

ESTUDIO DESCRIPTIVO DE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN
LENGUA MATERNA DE LOS ESTUDIANTES DE TERCER SEMESTRE DE
LICENCIATURA EN HUMANIDADES E IDIOMAS DE LA UNIVERSIDAD LIBRE
DE COLOMBIA.

DIANA MARCELA GUTIÉRREZ VARGAS

UNIVERSIDAD LIBRE DE COLOMBIA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN HUMANIDADES E IDIOMAS
BOGOTÁ
NOVIEMBRE DEL 2011

ESTUDIO DESCRIPTIVO DE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN
LENGUA MATERNA DE LOS ESTUDIANTES DE TERCER SEMESTRE DE
LICENCIATURA EN HUMANIDADES E IDIOMAS DE LA UNIVERSIDAD LIBRE
DE COLOMBIA.

DIANA MARCELA GUTIÉRREZ VARGAS

Trabajo de grado para optar el título de Licenciada en humanidades e idiomas

ASESORA

HERLY TORRES PEDRAZA

MAGISTER EN LITERATURA

UNIVERSIDAD LIBRE DE COLOMBIA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN HUMANIDADES E IDIOMAS
BOGOTA

NOVIEMBRE DEL 2011

Nota de aceptación

Firma del presidente del Jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Bogotá, Noviembre del 2011

DEDICATORIA

A Dios, por la realización de este trabajo.

A mis padres que me dieron la vida y han estado conmigo en todo momento.

AGRADECIMIENTOS

A mi asesora Herly Torres Pedraza, Magister en Literatura por su colaboración, paciencia, apoyo, dirección y entrega en el desarrollo de este trabajo.

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
DEDICATORIA	
AGRADECIMIENTOS	
1. INTRODUCCIÓN	14
1.2 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	16
1.2.1 Formulación del problema	16
1.2.2 Antecedentes	16
1.3 JUSTIFICACIÓN	19
1.4 OBJETIVOS	21
1.4.1 Objetivo general	21
1.4.2 Objetivos específicos	21
2. MARCO LEGAL	22
3. MARCO TEÓRICO	24
3.1 Lineamientos curriculares	24
3.2 Estándares del lenguaje	25
3.3 Pruebas ICFES	25
3.4 Delia Lerner: Leer y Escribir en la Escuela: lo real, lo posible y	

lo necesario.	29
3.5 Guillermo Bustamante Zamudio y Fabio Jurado Valencia:	
Entre la Lectura y la Escritura.	37
3.6 Paula Carlino: Escribir, leer y Aprender en la Universidad	39
4. METODOLOGÍA	50
4.1 Método	
4.2 Población	51
4.3 Instrumentos para la recolección de datos	51
4.4 Metodología	52
4.5 Evaluación de la prueba	77
4.6 Definiciones de los Ítems evaluados	78
4.7 Resultados de la prueba de lectura	
5. RESULTADOS DE LAS PRUEBAS	81
5.1 Resultados de las pruebas jornada mañana	82
5.1.1 Resultados comprensión lectora jornada mañana	83
5.1.2 Resultado por estudiante jornada mañana	83
5.1.3 Resultado jornada mañana	86
5.1.4 Gráficas de los resultados de la prueba lectora de la jornada Mañana.	86
5.1.5 Resultados producción escrita jornada mañana	88

5.1.6 Resultados por estudiante jornada mañana	88
5.1.7 Resultados por jornada	93
5.1.8 Gráficas de los resultados de la producción escrita de la Jornada mañana.	94
5.1.9 Análisis de los resultados jornada mañana	100
5.2 Resultados de las pruebas jornada tarde	102
5.2.1 Resultados comprensión lectora jornada tarde	
5.2.2 Resultado por estudiante	102
5.2.3 Resultado por jornada	107
5.2.4 Gráficas de los resultados de la comprensión lectora Jornada tarde.	109
5.2.5 Resultados producción escrita jornada tarde	109
5.2.6 Resultados por estudiante	109
5.2.7 Gráficas de los resultados de la producción escrita de la Jornada tarde.	115
5.2.8 Análisis de los resultados de la jornada tarde.	121
5.3 Resultados de las pruebas jornada noche.	123
5.3.1 Resultados comprensión lectora jornada noche	123
5.3.2 Resultado por estudiante	123
5.3.3 Resultados por jornada	126

5.3.4 Gráficas de los estudiantes de comprensión lectora de la jornada noche.	127
5.3.5 Resultados producción escrita jornada noche	129
5.3.6 Resultados por estudiante	129
5.3.7 Resultado por jornada	133
5.3.8 Gráficas de los resultados de la producción escrita de la jornada noche.	134
5.3.9 Análisis de los resultados jornada noche	140
5.4 Comparación de los resultados entre jornadas	142
6. CONCLUSIONES	150
7. RECOMENDACIONES	152
8.BIBLIOGRAFÍA	153
ANEXOS	155

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Escalas de evaluación	78
Tabla 2. Estudio de la población jornada mañana	82
Tabla 3. Comprensión lectora por estudiante jornada mañana	83
Tabla 4. Comprensión lectora por estudiante jornada mañana	83
Tabla 5. Comprensión lectora por estudiante jornada mañana	83
Tabla 6. Comprensión lectora por estudiante jornada mañana	84
Tabla 7. Comprensión lectora por estudiante jornada mañana	84
Tabla 8. Comprensión lectora por estudiante jornada mañana	84
Tabla 9. Comprensión lectora por estudiante jornada mañana	85
Tabla 10. Comprensión lectora por estudiante jornada mañana	85
Tabla 11. Resultado total de estudiantes de la prueba lectora de la Jornada mañana.	86
Tabla 12. Producción escrita por estudiante jornada mañana	88
Tabla 13. Producción escrita por estudiante jornada mañana	89
Tabla 14. Producción escrita por estudiante jornada mañana	89
Tabla 15. Producción escrita por estudiante jornada mañana	90

Tabla 16. Producción escrita por estudiante jornada mañana	91
Tabla 17. Producción escrita por estudiante jornada mañana	91
Tabla 18. Producción escrita por estudiante jornada mañana	92
Tabla 19. Producción escrita por estudiante jornada mañana	92
Tabla 20. Resultados del total de estudiantes de la producción Escrita de la jornada mañana.	93
Tabla 21. Estudio de la población jornada tarde	102
Tabla 22. Comprensión lectora por estudiante jornada tarde	103
Tabla 23. Comprensión lectora por estudiante jornada tarde	103
Tabla 24. Comprensión lectora por estudiante jornada tarde	103
Tabla 25. Comprensión lectora por estudiante jornada tarde	104
Tabla 26. Comprensión lectora por estudiante jornada tarde	104
Tabla 27. Comprensión lectora por estudiante jornada tarde	105
Tabla 28. Comprensión lectora por estudiante jornada tarde	105
Tabla 29. Comprensión lectora por estudiante jornada tarde	106
Tabla 30. Comprensión lectora por estudiante jornada tarde	106
Tabla 31. Resultado del total de estudiantes de la prueba de la Jornada tarde	107
Tabla 32. Producción escrita por estudiante jornada tarde	109
Tabla 33. Producción escrita por estudiante jornada tarde	109

Tabla 33. Producción escrita por estudiante jornada tarde	109
Tabla 34. Producción escrita por estudiante jornada tarde	110
Tabla 35. Producción escrita por estudiante jornada tarde	110
Tabla 36. Producción escrita por estudiante jornada tarde	111
Tabla 37. Producción escrita por estudiante jornada tarde	112
Tabla 38. Producción escrita por estudiante jornada tarde	112
Tabla 38. Producción escrita por estudiante jornada tarde	112
Tabla 39. Producción escrita por estudiante jornada tarde	113
Tabla 40. Producción escrita por estudiante jornada tarde	113
Tabla 41. Resultados de la producción escrita de la jornada Tarde	114
Tabla 42. Estudio de la población jornada tarde	123
Tabla 43. Comprensión lectora por estudiante jornada noche	123
Tabla 44. Comprensión lectora por estudiante jornada noche	124
Tabla 45. Comprensión lectora por estudiante jornada noche	124
Tabla 46. Comprensión lectora por estudiante jornada noche	125
Tabla 47. Comprensión lectora por estudiante jornada noche	125
Tabla 48. Comprensión lectora por estudiante jornada noche	126
Tabla 49. Resultado del total de estudiantes de la prueba de la Jornada noche	126

Tabla 50. Producción escrita por estudiante jornada noche	129
Tabla 51. Producción escrita por estudiante jornada noche	129
Tabla 52. Producción escrita por estudiante jornada noche	130
Tabla 53. Producción escrita por estudiante jornada noche	130
Tabla 54. Producción escrita por estudiante jornada noche	131
Tabla 55. Producción escrita por estudiante jornada noche	132
Tabla 56. Resultados de la producción escrita de la jornada Noche	133

LISTA DE GRÁFICAS

	Pág.
Gráfica 1. Resultados de la competencia interpretativa de la jornada mañana	86
Gráfica 2. Resultados de la competencia argumentativa de la jornada mañana	87
Gráfica 3. Resultados de la competencia propositiva de la jornada mañana	87
Gráfica 4. Resultados de la interpretación de gráficas de la jornada mañana	88
Gráfica 5. Resultados de la legibilidad en la producción de textos de la jornada mañana	94
Gráfica 6. Resultados de la puntuación en la producción de textos de la jornada mañana	94
Gráfica 7. Resultados de la ortografía y concordancia gramatical en la producción de textos de la jornada mañana	95
Gráfica 8. Resultados de la utilización de conectores en la	

producción de textos de la jornada mañana	95
Gráfica 9. Resultados de la progresión temática en la producción de textos de la jornada mañana	96
Gráfica 10. Resultados de la estructura textual en la producción de textos de la jornada mañana	96
Gráfica 11. Resultados de la intencionalidad en la producción de textos de la jornada mañana	97
Gráfica 12. Resultados del tipo de texto en la producción de textos de la jornada mañana	97
Gráfica 13. Resultados del léxico en la producción de textos de la jornada mañana	98
Gráfica 14. Resultados del punto de vista en la producción de textos de la jornada mañana	98
Gráfica 15. Resultados los argumentos en la producción de textos de la jornada mañana	99
Gráfica 16 . Resultados las conclusiones en la producción de textos de la jornada mañana	99
Gráfica 17. Resultados de la competencia interpretativa de la jornada tarde	107

Gráfica 18. Resultados de la competencia argumentativa de la jornada tarde	108
Gráfica 19. Resultados de la competencia propositiva de la jornada tarde	108
Gráfica 20. Resultados de la interpretación de gráficas de la jornada tarde	108
Gráfica 21. Resultados de la legibilidad en la producción de textos tarde	115
Gráfica 22. Resultados de la puntuación en la producción de textos tarde	115
Gráfica 23. Resultados de la ortografía y concordancia gramatical en la producción de textos de la jornada tarde	116
Gráfica 24. Resultados de la utilización de conectores en la producción de textos de la jornada tarde	116
Gráfica 25. Resultados de la progresión temática en la producción de textos de la jornada tarde	117
Gráfica 26. Resultados de la estructura textual en la producción de textos de la jornada tarde	117
Gráfica 27. Resultados de la intencionalidad en la producción de textos de la jornada tarde	118

