diciembre 28*

Ministerio de Educación Nacional (1994) *Ley General de Educación*.

Ministerio de Educación Nacional (2017) *Resolución No. 10567 del 23 de mayo – Acreditación Institucional de Alta Calidad a la Universidad de Nariño*.

Monge, *et al.* (1994). *Lectura creadora, una propuesta para incrementar las habilidades de comprensión lectora y expresión escrita*. Tesis de Licenciatura en Educación. Universidad de Costa Rica. Citado Ducca y Rojas.

Moreno, *et al* (2013). *Plan de estudios lengua castellana*.

Odman (1988) *hermeneutics*. In keeves, J.P an international handbook, Oxford.

Orozco, G (1996). *La investigación en comunicación desde la perspectiva cualitativa*. U.N.L.P. Argentina

Osorio, *et al.* *Incorporación de las tic en educación superior*: Disponible en: <http://www.ufrgs.br/niee/eventos/RIBIE/2006/ponencias/art200.pdf> (06/10/17)

Peroni (2003) *historias de lectura*. Trayectorias de vida y lectura. México.

Peña, L (2008). *La competencia oral y escrita en la educación superior*. http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-189357_archivo_pdf_comunicacion.pdf (29/08/17)

Paris, *et al* (1982) *informed strategies for learning: a program to improve children Reading awareness and comprehension journal of educational psychology*.

Prat & Jorba (2000). *Habilidades cognitivas*. Revista Horizontes Pedagógicos, citado en Yépez, O (2015)

Ramírez, R (2013) *Lector, leer, lectura y pedagogía*. Universidad de Nariño.

Ramírez, R (2010) *Didácticas de la Lengua y de la Argumentación Escrita*. Universidad de Nariño: Editorial Universitaria.

Rodríguez, *et al* (s.f) *Es tarea del docente de lengua y literatura mejorar las competencias comunicativas del alumnado*. Entrevista a Carlos Lomas. pp.15-16.

Runge, A (2013) *Didáctica: una introducción panorámica y comparada*. Colombia, Universidad de Antioquia.

Sanabria, A (2017) *Metodología para una política curricular de la lectura y la escritura en la Universidad del Valle*. Colombia

Sandoval, C (1997) *Investigación cualitativa. Módulo 4*, Obra completa de la Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Santafé de Bogotá: ICFES y ACIUP, 1997. p.60

Seltiz, *et al* (1980). *Capítulo III Metodología de la Investigación*. Disponible en: http://www.univo.edu.sv:8081/tesis/016813/016813_Cap3.pdf (22-02-17).

Simpson, M (1990) *Toward an ecological assessment of Reading progress*.

Solé, I, *et al* (2005) *Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en secundaria y educación universitaria*. Infancia y aprendizaje.

Strang, Jenkinson, & Smith, (2009). *Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios*. Disponible en: <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/viewFile/1048/953> citado en Gordillo, *et al* (2009)

Strauss, *et al* (1990): *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park London: Sage

Sternberg, *et al* (1997) *Enseñar a pensar*. Madrid. Disponible en: http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA_Sternberg-Swerling_Unidad_5.pdf (25/09/17)

Taylos, *et al* (1996): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Editorial Paidós, Barcelona.

Torrance, H (1994) *Accomplishing authentic assessment: investigating the social construction of assessment at classroom level*. Annual meeting of the American Educational Research Association. New Orleans.

Universidad de Nariño (1998) *Estatuto Estudiantil de Pregrado de la Universidad de Nariño*. San Juan de Pasto, pp.35-37.

Universidad de Nariño (2017) *Proyecto Educativo Institucional Universidad de Nariño*. Disponible en: <http://www2.udenar.edu.co/inicio/la-universidad/> (7/03/2017)

Valverde, Y (2014) *Lectura y escritura con sentido y significado, como estrategia de pedagógica en la formación de maestros*. Revista Fedumar Pedagogía y Educación. Disponible en: http://www.actiweb.es/educadora_andrea_reyes/archivo6.pdf (12/09/17)

Vásquez, et al (2017) *Importancia de los cursos de escritura y lectura en la educación superior en Colombia*.

Vygotsky, L (1973) *Lenguaje y pensamiento*. Buenos Aires: La pléyade (original en ruso, 1934)

Zanotto, M. (2007) *Estrategias de lectura en lectores expertos para la producción de textos académicos*. Universidad Autónoma de Barcelona.