Gráfica 28. Resultados del tipo de texto en la producción de textos de la jornada tarde	119
Gráfica 29. Resultados del léxico en la producción de textos de la jornada tarde	119
Gráfica 30. Resultados del punto de vista en la producción de textos de la jornada tarde	119
Gráfica 31. Resultados los argumentos en la producción de textos de la jornada tarde	120
Gráfica 32 . Resultados las conclusiones en la producción de textos de la jornada tarde	120
Gráfica 33. Resultados de la competencia interpretativa de la jornada noche	127
Gráfica 34. Resultados de la competencia argumentativa de la jornada noche	127
Gráfica 35. Resultados de la competencia propositiva de la jornada noche	128
Gráfica 36. Resultados de la interpretación de gráficas de la jornada noche	128
Gráfica 37. Resultados de la legibilidad en la producción de textos noche	135

Gráfica 38. Resultados de la puntuación en la producción de textos noche	135
Gráfica 39. Resultados de la ortografía y concordancia gramatical en la producción de textos de la jornada noche	136
Gráfica 40. Resultados de la utilización de conectores en la producción de textos de la jornada noche	136
Gráfica 41. Resultados de la progresión temática en la producción de textos de la jornada noche	136
Gráfica 42. Resultados de la estructura textual en la producción de textos de la jornada noche	136
Gráfica 43. Resultados de la intencionalidad en la producción de textos de la jornada noche	137
Gráfica 44. Resultados del tipo de texto en la producción de textos de la jornada noche	137
Gráfica 45. Resultados del léxico en la producción de textos de la jornada noche	138
Gráfica 46. Resultados del punto de vista en la producción de textos de la jornada noche	138
Gráfica 47. Resultados los argumentos en la producción de textos de la jornada noche	139

Gráfica 48 . Resultados las conclusiones en la producción de textos de la jornada noche	155
Gráfica 49. Comparación de los resultados de la interpretación entre jornadas	142
Gráfica 50. Comparación de los resultados de la argumentación entre jornadas	142
Gráfica 51. Comparación de los resultados de la proposición entre jornadas	143
Gráfica 52. Comparación de los resultados de la interpretación de de gráficas entre jornadas	144
Gráfica 53. Comparación de los resultados de la legibilidad en de La producción escrita entre jornadas	144
Gráfica 54. Comparación de los resultados de la puntuación en de La producción escrita entre jornadas	144
Gráfica 55. Comparación de los resultados de la ortografía y Concordancia gramatical en de la producción escrita entre jornadas	145
Gráfica 56. Comparación de los resultados de la utilización de conectores de la producción escrita entre jornadas	145
Gráfica 57. Comparación de los resultados de la progresión	

Temática de la producción escrita entre jornadas	146
Gráfica 58. Comparación de los resultados de la estructura textual de la producción escrita entre jornadas	146
Gráfica 59. Comparación de los resultados de la internacionalidad de la producción escrita entre jornadas	147
Gráfica 60. Comparación de los resultados del tipo textual de la producción escrita entre jornadas	147
Gráfica 61. Comparación de los resultados del léxico de la producción escrita entre jornadas	148
Gráfica 62. Comparación de los resultados del punto de vista de la producción escrita entre jornadas	148
Gráfica 63. Comparación de los resultados de los argumentos de la producción escrita entre jornadas	149
Gráfica 64. Comparación de los resultados de las conclusiones de la producción escrita entre jornadas	149

1. INTRODUCCIÓN

Las prácticas de la lectura y la escritura siempre han sido cuestionadas a lo largo de la historia en todas las culturas. En el pasado fue una herramienta para comunicar y transmitir conocimientos adquiridos; hoy en día sigue teniendo gran importancia y la tendrá en el futuro sin importar si las personas se enfrentan a nuevas tecnologías, siempre la comunidad tendrá la necesidad de leer para adquirir los conocimientos de otros, y de escribir para plasmarlos y darlos a conocer.

De ahí la importancia de las prácticas de lectura y escritura en el ámbito social, educacional. Infortunadamente y gracias a las investigaciones que han realizado diferentes teóricos como Delia Lerner, Fabio Jurado, Guillermo Bustamante y Paula Carlino se ha demostrado que la educación en la escuela y la de nivel superior, no está dirigida a que el estudiante realmente practique la lectura y la escritura con propósitos comunicativos, en consecuencia estos estudiantes tienen problemas al comprender, darse a conocer ante la sociedad, es decir, comunicarse.

Por otro lado, la lectura y la escritura son útiles no solo para los profesionales sino también para los otros que integran y forman parte de una sociedad para que conozcan sus derechos, deberes, diligenciar solicitudes, expresar opiniones, entre otros. Por tal motivo es de gran importancia el buen desempeño de los profesores de escuelas y colegios en la sociedad, para educar personas capaces de desenvolverse bien en una comunidad que exige el conocimiento de la lectura y la escritura.

El presente trabajo está estructurado con la formulación del problema que es la competencia de lectura y escritura que tienen los estudiantes de tercer semestre de Licenciatura en Humanidades e idiomas ya que estos estudiantes han cursado los ejes temáticos que refuerzan la lectura y la escritura en el programa Licenciatura en Humanidades e Idiomas, para comenzar la investigación el único antecedente encontrado sobre este tipo de investigación es el elaborado por Sol Mercedes Castro Barbosa en el 2004, en donde se puede encontrar una serie de encuestas realizadas a profesores y estudiantes con temas relacionados con la lectura y la escritura. Luego está el marco legal en donde se abordan los documentos que propone la ley relacionados con la lectura y la escritura; después está el marco teórico en donde se presentan las reflexiones de autores como Delia Lerner, Paula Carlino, Guillermo Bustamante y Fabio Jurado quienes desde diversos estudios analizan las prácticas de la lectura y la escritura a nivel de Latinoamérica tanto en niveles de educación básica, media como a nivel superior. Por último se encuentran los resultados de las pruebas realizadas a los estudiantes de tercer semestre de Licenciatura en Humanidades e Idiomas.

Durante el primer semestre del 2011 se realizó un pilotaje de la prueba de lectura y escritura para tener en cuenta aspectos a corregir y aplicar la prueba definitiva durante el segundo periodo del 2011. Las pruebas fueron revisadas con las denominaciones desempeño superior, desempeño alto, desempeño básico y desempeño bajo. Con estas escalas se analizaron los resultados entre los estudiantes de la jornada mañana, tarde y noche.

1.2 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

1.2.1 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA:

El proyecto surgió de la preocupación de los profesores y estudiantes de octavo, noveno y décimo; En estos semestres los estudiantes de Licenciatura en Humanidades e Idiomas se dan cuenta realmente de las falencias que tienen en cuanto a lectura y escritura ya que se ven enfrentados a ser docentes en colegios, a leer y escribir sobre diferentes obras literarias y redactar su proyecto de grado. Este problema no surge en semestres avanzados sino en los primeros porque no se crea la necesidad que los estudiantes lean y escriban sino hasta los últimos semestres.

PREGUNTA PROBLÉMICA

¿Qué nivel de competencia de lectura y escritura tienen los estudiantes de tercer semestre de Licenciatura en Humanidades e Idiomas?

1.2.2 ANTECEDENTES

El único proyecto encontrado sobre el nivel de competencia de lectura y escritura fue la investigación realizada por Sol Mercedes Castro Barbosa¹, donde participan los estudiantes del programa de Humanidades e Idiomas, esta

¹CASTRO, Sol Mercedes. La práctica Pedagógica Investigativa y los Procesos Discursivos de los Docentes en Formación. Bogotá: Facultad de Ciencias de la Educación, 2004.

investigación se encuentra en una de las revistas investigativas de la Universidad Libre “La práctica pedagógica investigativa y los procesos discursivos de los docentes en formación” en el segundo capítulo “La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias para cualificar la competencia discursiva en los docentes en formación de la facultad de ciencias de la educación de la universidad libre” cuyo objetivo es dar a conocer el proyecto de investigación LEAL Lectura y Escritura en Acción Libre en el 2004, para ello se realizó una encuesta para determinar los procesos de lectura y escritura de los estudiantes y se determinó que el 100% considera importante mejorar los procesos de Lectura y Escritura en sus estudiantes, un 86% considera que los estudiantes llevan un proceso de lectura y escritura regular; el 29% no realiza actividades significativas para promover la lectura y la escritura en sus estudiantes; el 58% dan elementos suficientes para orientar y mejorar la lecto-escritura y un 28% no se preocupa por mejorar este proceso; el 79% de los docentes fomenta el hábito de la lectura y la escritura, calculando que la mayoría de veces los resultados no son esperados y un 21% no se preocupa por incentivar el hábito en sus estudiantes.

Según consulta a expertos de los análisis de las entrevistas realizadas a docentes se encontraron aspectos a resaltar: El bajo nivel que poseen los estudiantes con respecto a las competencias de lectura y escritura, porque en el momento de plasmar sus ideas, no son claras y explícitas, y se tiene en cuenta la falla que presenta el profesorado con relación a sus alumnos y la existencia de realizar procesos de lectura y escritura; El continuo descenso del desarrollo de la lectura y la escritura en la formación de los estudiantes, que se ha evidenciado en los últimos exámenes realizados por el ICFES, en donde otras áreas son superiores en resultados con respecto a esas dos habilidades; La necesidad de volver a épocas pasadas en donde la realización y el desarrollo de la competencia escrita era más importante en el proceso de formación y de esta

forma crear una conciencia más sólida del uso adecuado de las normas gramaticales; Se considera el proceso de desarrollo de las competencias de la lectura y escritura como un proceso inherente, que es imprescindible para los docentes en formación ya que en la medida en que escriba y lea podrá comprender, porque se evidencia una carencia e estas dos competencias en las aulas de clase; El desarrollo de estas competencias se debe efectuar en distintos campos de acción que permitan comprender un mejor desempeño; Los estudiantes de educación superior deben estar en la capacidad o desarrollar la misma, de apropiarse de los medios lectores y escritores; si lógicamente han tenido una adecuada formación en niveles inferiores. Se tiene en cuenta que poseer o desarrollar la capacidad lectora o escritora, no solo en docentes sino también en cualquier persona, permite adquirir conocimientos de una manera más rápida.

Este informe evidencia que en años anteriores se han realizado investigaciones para determinar las habilidades comunicativas de lectura y escritura de los estudiantes de Licenciatura de la Universidad Libre, en donde los resultados no han sido favorables por lo tanto existen falencias en estas competencias.

Por consiguiente, en esta investigación se realizaron preguntas sobre la lectura y la escritura, pero no se realizó una prueba de lectura y escritura para evaluar realmente los desempeños en lectura y escritura en los estudiantes.

3. JUSTIFICACIÓN

La proponente de esta investigación está interesada en dar a conocer los niveles de competencias de lectura y escritura de los estudiantes de tercer semestre de Licenciatura en Humanidades e Idiomas, ya que estos estudiantes han aprobado los ejes temáticos que dan las pautas y refuerzan los conocimientos previos o adquiridos en la educación básica y media frente las prácticas de lectura y escritura, estos ejes temáticos son Fundamentos Lingüísticos en primer semestre y Fundamentos Semiológicos en el segundo.

Por otro lado, no se ha tenido conocimiento de investigaciones descriptivas sobre los niveles de lectura ni escritura de los estudiantes de Licenciatura en Humanidades e Idiomas para determinar si la metodología y estrategias utilizadas por la universidad son realmente efectivas, puesto que los estudiantes cuando logran llegar a semestres avanzados evidencian deficiencias en estas competencias, estos problemas son reflejados por parte de los docentes encargados ya que manifiestan su preocupación cuando leen los trabajos de los estudiantes y cuando los alumnos están desarrollando el proyecto de grado en los últimos semestres, los trabajos son devueltos principalmente por las incoherencias y falta de cohesión en la escritura, por lo tanto hay más trabajo para los docentes y para los estudiantes cuando estos van a ser corregidos. Si bien es cierto estos problemas mencionados anteriormente no son los más graves, cuando se está ejerciendo la profesión de docente, el docente siempre va estar obligado a escribir documentos como: observadores del alumno, elaborar actas, informes, etc. Y se pondrá en tela de juicio el profesionalismo del docente, si este no lo hace adecuadamente y por lo tanto también la universidad en donde se graduó; Además y lo más importante es la

formación de los niños ya que quedaría en manos de docentes que no han interiorizado estas prácticas como fundamentales en cualquier proceso comunicativo.

Otra de las razones para la elaboración de este trabajo es la importancia que tiene éste para posteriores investigaciones a nivel de pregrado o postgrado con el fin de proponer estrategias para fortalecer las competencias de lectura y escritura en los estudiantes no sólo de primer y segundo semestre del programa de Licenciatura en Humanidades e Idiomas en la Universidad Libre, sino a nivel general. Todo lo que se implemente a nivel de competencias comunicativas desde la lectura y escritura, será un valor agregado para el mejoramiento de procesos comunicativos los cuales redundarán en la formación de mejores sociedades.

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 OBJETIVO GENERAL

- Determinar el nivel de competencia comunicativa en lectura y escritura a de los estudiantes de tercer semestre del programa Licenciatura en Humanidades e Idiomas.

1.4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Mostrar los desempeños en las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes de tercer semestre de Licenciatura en Humanidades e Idiomas para invitar a revisar las metodologías utilizadas por el programa en sus diferentes ejes temáticos.
- Comparar los desempeños de lectura y escritura de las tres jornadas en los estudiantes tercer semestre de Licenciatura en Humanidades e Idiomas de la Universidad Libre para analizar los cambios en la población.

2. MARCO LEGAL

La lectura y la escritura forman parte del proceso de formación de cualquier profesión, y especialmente la del maestro como profesores de lengua materna, ya que toda la vida se van a ver inmersos en ella, así el enfoque sea en idioma extranjero o lengua castellana. El título que se opta implica laborar en un colegio y cumplir con diferentes retos que propone la ley relacionados con la lectura y la escritura.

Ahora se abordan los documentos que validan las prácticas de lectura y escritura que son : La ley general de educación, ley 115 desde el artículo 15 hasta el 31, estos artículos hablan de las áreas obligatorias que se tiene que desarrollar en el niño desde primaria y secundaria; entre ellas está lengua castellana, el niño cuando va avanzando de nivel, debe adquirir mayor destreza en la valoración y utilización de la lengua castellana. También están los estándares de lenguaje del Ministerio de Educación que los definen como la característica de ser competente, y esto es fundamental en ellos, definidos ahora para la educación colombiana. Se han definido para que un estudiante no sólo acumule conocimientos, sino para que aprenda lo que es pertinente para la vida, y de esta manera pueda aplicar estos saberes en su cotidianidad para la solución de problemas nuevos. Se trata de que un niño o joven haga bien lo que le toca hacer, y se desempeñe con competencia para la vida que para tercer grado es la producción de textos escritos que respondan a diversas necesidades comunicativas., para quinto es la producción de textos escritos, que respondan a diversas necesidades comunicativas y que sigan un procedimiento estratégico

para su elaboración. En séptimo grado Producción de textos escritos que respondan a necesidades específicas de comunicación, a procedimientos sistemáticos de elaboración y establezcan nexos intertextuales y extra textuales. En noveno grado Producción de textos escritos que evidencien el conocimiento alcanzado acerca del funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación y el uso de las estrategias de producción textual. En grado undécimo el estudiantes produce textos argumentativos que evidencien el conocimiento de la lengua y el control sobre su uso en con textos comunicativos orales y escritos, para que llegue a la universidad con un alto nivel escritor, pero desafortunadamente esto no ocurre en nuestra sociedad, porque vemos que los estudiantes que llegan a primer semestre no tienen estas competencias, y por lo tanto la universidad debe suplir esta carencia.

3. MARCO TEÓRICO

La escritura como la lectura son de vital importancia en la vida moderna, no solamente para el profesional en idiomas, sino también para los habitantes de una sociedad que necesitan leer sus derechos, deberes, instrucciones, así mismo necesitan escribir una solicitud, una opinión, una objeción y todas las necesidades que tiene un ciudadano; sin el perfeccionamiento de estas habilidades, las personas no podrían comunicarse de forma correcta e inteligible para los demás.

Por lo anterior, para los licenciados de humanidades e idiomas que serán los futuros docentes de la lengua materna, y que van a instruir a los futuros periodistas, funcionarios, economistas, abogados, madres, padres, etc., es muy importante saber todo lo relacionado con los procesos de escritura y la lectura para poder transmitir este conocimiento en los centros educativos y que los ciudadanos puedan participar en la sociedad gracias a estas prácticas.

Para que lo anterior ocurra, diferentes organismos como el Ministerio de educación y el ICFES han diseñado los lineamientos curriculares; los estándares del lenguaje para que los estudiantes de primaria, secundaria y universitarios obtengan buenos desempeños en lectura y escritura.

Los lineamientos curriculares son las guías que desarrolla el Ministerio de Educación de cada país, allí se encuentran los estándares y los logros que debe tener cada niño en cada uno de los grados que curse en la escuela, los maestros de las escuelas públicas y privadas deben tomar esta guía para preparar sus

clases, ya que ahí indican qué es lo que debe aprender el niño en cada año lectivo.

De acuerdo con los lineamientos curriculares, el Ministerio de Educación diseñó los estándares del lenguaje que especifican las competencias mínimas que los estudiantes de primaria y secundaria deben obtener; estos estándares están divididos en producción textual, interpretación textual, estética del lenguaje, otros sistemas simbólicos y ética de la comunicación. Los que están relacionados con la lectura y la escritura son producción textual, interpretación textual y estética del lenguaje. Estos estándares están establecidos para tercer, quinto, séptimo, noveno y undécimo grado. Con ayuda de estos estándares los colegios hacen énfasis en el conocimiento de la lectura y la escritura desde que el estudiante comienza su educación en preescolar, y en undécimo grado el estudiante es capaz de realizar escritos que demuestre el conocimiento de la lengua y comprender e interpretar un texto con actitud crítica y capacidad argumentativa².

Otro documento que es pertinente para establecer los niveles en las habilidades de lectura y escritura de lectura y escritura en los estudiantes de primaria y secundaria es “Sobre las pruebas saber y de estado: una mirada a su fundamentación y orientación de los instrumentos en lenguaje” elaborado por Martha Jeaneth Castillo Ballén (ICFES), Norma Constanza Triana (ICFES) Patricia Duarte Agudelo (Corpoeducación), Mauricio Pérez Abril (Universidad Javeriana), Eduardo Lemus Espinosa (Universidad Nacional) elaborado en mayo del 2007 en Bogotá, presenta los diferentes niveles e ítem que evalúa el ICFES con relación a la lectura y la escritura. Según este documento los textos exigen un comportamiento multinivel, esto quiere decir que requiere de ser leído tanto de

² MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Estándares del Lenguaje, 2.002.

manera literal como de manera intertextual. Por lo tanto la prueba requiere de un lector que reconozca este comportamiento de los textos y que pueda interpretar, argumentar y proponer.

Por otro lado el documento “sobre las pruebas saber y de estado: una mirada a su fundamentación y orientación de los instrumentos en lenguaje” también explica las categorías y criterios de valoración de la escritura que son la legibilidad, control formal del Léxico, conexión – conectores, cohesión – correferencias, puntuación, progresión temática, estructura textual, ortografía y aspectos formales, intencionalidad, tipo textual, léxico, reconocimiento de la práctica socio discursiva, punto de vista (tesis), argumentos, plan argumentativo y conclusiones.

En la legibilidad se evalúa la cualidad que presenta un escrito, de poder leerse. Atañe a las letras y las palabras, básicamente a la distinción de los grafemas a través del trazo. Un escrito es ilegible cuando su desciframiento resulta imposible. La diferenciación entre mayúsculas y minúsculas es un aspecto importante de la legibilidad. Se considerará que un escrito presenta problemas de legibilidad (y no de ortografía) si el estudiante mezcla sistemáticamente mayúsculas y minúsculas, o si usa solo mayúsculas.

En cuanto a la conexión-conectores se evalúa el uso de estos recursos, en el caso en que se requieran. Con respecto a cohesión es la condición de la producción de párrafos debidamente segmentados (desde el punto de vista temático como unidades de significado). En relación con puntuación se evalúa el uso de estos recursos, en el caso en que se requieran. Esta categoría se refiere a la marcación del límite de unidades (oraciones, cláusulas, párrafos...) y al establecimiento de relaciones lógicas entre esas unidades, a través del uso de signos de puntuación.

Por lo que se refiere a la progresión temática se evalúa el control de tema y los tópicos. Esto se analiza a nivel de unidades como párrafos, apartado, texto. En relación con la estructura textual se evalúa el control de la superestructura (secuencia) textual, correspondiente a un tipo particular de texto (argumentativo, expositivo, descriptivo, narrativo...) Un criterio clave para la evaluación de esta categoría es la existencia de cierre de la superestructura. Con respecto a la ortografía y aspectos formales se evalúa el control de los recursos ortográficos y recursos formales de la lengua como concordancias en género, número, tiempo y persona. La intencionalidad evalúa el nivel de pertinencia y ubicación frente a la intencionalidad comunicativa planteada en la prueba. En el tipo textual se evalúa si el texto atiende la petición del enunciado.

En el punto de vista o tesis se evalúa si el estudiante enuncia un punto de vista como tesis. En cuanto a los argumentos se analiza si el texto plantea argumentos que apoyan la tesis o punto de vista. También, si dichos argumentos se apoyan y documentan en ideas tomadas de los textos de referencia o de otras fuentes. (Se podrán tener en cuenta aspectos como las citas, alusiones, notas, referencias).

Sobre el plan argumentativo se analiza si se establecen relaciones entre los argumentos, es decir, si hay un plan argumental. Finalmente están las conclusiones, si en el texto se accede a las conclusiones derivadas de los argumentos, soportadas en ideas basadas en fuentes y consistentes con la tesis planteada.

Por lo anterior, los Estándares del Ministerio de Educación Nacional y los niveles y categorías del ICFES tienen el mismo fin; los estudiantes deben culminar el bachillerato produciendo y comprendiendo textos teniendo en cuenta las pautas para llevarlo a cabo.

El ICFES no se limita a crear niveles y categorías de lectura y escritura en el colegio sino también en la educación superior. El ICFES creó unos criterios para evaluar los futuros profesionales colombianos. Estos criterios no son solamente para los profesionales en lenguas sino para todos los que están a punto de culminar una carrera profesional.

En las orientaciones para el examen de Estado de calidad de la educación superior SABER PRO (ECAES), prueba de competencias genéricas presenta una guía en donde explica los niveles de lectura y escritura que son dos de las competencias de los estudiantes que están próximos a culminar los distintos programas de pregrado, para el adecuado desempeño profesional o académico independientemente del programa que hayan cursado.

La prueba de comunicación escrita se enfoca en la competencia para comunicar ideas por escrito con base en el análisis de la información suministrada. Los ejercicios de escritura son de dos tipos: reporte y escrito argumentativo. El estudiante presentará dos ejercicios asignados al azar. En la prueba de comprensión lectora indaga el grado de desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes, en particular, la forma como se aproximan a los niveles de interpretación textual. Con la prueba se exploran tres dimensiones de la competencia, definidas así: la Interpretativa *que es la* capacidad del estudiante para reconocer y dar cuenta de las relaciones semánticas, sintácticas y pragmáticas que se dan entre enunciados, párrafos o el texto en su globalidad. *La* argumentativa es la capacidad del estudiante para dar cuenta de los puntos de vista que sustentan una determinada posición. *En la* Propositiva *se evalúa la* capacidad del estudiante para valorar propuestas que resuelvan de modo adecuado y pertinente un problema o situación particular.

Sin embargo, entre muchos teóricos sobre procesos de lectura y escritura como Delia Lerner ha comprobado que lo anteriormente mencionado no se lleva a

cabo, los estudiantes no culminan el bachillerato leyendo y escribiendo de forma adecuada. Delia Lerner lo ha comprobado en Latinoamérica en países como México, Argentina y Brasil; este problema comienza desde que el estudiante inicia su educación.

El texto de Delia Lerner³ *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario* propone una nueva forma de leer y escribir en la escuela y critica lo que está haciendo hoy día Latinoamérica con la enseñanza de estas habilidades en la escuela. Delia Lerner explica la metodología que llevó a cabo para determinar cuál es el método adecuado para que un niño le guste leer y escribir en la escuela.

En el primer capítulo llamado como el libro “leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario”⁴ explica la función de la escuela y el por qué de estas palabras: lo real, lo posible y lo necesario. La función de la escuela es lograr que todos sus ex alumnos lleguen a ser miembros plenos de una comunidad de lectores y escritores por medio de una herencia cultural, y para ello la escuela es la encargada de funcionar como una micro comunidad de lectores y escritores. Lo *necesario* es que los lectores encuentren respuestas, interpreten el mundo, busquen argumentos para defender posiciones, conozcan autores, personajes y se identifiquen con ellos, den a conocer sus ideas, informar hechos que otros necesiten o deben conocer, convencer la validez de los puntos de vista, protestar, reclamar, compartir una frase, hacer reír...; en donde la lectura y la escritura ayuda a repensar el mundo, organizar el pensamiento, en donde el interpretar y producir textos sea una responsabilidad necesaria de asumir para ser ciudadanos de la cultura escrita. “Lo *real* es llevar a la práctica lo

³ LERNER, Delia. *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México. Fondo de cultura Económica. 2001.

⁴ *Ibíd.*, p. 25

necesario”⁵, y la describe como una tarea difícil para la escuela porque tiene que conocer las dificultades y comprender las necesidades de la institución para superarlas.

En cuanto a lo *posible*, primero anuncia y analiza las dificultades de las prácticas de lectura y escritura en la escuela que son: la lectura y la escritura no son temas secuenciales, explícitos ni públicos como los demás saberes, y aparecen aprendidos por participación en otros lectores y escritores e implican conocimientos implícitos y privados, por lo tanto no resulta sencillo determinar qué, cómo y cuándo aprender estas habilidades comunicativas; otra dificultad es la tensión de enseñar, pero no de una forma natural, es decir enseñar a escribir para utilizarlos en una vida futura como por ejemplo comunicarse con alguien, conocer el mundo y establecer un punto de vista, suelen ser excluidos del aula de clase, la escuela enseña a leer y a escribir, pero no la lectura y la escritura para cumplir un propósito en la práctica social, que si la escuela lo abandona está abandonando su función de enseñante. Delia Lerner menciona que el conocimiento de lectura y escritura en la escuela se parcela y se estructuraliza, es decir, el primer año en la escolaridad es para dominar el código, en el segundo comprender y producir textos sencillos, en un ciclo determinado exclusivamente textos determinados y reservar otros para el segundo y así durante toda la etapa escolar, así este conocimiento se vuelve lineal, acumulativo e irreversible, en cambio este conocimiento se debe dar desde diferentes perspectivas, para tener diferentes fuentes para crear interpretaciones atribuidas a los contenidos aprendidos. Estas dos formas de prácticas resultan complicadas porque si se parcela se disocian y no se crean interpretaciones y si no se parcela, es difícil encontrar una distribución de los contenidos que permita enseñarlas. Otra dificultad es el afán de la escuela por evaluar, y establecer qué es lo correcto o incorrecto, se lleva a tener en cuenta aspectos

⁵ *Ibíd.*, p. 27.

como la ortografía, leer en voz, en vez de tener en cuenta otros problemas más complejos y menos controlables involucrados con el proceso de lecto-escritura; hay que renunciar a enseñar aspectos esenciales de las prácticas de lectura y escritura. La última dificultad es distribuir los derechos y obligaciones entre el maestro y los alumnos, Delia lo explica como el derecho a evaluar exclusiva del docente, los alumnos tienen muy pocas oportunidades de auto controlar lo que comprenden al leer y autocorregir sus escritos. Aprender a hacerlo y conquistar autonomía como lectores y escritores resulta difícil.

Durante el desarrollo de este libro, la escritora le da soluciones a estas dificultades, finalmente en cuanto a “lo *posible* se refiere en conciliar las necesidades inherentes de la institución escolar para formar lectores y escritores”⁶, generar condiciones didácticas que permitan superar estas dificultades y contar con una versión escolar de la lectura y la escritura más próxima a la versión social y no escolar. Además hace énfasis en el trabajo por proyectos que permite a todos los integrantes de la clase y no solo al maestro, orientar acciones hacia el cumplimiento de una finalidad. En cuanto a la evaluación se trata de ejercer un control de la lectura por sí mismo, aunque no sea posible para el maestro la comprensión total, hay que delegar en los niños la responsabilidad de revisar sus escritos, permitiendo así que se enfrenten con problemas de escritura.

En el segundo capítulo llamado “Para transformar la enseñanza de la lectura y la escritura”⁷ Delia Lerner habla sobre todos los desafíos que debe asumir la escuela en cuanto a lectura y escritura que son: el leer y escribir evoca un texto y otros textos, formar seres humanos críticos capaces de asumir una crítica y no solo limitarse al resumen y a la evaluación, para construirse realmente en un

⁶ *Ibíd.*, p. 32.

⁷ *Ibíd.*, p. 39

objeto de enseñanza; orientar acciones hacia la formación de escritores, de personas que sepan comunicarse por escrito con los demás y consigo mismos, y no personas que recurren a la escritura por medio de la obligación; lograr que los alumnos lleguen a ser productores de lengua escrita conscientes de la pertinencia e importancia de emitir un cierto tipo de mensaje en vez de reproducir copias sin un propósito propio; lograr que los niños manejen con eficacia los diferentes escritos que circulan en la sociedad, es así como el conocimiento deje de ser patrimonio exclusivo de algunos privilegiados que tienen la oportunidad de adquirirlo fuera de la escuela. El desafío de los que están comprometidos con la institución escolar es asegurar que todos tengan oportunidades de apropiarse de la lectura y la escritura como herramientas esenciales de progreso cognoscitivo y de crecimiento personal y para ello la escuela debe realizar muchos cambios que son muchas veces obstáculos en las instituciones. Delia critica cómo la escuela lleva su didáctica y cómo se ha concebido tradicionalmente en su misión alfabetizadora, esa misión que está en las raíces de su función social.

La capacitación de los docentes no es suficiente porque en los últimos veinte años en relación con la alfabetización no ha tenido suficiente eco en las instituciones formadoras de maestros, la función social del docente está sufriendo un proceso de desvalorización sin precedentes, el acceso a libros y revistas especializadas es difícil, dada la situación económica de nuestros países, y el deplorable panorama laboral de los educadores. Por ello no solo basta capacitar docentes, sino también estudiar las condiciones institucionales para el cambio, reconocer lo que hay que modificar en el sistema de enseñanza. La preocupación de la didáctica no se remite solamente al maestro sino que también es responsabilidad de los que diseñan currícula que deben tener como preocupación prioritaria, al formular objetivos, contenidos, actividades y formas de evaluación, que éstos no desvirtúen la naturaleza de los objetos de conocimiento que se pretende comunicar, al establecer acuerdos sobre los contenidos y formas de trabajo en los diferentes grados o ciclos, debe evaluar las

propuestas en función de su adecuación a la naturaleza y al funcionamiento cultural- extraescolar del saber que se intenta enseñar. La responsabilidad de cada maestro es prever actividades e intervenciones que favorezcan la presencia en el aula del objeto de conocimiento tal como ha sido socialmente producido, así como reflexionar sobre su práctica y efectuar las rectificaciones que resulten necesarias y posibles, como por ejemplo la responsabilidad de escoger los textos es exclusiva del docente por lo tanto no crea criterios para crear su propio material de lectura, si no tiene derecho a corroborar o refutar lo que lee, si tampoco tiene derecho a saltar lo que lo que le aburre, si solo es válida la interpretación que da el docente, el estudiante no podrá controlar sus interpretaciones; si la institución no respeta todos estos derechos elementales de cualquier lector, la institución escolar no está ofreciendo la oportunidad de aprender a leer. Por otro lado, si el estudiante no tiene derecho a borrar, tachar ni hacer borradores sucesivos, si tampoco tiene derecho a revisar y corregir lo que ha escrito porque esa tarea es exclusiva del docente, entonces el estudiante no llega a ser autónomo y competente de la escritura.

Esto es lo que hace la escuela desde hace mucho tiempo, que los estudiantes lleguen a la universidad sin ser autónomos en sus lecturas y cuando realizan un escrito no son capaces de corregir sus errores. Lerner da cuatro herramientas para transformar la enseñanza para la formación de competencias de lectores y escritores en vez de obstaculizarlas que son la necesidad de establecer objetivos por ciclos en vez de establecerlos por grado, para no tener que fragmentar los conocimientos y tener tiempo para leer verdaderos libros, para trabajar sobre diferentes tipos de texto y discutir diferentes interpretaciones posibles a cada uno, y avanzar en el dominio de la lengua escrita.

Tienen más importancia los objetivos generales que los objetivos específicos porque algunas veces se corre el riesgo de que por culpa del objetivo

especifico, no se lleva a cabo el objetivo principal, los objetivos específicos que desconectan el propósito fundamental son “ leer en voz alta y fluida” o “leer con entonación correcta” son situaciones repetitivas, sin cumplir ninguna función desde el punto de vista de la comprensión del texto y comunicativo, alejan a los niños de la lectura porque la muestran como actividad tediosa y carente de sentido. Si de verdad se quiere generar un cambio profundo en la escuela, es imprescindible replantear las bases de la formación de los docentes y promover la jerarquización social en su función. Aquí es donde interviene la educación superior, que es la preparación de los maestros y centrándonos en el problema de la alfabetización, dos cuestiones importantes: asegurar su formación como lectores y productores de textos y que sean conscientes en el futuro de la necesidad de profundizar y actualizar su saber en forma permanente.

En el tercer capítulo llamado apuntes desde la perspectiva curricular se refiere principalmente a la solución de problemas didácticos del currículo; para la transformación didáctica es necesario tener en cuenta la naturaleza de la institución, las presiones y restricciones a nivel social, las necesidades propias de la institución dedicándole mucho tiempo a la lectura y la escritura, sin correr el riesgo de sustituirlas por otros contenidos como los aspectos descriptivos y normativos.

Las desigualdades sociales relacionadas con el dominio de la lectura y la escritura, serán siendo patrimonio exclusivo de aquellos que nacen y crecen en medios letrados hasta que el sistema educativo tome la decisión de constituir esas prácticas sociales en objeto de enseñanza y de encarnarlas en la realidad cotidiana del aula, es decir, que si sigue así como en la actualidad la lectura y la escritura siempre se va adquirir por medio de la herencia como cuando se heredan patrimonios familiares.

Delia Lerner propone que no hay que dejar de lado otros contenidos que se pueden llevar a cabo por medio de la lectura y la escritura por ejemplo al leer noticias con frecuencia permitirá a los niños familiarizarse con este género, estos contenidos estarán en acción y serán objeto de aprendizaje y cuando el chico deba escribir una noticia debe producir algo que se le parezca, hacer un escrito publicitario engañoso para analizar críticamente la realidad u otros contenidos teniendo en cuenta la lectura y la escritura.

Por otro lado, la escuela enfrenta un problema: siempre obtiene lo contrario de lo que se propone en sus estudiantes, por ejemplo si la escuela centra la lectura en voz alta, los alumnos le temen y pueden llegar a aborrecerla, si la prohíbe, algunos la añoran y la buscan por sí mismos. Esto se debe a que no se puede plantear como obligatorio, La autora propone que como la lectura y la escritura son obligatorias y no se puede dejar lecturas libres porque no se pueden controlar, lo que se puede hacer es dejar libre un poema, una poesía que no se podrá controlar, pero las demás lecturas sí. Otra dificultad que enfrenta la escuela es arriesgarse a leer lo difícil, que le provoca inconvenientes al docente, pero con didáctica analizada y discutida teniendo en cuenta conocimientos previos se puede llevar a cabo.

El cuarto capítulo llamado ¿Es posible leer en la escuela? Reitera la importancia de la lectura en la escuela de forma crítica sin caer en el riesgo de asustar al niño. Delia Lerner presenta los proyectos didácticos que han sido confrontadas y ajustadas que son necesarios distinguir para cumplir los propósitos sociales que se persiguen por ejemplo la producción de un caset de poemas proyecto realizado en segundo grado que tiene como propósito poner a los estudiantes en contacto con la obra de diferentes poetas y generar condiciones que les permitan avanzar en voz alta, los niños tendrán que ensayar, escuchar, analizar, hacer modificaciones por medio de las sugerencias; los mismos estudiantes se corrigen y no el docente.

Para solucionar el problema del tiempo, la autora explica que no es reducir los contenidos ni aumentar el contenido sino trabajar por proyectos, actividades que se articulan a lo largo de todo el año escolar. Los proyectos son contextos en los cuales la lectura cobra sentido y aparece como una actividad orientada hacia el logro de un propósito y tiene una organización flexible del tiempo porque se pueden crear proyectos que duren días o meses.

La evaluación es parte fundamental en las instituciones para determinar si se está cumpliendo o no los objetivos propuestos, pero es más importante formar lectores competentes y promover la lectura de textos completos aunque no se pueda controlar completamente en vez de tener en cuenta aspectos como la lectura en voz alta sin importar si se comprende o no, si hay errores no se “fijan” y que todo lo que se aprende de sucesivas reorganizaciones que permite aceptar con mayor serenidad la imposibilidad de controlarlo todo. Brindar a los niños todas las oportunidades necesarias para que lleguen a ser lectores teniendo en cuenta nuevos parámetros de evaluación, nuevas formas de control que permitan recoger información sobre aspectos de la lectura que se incorporan a la enseñanza. Por otro lado es indispensable que no solo el maestro tenga la autoridad de corregir, se debe crear estudiantes capaces de decidir cuando está correcto o no para crear estrategias de autocontrol de lectura, en donde la opinión del docente es la última después de que los estudiantes hayan expresado sus interpretaciones. Hay que evitar que la evaluación sea un obstáculo para la formación de lectores.

Después de conocer la teoría de Delia Lerner de cómo se puede adquirir el hábito de lectura y escritura en la escuela, nos damos cuenta que como lo explica la autora, la escuela no está enseñando a leer ni a escribir en todo el sentido de la palabra, porque ello implica que el gobierno, los directivos docentes se concienticen que este cambio se debe hacer en las escuelas colombianas y se deje de lado la enseñanza tradicional, hasta que esto no se logre los

estudiantes que ingresan a una educación superior no tendrán las bases suficientes de lectura y escritura, por consiguiente la encargada de suplir esta necesidad es la universidad, principalmente por ser las formadoras de docentes, para que desde allí se empiecen a generar cambios y lleguen a la escuela con la mentalidad de fortalecer las prácticas de lectura y escritura.

En el libro *entre la lectura y la escritura* de Guillermo Bustamante Zamudio y Fabio Jurado Valencia⁸ de editorial Magisterio constituye una de las investigaciones en Colombia sobre la lectura y la escritura, en donde plantea el problema que tiene la educación en adaptarse a las demandas de formación que está haciendo la sociedad, por ende, se está ante una educación que busca una formación muy amplia en lo político, social, económico, etc, por tal motivo la educación está pidiendo a la universidad responder estas demandas mediante la implantación de planes que tenga en cuenta esta amplitud de saberes, y la pregunta es ¿cómo hacerlo? Teniendo en cuenta todos los saberes y que la información varía de un día a otro; aquí es donde inevitablemente se involucra el papel de la lengua materna en la educación, ya que por ella se da la construcción del conocimiento. Pero desde los años 70 se ha dicho que en Colombia la educación no es de buena calidad en el lenguaje y analfabetismo. Por tal razón se inscribe una preocupación por desarrollar las competencias lectoescritas de los estudiantes colombianos. El propósito de los autores es crear la convicción de que la calidad de la educación, la podemos construir y valorar siempre en la relación con nuestros contextos y necesidades culturales. Para lograr este objetivo se realizaron unas conferencias, talleres y seminarios con el fin de reflexionar sobre los procesos de lengua. Se notó un acercamiento entre los profesores de primaria, pero poca asistencia de los docentes de educación media y superior por falta de conciencia en relación con la importancia que tiene el lenguaje y el desarrollo de las habilidades comunicativas que no solo se debe

⁸ BUSTAMANTE, Guillermo. JURADO, Fabio. *Entre la lectura y la escritura*. Editorial Magisterio. Bogota. 1997.

quedar en la primaria sino debe continuar en niveles más complejos que se dan en la educación media y superior.

Por otro lado, esta obra no ha tocado significativamente los centros de formación de docentes (universidades y normales). Esta situación es muy lamentable porque al no modificarse la formación ofrecida por los docentes, siempre se permanecerá tratando de remediar los retrasos que se observan en la población de la educación primaria, media y superior; para prevenirlos, las universidades y normales tienen un gran trabajo para realizar.

Se realizó un trabajo de investigación con veinte docentes de Cali para analizar sus competencias textuales como productores de un resumen escrito. El resumen fue escogido porque tiene gran importancia a nivel escolar, estos escritos fueron analizados con estudios de lingüística textual de Kintsh y Teun Van dijk, y sobre textos pedagógicos no –narrativos de Cristina Martínez, quien, a su vez se basa, en los planteamientos de Bajtín, Widdowson, Fillmore, Chafe, Halliday, Van dijk y Florence Davies.

Lo que se encontró en estos análisis es que solo uno empieza refiriéndose al texto base, que se considera sería lo adecuado, en solo un 10 por ciento de los resúmenes se pudieron identificar la introducción, desarrollo del tema y cierre. Al no hacer introducción ni cierre, el texto solo es comprensible con el texto base. Se notó que con el uso de las macro-reglas para producir la macro-estructura y el resumen, se fundamentó a eliminar el 60 por ciento del texto, es decir hay la tendencia general de la estrategia de la eliminación (copiar lo que queda) es la estrategia más frecuente entre los estudiantes. No es frecuente la realización de transformaciones más complejas como las generalizaciones o condensaciones. Esto permite concluir que la elaboración de la macroestructura global hay un desempeño adecuado, las dificultades se encuentran en la textualización del resumen, que exige organizar secuencialmente las ideas.

El error gramatical encontrado en este análisis fue que no se conserva el número gramatical, y en cuanto a los errores de cambio de contenido, se sustituía una información que creó un significado diferente al que se encuentra en el texto base. Estos errores son pocos al comparar con los errores de los estudiantes que enfrentan dificultades en la comprensión textual.

Por otro lado, con estos datos se puede apoyar la hipótesis de que los profesores no sienten la necesidad de ser competentes ellos mismos en la producción de textos escritos que enseñan porque basta con pedir a otros que los hagan, o porque creen que no tengan carencias en este aspecto, ya que ellos son los maestros y las dificultades están en los estudiantes, y esto hace que no tengan una mirada crítica sobre sus conocimientos personales y prácticos. Con este análisis realizado a los docentes, se puede determinar que les falta preparación en lectoescritura, entonces, ¿cómo los estudiantes de esos docentes van adquirir buenos niveles de lectura y escritura cuando los docentes no las tienen?, ya que para elaborar un resumen se debió comprender el texto, y después poder crear un discurso escrito dando a conocer la globalidad del texto teniendo en cuenta la coherencia en las ideas.

Paula Carlino⁹, en el texto “Escribir, leer y aprender en la universidad, una introducción a la alfabetización académica”¹⁰ del Fondo de Cultura Económica, da a conocer la importancia de la lectura y la escritura en el aprendizaje en la educación superior. Paula Carlino docente e investigadora universitaria, plasma en el libro una serie de propuestas pedagógicas con el

⁹ Doctora en Psicología de la Educación del CONICET en el Instituto de lingüística de la Universidad de Buenos Aires y su tema son los procesos de escritura en universitarios.

¹⁰ CARLINO, Paula. Escribir, leer y aprender en la universidad, una introducción a la alfabetización académica. Fondo de Cultura Académica. Buenos Aires. 2009.

objetivo de ayudar a los alumnos a aprender mejor y a comprometerse con el estudio de cualquier área.

La autora explica que la tarea académica en la que los profesores suelen ubicar a los alumnos en la clase es la de escuchar las explicaciones y tomar apuntes, los docentes solo conciben el rol como transmisores de información, en donde el que aprende es el profesor porque tiene que investigar y leer para preparar sus clases, conectar textos y autores para abordar un problema, escribir para planificar tareas y explicar a otros. Con la organización de las clases por parte del profesor no garantiza que los estudiantes tengan que hacer lo mismo, solo los estudiantes que están motivados y que tome acciones similares a la del profesor es el que verdaderamente aprende, pero los que no están motivados adquieren el conocimiento de forma superficial para intentar salir bien en los exámenes; según expertos la gran parte de estudiantes se ubican en el segundo caso. Y cita a Biggs¹¹ un psicólogo educacional australiano dice “ lo que el alumno hace es realmente más importante para determinar lo que aprende que lo que el profesor hace”

El objetivo de este libro es replantear las propuestas de trabajo en las universidades, en donde los estudiantes recuperen protagonismo y no solo tengan que limitarse a escuchar al profesor, sino que con ayuda de la lectura y la escritura desplieguen mayor actividad intelectual. Al integrar la producción y el análisis de textos en la enseñanza de todas las cátedras forman parte del quehacer profesional / académico de los graduados que se espera formar y porque elaborar y comprender escritos son los medios para aprender los contenidos conceptuales de las disciplinas que los graduados deben conocer.

¹¹ CARLINO, Paula. Escribir, leer y aprender en la universidad, una introducción a la alfabetización académica. Fondo de Cultura Académica. Buenos Aires. 2009. P. 11.

El libro está dividido en cuatro capítulos, el primero trata de la importancia de la escritura en el aprendizaje a nivel superior y las aplicaciones realizadas por la docente en la Universidad Nacional General San Martín a los estudiantes de una materia llamada Teorías del Aprendizaje, el segundo capítulo es sobre la lectura a nivel superior, el tercer capítulo Evaluar con la lectura y la escritura y el cuarto capítulo, enseñar, evaluar, aprender e investigar en el aula universitaria... de la mano de la lectura y la escritura.

En el primer capítulo Paula Carlino comienza mencionando algunas frases como “ los alumnos no saben escribir” “ no entienden lo que leen”, “no leen”, son quejas que tienen los docentes a lo largo de la educación básica, y en la universidad; siempre culpan al otro, en secundaria debieron hacer algo, lo padres deberían hacer algo, pero en la universidad se crea un rechazo cuando hay que ocuparse de la enseñanza de la lectura y la escritura en este nivel, y sin desmerecer la tarea que realizan los talleres de lectura y escritura que algunas universidades que contemplan al inicio de sus carreras, parece una labor insuficiente; un curso de lectura y escritura no debe estar separado del contacto efectivo de la bibliografía de un determinado campo específico-profesional, es decir, hacerse cargo de la lectura y la escritura en cada materia y así contribuir directamente con el aprendizaje de los conceptos de las asignaturas visto que no hay apropiación de ideas sin su reelaboración, donde haya lectura y un análisis por medio de la escritura, pero esto procedimientos de comprensión y producción escrita, resulta necesario que el docente guíe y brinde apoyos para que los alumnos los puedan implementar. Hacerse cargo de enseñar a leer y a escribir en la universidad es ayudar a los alumnos a aprender, y a la participación y el compromiso de los alumnos.

En este capítulo la autora explica la potencialidad de la escritura para incidir sobre el pensamiento, y lo compara con la oralidad, la escritura exige que quien redacta minimice las ambigüedades de su texto, a fin de disminuir la posibilidad

que el lector malentienda sus palabras, porque el texto al momento de ser leído, el emisor no va estar para aclarar lo que ha querido decir. Para ser comprendido es preciso usar el lenguaje de un modo particular porque la escritura no solo plantea exigencias sino posibilidades a diferencia de la comunicación oral como tomarse tiempo para pensar, planificar, revisarlo, pensar de nueva, cambiarlo..., sin que nadie sospeche. Paula cita un párrafo de Stafford : “ un escritor no es tanto alguien que tiene algo para decir sino aquel que ha encontrado un proceso que proveerá nuevas ideas que no habría pensado si no se hubiera puesto a escribirlas”, ella explica esta frase diciendo que la escritura estimula el análisis crítico sobre el propio saber debido a que permite sostener la concentración de ciertas ideas, a diferencia de la volatilidad del pensamiento y el lenguaje hablado.

En cambio, numerosos estudios constatan que los universitarios, en las condiciones usuales en las que escriben para ser evaluados, no logran hacer uso de la escritura como herramienta cognitiva para organizar lo que puede pensarse sobre un asunto, solo se limitan a pasar lo que dice en el texto y cuando lo revisan, solo cambian lo superficial y no por explorar más ideas; y no lo hacen porque nadie les enseñó otra cosa, y solo escriben para ser evaluados. Si las universidades quieren resultados distintos, hay que hacer procesos diferentes, la educación superior también necesita que los docentes también funcionen como lectores de sus textos, lectores con quienes poner a prueba lo que escriben, lectores que, reservando para el final los señalamientos de ortografía y gramática, enfoque al comienzo cómo les llegan los contenidos de los escrito por ellos, por lo tanto, los estudiantes carecen del sentido de audiencia y no intentan adecuar sus textos a lo que suponen necesitan los lectores. Es necesario que la universidad ofrezca lectores que devuelvan a los alumnos el efecto que sus textos producen. Es necesario que los docentes se ocupen de enseñar a planificar y a revisar lo escrito y ayuden a anticipar el punto de vista del destinatario, para así no sólo se mejore el producto sino que se guíe a sus autores

a poner en práctica el escribir como herramienta para pensar contenidos de diferentes áreas.

En este capítulo la autora describe las actividades de lectura y escritura que realiza con sus estudiantes en la universidad Nacional de San Martín, en la Materia de Teorías del Aprendizaje. Paula Carlino describe como hace que sus estudiantes lean y escriban, y con la colaboración de los demás estudiantes y de ella misma hace sugerencias de los escritos, para ser mejorados; otra de las propuestas que ella hace en el libro son las monografías en forma de evaluación, pero el error que cometen los profesores es que no suelen explicitar las pautas de elaboración a los alumnos, quienes escriben desorientados, hay que orientarlos a cuáles son las características de las monografías, que se suele incluir en cada parte y qué funciones cumplen éstas.

Asimismo, Paula Carlino propone que cuando la cantidad de estudiantes lo permite, una forma de ser evaluados es que los alumnos escriban una revisión bibliográfica en grupos de a tres, la profesora entrega por escrito las pautas de elaboración y los criterios con los que los corregirá, pero antes que los estudiantes entreguen la versión final, el grupo se reúne con la profesora en dos ocasiones, durante unos veinte minutos, para discutir sus borradores, durante las tutorías, el profesor funciona como lector externo, crítico y comprometido con la mejora del texto como sugerencias de selección, jerarquización, organización de los conceptos por incluir, señala problemas de progresión temática, cohesión, coherencia (saltos conceptuales que precisan ser superados con conectores, con oraciones transicionales, con subtítulos...), reubicar algunas nociones, podar otras que debiliten el texto, enseñar a utilizar el párrafo como unidad temática, etcétera. Según los estudiantes de Paula, el encontrarse con un profesor guía antes de entregar el trabajo final resulta una situación formativa que construye el aprendizaje. Se considera sustancial la

diferencia entre la propuesta de una monografía sin orientación durante el proceso, los trabajos suelen ser entregados con múltiples problemas.

Volviendo al tema de la importancia de la escritura en cada materia, muchos docentes todavía no se ocupan de la escritura por razones como: no son especialistas, nunca han pensado hacerlo, temen por el tiempo que tomarían..., piensan que coartan la libertad de los estudiantes, esta idea desvanece, cuando la autora dice que a su juicio nadie es libre cuando está desorientado y tampoco puede ser autónomo cuando desconoce las reglas del juego.

Otro inconveniente que encuentran los profesores para reforzar la lectura y la escritura en las universidades es quienes asumen la postura de que hacerse cargo de la escritura de los estudiantes lleva tiempo ya que se le agrega a la carga horaria del docente (para leer con detenimiento los trabajos de los alumnos, y realizar observaciones que les sirvan para mejorarlos), la única forma de hacer frente a este reparo es trasladar el debate a las instituciones y luchar para que disminuyan las cargas en los horarios de los docentes y el número de estudiantes por clase y poder planificar y poner a prueba consignas de escritura y especialmente, para leer y realizar comentarios a los productos escritos por los alumnos. Termina el capítulo planteando que la experiencia relatada anteriormente ha sido valorada positivamente por los alumnos que han pasado por ella, reconocen la exigencia pero agradecen las oportunidades que les brinda. El segundo capítulo trata sobre la lectura en el nivel superior, en este capítulo la autora dice que a pesar que la lectura sea imprescindible en los estudios superiores, los alumnos lo hacen poco y con dificultad, no basta con solo tomar apuntes de lo que el profesor comunica oralmente, los estudiantes pueden ir a las fuentes que los docentes se dirigieron, pero al igual que la escritura, los profesores se quejan de la deficiente lectura de los estudiantes, y a pesar de ello, es habitual que no se encuentren caminos al respecto, la preocupación por los que poco se lee o lo mal que comprenden suele estar acompañada de una

inactividad docente. Se espera que lean y que entiendan de determinada forma pero los profesores no suelen enseñarles cómo hacerlo; leer queda como una tarea solo a cargo de los estudiantes, su comprensión no resulta orientada por la experiencia del docente.

La autora habla de los principios generales de la lecto-comprensión en una clase universitaria de los primeros años, en donde los estudiantes leen porque han sido dados por los profesores, en donde no saben jerarquizar y seleccionar si el estudiante no tiene conocimientos previos sobre el tema, sobre qué base puede considerar importante una información o desecharla. Los estudiantes universitarios de los primeros años leen sin un objetivo propio, con escasos conocimientos del contenido; de allí radican las dificultades para entender y sostener la lectura, y se vuelve un problema cuando no se acompaña desde la cátedra, su actividad lectora y el sentimiento que suele acompañar la desorientación de los alumnos cuando leen y no entienden porque no saben en qué cuestiones del texto centrarse porque ignoran qué buscar en ellos puede ocasionar el aburrimiento e incluso el sueño, por tal motivo, muchos lectores abandonan la lectura. Las comunidades académicas exigen pero no enseñan. Los docentes que se han construido a lo largo de una formación, son los que pueden guiar y enfocar un conocimiento, y al planificar las propuestas de lectura, no es solamente que van a leer los estudiantes sino también con que propósitos, para que los alumnos conozcan las razones de leer ese texto y para qué. Otra razón del porque la lectura debe ser guiada, es que en muchos textos académicos se dan por conocidas líneas de pensamiento de un campo de estudio y sus polémicas, y dejan por fuera a los alumnos que por ser recién llegados en el tema desconocen.

Luego se mencionan actividades que la profesora Paula Carlino ha puesto a prueba con sus estudiantes con el objetivo de ayudarlos a jerarquizar la información y asegurar su lectura; una de ellas es crear guías con una serie de

preguntas que permiten a los alumnos enfocar el análisis, exponer enunciados en un marco del por qué el texto ha sido incluido en la materia, que puede aportar, quién es su autor, en qué contexto vivió ese autor, durante esas clases distribuyó pequeños grupos de alumnos para tarea de discutir preguntas y respuestas del texto, luego en grupo se reconstruye la tesis central del artículo a través de confrontar interpretaciones, explicitar dudas, releer algún párrafo y aclarar las incomprensiones; debe tenerse en cuenta que si las guías no resultan útiles si el profesor las propone pero luego se desentiende de ellas, las guías serán usadas por los estudiantes solo si ellos observan que el docente les dedica algún tiempo de la clase.

Muchas veces los docentes no dan guías para evitar la dependencia de los estudiantes porque son universitarios, Paula Carlino no está de acuerdo con estas razones porque un estudiante aprende a ser universitario de los que ya lo son, y crea independencia cuando ya está adaptado. Aunque las guías son de gran utilidad, es insuficiente para motivar al estudiante a realizar relecturas para encontrarle mejor sentido al texto, ella propone elaborar resúmenes en la mitad de una hoja después de cada texto leído que pueden ser usados en el examen final, es decir, los profesores proponen que los estudiantes realicen resúmenes en cada clase sobre los textos, estos resúmenes no son obligatorios, pero el docente los recogerá, y los devolverá el día del examen final para que los puedan usar, esto hace que los estudiantes se adentren al texto puesto que el resumen evidencia cualquier lectura académica, y lo realizan por el deseo de tenerlos en el examen final para sentirse amparados y así el profesor se asegura que los estudiantes lean antes de discutir en clase.

Otra de las razones de la falta de comprensión de lecturas en los estudiantes es que los docentes suelen dar por supuesto que los estudiantes, al leer, saben cómo analizar lo leído que es identificando la postura del autor del texto estudiando las razones que brinda para sostenerla, reconociendo posturas y

argumentos de otros autores citados, construyendo vínculos entre unas posiciones y otras, relacionando con otros textos leídos previamente, infiriendo implicaciones que lo leído puede tener sobre otros contextos.

Por otra parte, la autora también hace énfasis en el uso de fotocopias, destaca que es escasa la calidad de estas duplicaciones, que dificulta su visualización, se leen fuera de una obra completa, sin los capítulos precedentes ni posteriores, sin índices, sin prólogos ni introducciones, sin tapas que presenten a sus autores, ni contratapas que comenten el texto, sin referencias bibliográficas completas y en ocasiones ni siquiera el título o nombre del autor, impidiendo que el lector se pueda ubicar dentro de lo que está leyendo.

El siguiente capítulo llamado Evaluar con la lectura y la escritura hace énfasis que la lectura y la escritura está presente para acreditar un saber en la evaluación como producto final, pero los profesores no se preocupan por enseñar a leer y escribir, solo se preocupan por los contenidos propios de la materia, pero si lo evalúan; no se enseña a estructurar ideas por escrito, no se enseña a planificar ni a revisar los borradores, a reescribir el propio texto con ojos de lector crítico.

La evaluación cumple con varias funciones entre ellas certificar saberes adquiridos, retroalimentar el aprendizaje y la enseñanza que el estudiante produce en la situación evaluativa, el profesor puede obtener información que le sirva para devolverla al estudiante y orientar desempeños futuros, otra función de la evaluación es señalarle al estudiante cuáles son los aspectos importantes en la materia, los estudiantes prestan atención a cómo, para qué y en que se los evalúa, eso es lo que realmente aprenden.

La autora menciona que la evaluación no es sólo un eslabón final del proceso educativo después de una instrucción, sino que es el centro de la enseñanza, en

donde también los estudiantes adquieren conocimientos. Carlino explica que la evaluación como enseñanza no es cuando el profesor da consigna de la tarea y corrige el producto final, sino que provee orientaciones previas y durante el proceso de elaboración, por ejemplo que el profesor entrega las preguntas del examen anticipado, a fin de que los alumnos puedan estudiar a partir de ellas y se orienten sobre qué analizar y a partir de las observaciones del docente.

En el libro nos da unos ejemplos que realizó en su labor docente, cuando ella realiza una evaluación de escritura, les da unos parámetros de evaluación para anticipar que lo que se espera de esos escritos, les da un tiempo a los estudiantes para que puedan hacer sus borradores, luego corregirlos, y pasarlos al trabajo final. Cuenta la historia de una estudiante que presentó su evaluación con ayuda del borrador, pero cuando la profesora le corrigió, se notaba que conocía los conceptos, pero las ideas principales no se dirigían a la pregunta que se le había asignado, sino que había sido muy global, y ese criterio se encontraba en los parámetros de evaluación. La profesora le hizo unas observaciones en donde la estudiante tenía que corregir, coherencia, organización, desarrollo de las ideas; cuando presentó su texto corregido tenía una nota más alta. Es diferente cuando se le da la oportunidad al estudiante de corregir sus escritos, para tener en cuenta las observaciones y corregirlas que una evaluación que antes de ser revisado por el docente, sea la nota final; el estudiante no se va a preocupar por las observaciones dadas por el profesor.

Otra de las experiencias que tuvo la profesora Carlino en la Universidad Nacional General de San Martín en la clase de Teorías de Aprendizaje, fue decidir dejar el currículo y darles una nueva propuesta de trabajo. En grupos debían preparar una ponencia en donde iban a asistir profesores y otros alumnos de la universidad. El primer día la profesora les llevó libros y revistas en donde ellos tenían que escoger temas que le llamara la atención para que fuera el tema de su ponencia, en las siguientes clases con la ayuda de la

profesora iban preparando un escrito que era lo que iban a preparar en la presentación, después de la ponencia se tocaron aspectos positivos y a mejorar para futuras presentaciones. Paula Carlino cuenta que dudó en hacer este ejercicio porque había tenido que dejar el currículo, pero cuando se prepara una clase, se documenta, lee y escribe se aprende más que los que se limitan a escuchar, y ese fue el trabajo que hicieron sus estudiantes en ese ejercicio.

Paula Carlino termina el libro con el sentimiento de confusión que experimentan muchos alumnos cuando entran a la universidad, es la diferencia que hay entre la educación media y la universidad, y los estudiantes no tienen claro estas prácticas universitarias, por eso hay fracaso estudiantil principalmente en sectores menos favorecidos como quienes los padres no tienen estudio y no están en contacto directo con la lectura y la escritura; por tal motivo los profesores universitarios de todos los ejes temáticos deben fomentar la lectura y la escritura sin tener la concepción que un estudiante que llegue a la universidad domina la lectura y la escritura.

Escribir, leer y aprender en la universidad es una de las teorías de cómo se puede mejorar la lectura y la escritura en la universidad, este libro recalca la importancia de enseñar la escritura y la lectura, la palabra “enseñanza la define como incrementar las ocasiones de diálogo para que los principiantes tengan pautas claras leer y escribir”, no solo para los profesores de lenguaje sino para que los estudiantes universitarios puedan adquirir conocimientos en diferentes áreas ; en este texto se muestra la importancia que tienen los profesores universitarios en dar todas las pautas para que puedan sus estudiantes puedan leer y escribir de forma apropiada y no dar por entendido que ellos ya lo saben ya que la mayoría de estudiantes vienen de contextos diferentes y hay que guiarlos al nuevo ambiente al que se enfrenta.

4. METODOLOGÍA

4.1 MÉTODO

El propósito de este proyecto es determinar los niveles de lectura y escritura de los estudiantes de Licenciatura en Humanidades e Idiomas de tercer semestre. Esto a través de la comparación de la población de las jornadas mañana, tarde y noche teniendo en cuenta variables como género, formación académica tanto de los estudiantes como de sus padres.

Por lo anterior, esta investigación es descriptiva, es decir, comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual del grupo¹² de estudiantes de tercer semestre de Licenciatura en Humanidades e Idiomas en los niveles de lectura y escritura en donde esta investigación descriptiva se trabajará sobre realidades de hechos, y su característica fundamental será la de presentar una interpretación correcta¹³ de este fenómeno.

El objetivo de esta investigación es llegar a conocer los niveles de lectura y escritura de los estudiantes de tercer semestre de Humanidades e Idiomas, en donde la meta no se limitará a la recolección de datos, sino a la predicción e identificación de las relaciones que existen entre dos variables como si es

¹² TAMAYO, Mario "El progreso de la investigación científica" Editorial Limusa, Noriega editores, 2004, p. 46

¹³ *Ibíd.*, p. 46.

egresado de un colegio público o privado y nivel de estudio de los padres, se recogerá los datos se resumirán de manera cuidadosa y luego se analizarán minuciosamente los resultados, a fin de extraer los niveles de los estudiantes en lectura y escritura.¹⁴

Esta investigación se realizó teniendo en cuenta las definiciones dadas en el libro de la metodología de la Investigación de Roberto Hernández Sampieri sobre la investigación descriptiva. El autor de este libro explica que el propósito de la investigación descriptiva es describir fenómenos, en este caso el desempeño de los estudiantes de tercer semestre frente a pruebas de lectura y escritura en los estudiantes de tercer semestre de Licenciatura en Humanidades e Idiomas. Este estudio busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de un grupo de personas, es decir, se miden, evalúan o recolectan datos sobre diversos conceptos para describir lo que se observa. Esta investigación es útil para mostrar con precisión las competencias de lectura y escritura en los estudiantes.

4.2 POBLACIÓN

La población que se utilizó en esta investigación fueron los estudiantes de tercer semestre de Licenciatura en Humanidades e Idiomas, puesto que estos estudiantes cursaron materias con profundidad en la lectura y la escritura en primer y segundo semestre.

4.3 INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS

1. PRUEBAS DE LECTURA Y ESCRITURA: se aplicaron dos pruebas: una piloto para determinar aspectos a mejorar a finales del primer semestre del

¹⁴ DEOBOLD , Van Dalen, Manual de técnica de la investigación educacional, editorial paidós, 1974

2011; y la siguiente prueba durante el segundo semestre del 2011 con todos los aspectos mejorados.

2. ENCUESTAS DE ESTUDIO DE POBLACIÓN: En las aplicaciones los estudiantes diligenciarán un formato con los siguientes datos:

- Nombres y apellidos
- Programa
- Jornada
- Semestre
- Edad
- Colegio donde curso la primaria.
- Si es público o privado.
- Colegio donde curso la secundaria.
- Si es público o privado.
- Nivel de estudio del padre.
- Nivel de estudio de la madre.

4.4 METODOLOGÍA

► Se revisaron los ejes temáticos que apuntan al desarrollo e implementación de la lectura y la escritura en la Universidad Libre (Fundamentos Lingüísticos y Fundamentos Semiológicos).

DESCRIPCIÓN DE LOS EJES TEMÁTICOS

En la Universidad Libre existen ejes temáticos enfocados a fomentar la lectura y la escritura en los estudiantes de licenciatura en humanidades e idiomas, educación física, recreación y deporte y pedagogía infantil que son

Fundamentos lingüísticos; El programa analítico está dividido en ocho partes diferentes:

1. Información general del eje temático.
2. Introducción al curso.
3. Metas de aprendizaje en términos de competencias.
4. Contenidos: ejes temáticos o problémicos del curso.
5. Metodología y estrategias didácticas empleadas para el desarrollo del curso.
6. Sistema de evaluación del curso.
7. Bibliografía y recursos.
8. Articulación del eje temático con la práctica docente investigativa.

1. Información general del eje temático:

Describe el eje temático como del núcleo básico común, es decir que se encuentra en el pensum de todas las licenciaturas de la universidad, la jornada es única, fue elaborado para el segundo semestre del 2010, tiene 2 créditos y 3 horas semanales, teniendo en cuenta que en total son 16 semanas en el semestre; las actividades de los estudiantes son divididas en: número de horas de actividades académicas de los estudiantes que son 32, número de horas de actividades tutoriales de los docentes 16, número de horas de actividades independientes de los estudiantes 48.

Por otro lado responde preguntas como: campo al que pertenece el eje: comunicación, nombre del proyecto de todo el semestre: “yo descubro mi entorno social y educativo”, pregunta generadora: ¿cómo mejoro el uso adecuado de las cuatro habilidades comunicativas?, problematización: reconocer formas de lenguaje para desarrollar competencias comunicativas, ciclo: contexto de aprendizaje.

Además hay una descripción de cada uno de los docentes que están a cargo de este eje temático que son los e-mails y los estudios realizados por ellos.

2. Introducción al curso:

Este texto explica cómo se desarrollará el eje temático y cuáles son los objetivos propuestos.

Este texto expone que busca el desarrollo de las competencias comunicativas de los docentes en formación bajo un trabajo teórico-práctico en forma de taller para aumentar sus capacidades de expresión oral y escrita en lengua materna a través de la comprensión y producción textuales, Asimismo argumenta porque la lectura será la actividad esencial del curso en los estudiantes universitarios.

Finalmente tienen como conclusión que la intención del eje de Fundamentos Lingüísticos radica en hacer de cada sesión un espacio de comunicación e intercambio de ideas entre el profesor y los estudiantes con miras a implementar estrategias de lectura y escritura básicas en la formación de todo educador.

3. Metas de aprendizaje en términos de competencias:

El objetivo principal de este texto es que el eje de Fundamentos Lingüísticos propende por el mejoramiento de las competencias comunicativas de los docentes en formación, el curso se centra en la lectura, la escritura y la redacción de textos académicos que utilizará en la vida universitaria; esto a través de la escritura de textos expositivos, argumentativos y narrativos de sus entornos y a partir de ella se tomará conciencia de la importancia de las competencias comunicativas en la expresión oral y escrita.

Además en el programa se especifica lo que se espera al finalizar el curso e en el estudiante:

En cuanto al *Saber*:

- Conozca las relaciones entre la comunicación verbal y no verbal.

- Identifique los puntos de encuentro y diferencia entre la oralidad y la escritura.
- Determine los tipos de textos a los cuales se enfrentará en la vida académica (Narrativa, expositiva y argumentativa).
- Reconozca la utilidad de la expresión oral en la vida profesional.

En cuanto al *Saber-hacer*:

- Implemente la lectura eficaz como una aproximación al conocimiento, la literatura y la cultura.
- Desarrolle habilidades, hábitos y estrategias para la lectura y la escritura de textos académicos.
- Construya y argumente por escrito o de forma oral su punto de vista personal sobre un tema particular.
- Aplique sus conocimientos sobre comunicación oral y escrita en su cotidianidad, proyectándose como excelente egresado de la Universidad Libre.

En cuanto al *Saber-hacer con el saber*:

- Reconozca la lengua como un ente vivo, cambiante, necesario en la interacción, en la convivencia y la tolerancia entre los seres humanos.
- Demuestre interés hacia la lectura permanente de los avances teóricos y las experiencias validadas sobre las cuatro habilidades comunicativas.
- Manifieste interés por la profesión docente.
- Evidencie capacidad para el trabajo en equipo.

4. Contenidos: ejes temáticos o problémicos del curso: Esta parte presenta un cuadro en donde presenta las unidades temáticas, los ejes problémicos, indicadores de competencia o producto y los criterios de evaluación. Este cuadro está dividido en los tres cortes de cada semestre.

PRIMER CORTE

La unidad temática es las competencias comunicativas en la lectoescritura académica: los ejes temáticos son el proceso de la comunicación humana y su tipología, relación entre lenguaje, lengua, habla, signos y comunicación, relaciones y diferencias entre oralidad y escritura, texto y discurso, definición de leer, proceso de la lectura y cómo mejorar la comprensión lectora, en qué consiste la escritura, cómo elaborar proposiciones, oraciones y párrafos correctamente, qué tipos de textos académicos debo saber leer y escribir en la universidad, características de los textos expositivos, cómo escribir textos expositivos (resúmenes, reseñas e informes), cuáles son las normas de acentuación en español y cómo utilizar los signos de puntuación, cómo superar dificultades en la escritura de textos expositivos; los indicadores o el producto de este corte son socializar proyecto a realizar, discusión grupal sobre las competencias comunicativas, práctica de la ortografía y la puntuación en español en donde los criterios de evaluación son el taller para la elaboración y consolidación de conceptos sobre oralidad y escritura, puesta en escena de la competencia comunicativa a partir de improvisaciones y exposiciones y entrega del proyecto final.

SEGUNDO CORTE

La unidad temática es los procesos de escritura creativa, los ejes temáticos son la narración la utilidad de los textos narrativos en la formación docente, tipología de los textos narrativos, Cómo contar una historia en forma de crónica, relato, minicuento o (auto)biografía, ¿Cómo corregir un texto en sus aspectos gramaticales y estilísticos?, ¿Cómo superar dificultades en la producción escrita de textos narrativos?; los indicadores o el productos de este corte son la apropiación de conceptos sobre la tipología de la narración, exposición sobre errores frecuentes en la expresión escrita de narraciones, reconocimiento y

análisis de diversos tipos de textos narrativos, planeación y puesta en práctica de la escritura narrativa y sustentación oral de proyectos en donde los criterios de evaluación es la (Pre)escritura de textos descriptivos, expositivos y narrativos .

TERCER CORTE

La unidad temática son los procesos comunicativos en la escucha y la oralidad, los ejes temáticos son ¿Qué es escuchar? ¿Cómo desarrollar estrategias para lograr el aprendizaje a partir de la escucha?, ¿Qué significa hablar en público? ¿Cuáles son los requisitos expresivos de un expositor? ¿Cómo planear y desarrollar una exposición oral? ¿Cómo tomar apuntes durante una conferencia o una exposición?, ¿Cuáles son las características de los textos argumentativos? ¿Cómo realizar un comentario crítico para presentar un punto de vista? ¿Cómo escribir textos argumentativos (Comentarios críticos y argumentaciones)?, ¿Qué elementos sintácticos y semánticos permiten la cohesión y coherencia textual? ¿Cómo superar dificultades en la producción escrita de textos argumentativos?; los indicadores o productos de este corte son exposiciones, debate sobre el valor de la escucha, exposición, reconocimiento de diversas técnicas de trabajo grupal, apropiación de conceptos sobre la actividad lectora y debate dirigido sobre el papel de la lectura en la vida académica de todo profesional, análisis de ejemplos y taller de competencias lectoras de textos argumentativos en donde los criterios de evaluación son los resúmenes sobre el tema de exposición, elaboración de cuadros sinópticos y ayudas de estudio, taller grupal sobre la puesta en común de la comunicación verbal y no verbal en una exposición oral y participación en el *foro del campo de comunicación*.

5- METODOLOGÍA Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EMPLEADAS PARA EL DESARROLLO DEL CURSO

La metodología que plantean es que en cada clase el profesor formula una pregunta para propiciar una discusión entre iguales y crear el saber, además se aplica el taller para orientar al estudiante a lo que va a desarrollar, vincular la teoría con la práctica, vincular lo aprendido con la vida real.

Además se práctica la lectura con la investigación con actividades como consulta de documentos, lectura, revisión, reseñado ,glosado de documentos, disertaciones orales y trabajo de grupo, elaboración de talleres, discusión de textos, mesa redonda y debates, comprensión y producción textual a partir de la realización de comentarios de texto, reseñas, informes y ensayos siguiendo las pautas suministradas desde la clase, planeación y elaboración de un proyecto de investigación grupal en forma de *experiencia de vida* donde se lleven a la práctica las competencias comunicativas y reconocimiento del contexto socio-educativo de los estudiantes en el marco de su compromiso con la institución educativa.

6- SISTEMA DE EVALUACIÓN DEL CURSO

El curso se evaluará de forma formativa, procesual y sumativa, en donde los cortes se evalúan las actividades de clase, trabajos y tareas, prueba escrita y proyecto.

7. BIBLIOGRAFÍA Y RECURSOS.

Se utilizan importantes autores de la lectura, la escritura y elaboración de trabajos como Lerner Delia, Cassany Daniel, Luna Marta , Sanz Gloria, Charadeau Patrick, Marthe de Carvajal, Niño rojas Víctor Miguel, Parra Marina, Pérez Grajales Héctor, Vásquez Rodríguez Fernando, Weston Anthony.

También se utiliza páginas de Internet como: la Biblioteca Luis Ángel Arango www.lablaa.org, la Real Academia Española www.rae.es, el Diccionario de la Real Academia española Vigésima segunda edición <http://buscon.rae.es/drael/>, sobre el español y las nuevas tecnologías www.jamillan.com, Espacio para aclarar dudas sobre el uso del español www.wikilengua.org.

8- ARTICULACIÓN DEL EJE TEMÁTICO CON LA PRÁCTICA DOCENTE INVESTIGATIVA.

La articulación que hay entre fundamentos lingüísticos con la formación docente está en el lenguaje, visto que los futuros licenciados de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Libre, independientemente de su especialidad, en el espacio de Fundamentos Lingüísticos aprenden a ser conscientes del papel del lenguaje en los procesos de enseñanza y aprendizaje de cualquier aspecto de la vida humana, asimismo el educador físico, el pedagogo infantil y el docente de humanidades e idiomas deben hacer del lenguaje uno de los instrumentos necesarios en todo proceso pedagógico.

Además se propende por la formación de un docente que desarrolle a través de las habilidades lingüístico-comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir) sus competencias argumentativa, interpretativa y propositiva. Se contribuye así a la formación docente, brindando herramientas para el desarrollo de la comunicación oral y escrita para la vida.

En pocas palabras lo que se pretende en fundamentos lingüísticos es fortalecer la lectura, la escritura, la oralidad y la escucha, es decir que en el primer semestre los estudiantes de licenciatura de la Universidad Libre reciben las pautas para realizar escritos y lecturas.

Otro eje temático que tiene que ver con el desarrollo de las competencias de la lectura y la escritura es Fundamentos semiológicos. El programa está dividido en siete partes diferentes:

1. Información general del eje temático.
2. Introducción al curso.
3. Metas de aprendizaje en términos de competencias.
4. Contenidos: ejes temáticos o problémicos del curso.
5. Metodología y estrategias didácticas empleadas para el desarrollo del curso.

6. Sistema de evaluación del curso.

7. Bibliografía

1. INFORMACIÓN GENERAL DEL EJE TEMÁTICO.

Describe el eje temático como del núcleo básico común, es decir que se encuentra en el pensum de todas las licenciaturas de la universidad, la jornada es única, fue elaborado para el segundo semestre del 2010, tiene 2 créditos; el total de semanas son 16 por lo tanto 48 horas en el semestre, el número de horas de actividades académicas de los estudiantes son 32, número de horas de actividades tutoriales de los docentes son 16.

Además hay una descripción de cada uno de los docentes que están a cargo de este eje temático que son los e-mails y los estudios realizados por ellos.

2. INTRODUCCIÓN AL CURSO.

El objetivo principal de este eje temático es dar a conocer los diferentes tipos de lenguaje de todas las épocas y todas las culturas que tienen en común el signo, que es el reemplazo de una cosa o una idea. El propósito de este curso es aprender a observar, describir, analizar, explicar, hablar con propiedad sobre los diferentes temas que le competen al docente en formación y comprender críticamente el mundo semiótico.

3. METAS DE APRENDIZAJE EN TÉRMINOS DE COMPETENCIAS.

Se establecen las metas del eje temático fundamentos semiológicos que son: utilizar adecuadamente el lenguaje en los procesos de interacción comunicativa, exponer y explicar críticamente los signos culturales, construir textos argumentativos críticos basados en observaciones y lecturas culturales, elaborar análisis semiológicos críticos de su entorno, comprender críticamente diferentes

objetos y discursos culturales, proponer interpretaciones semiológicas críticas autónomamente.

4. CONTENIDOS: EJES TEMÁTICOS O PROBLÉMICOS DEL CURSO.

Durante el semestre se tratan 9 unidades temáticas; el primero es la semiología como disciplina social y humana en donde el estudiante es capaz de realizar un análisis semiótico y dar cuenta de su realidad, la forma de ser evaluada es que los estudiantes realicen reflexiones escritas y analicen de forma crítica su entorno teniendo en cuenta los signos en el seno de la vida social. El segundo es la semiología y sus referentes teóricos, el estudiante conoce el concepto de lenguaje y la diferencia de los conceptos de lengua y habla, el estudiante es evaluado cuando realiza disertaciones sobre el lenguaje y su poder en el mundo de la significación, además utiliza de forma adecuada el término lenguaje en diferentes situaciones comunicativas. El tercero es el signo y qué clases hay, para ser evaluados los estudiantes realizan debates y plantean un análisis del proyecto de aula.

El cuarto es el papel del lenguaje en la semiología como disciplina social y humana, en esta unidad temática el estudiante comprende que el lenguaje es responsable de los procesos de significación y sentido, establece relaciones entre lenguaje y signo, el estudiante se evalúa cuando realiza comentarios sobre su entorno teniendo en cuenta el signo y el lenguaje. El quinto es la semiología en el contexto humano y profesional, en esta unidad temática el estudiante comprende que la semiología es fundamental en su proceso formativo y en la comprensión del mundo, los estudiantes son evaluados por medio de lecturas que son practicados por medio de talleres, socializa dudas y aciertos en la interpretación de los signos y realiza reflexiones. El sexto es la semiología y sus relaciones con la cultura, la sociedad y el saber, en esta unidad temática el estudiante relaciona la semiología con problemáticas generales como la cultura de

masas, la publicidad, las artes y los mass media, la forma de evaluar es que el estudiante realice talleres en donde dé cuenta de las relaciones de la semiología y el entorno humano.

El séptimo es la interdisciplinariedad de la semiología, el estudiante identifica cuales son las disciplinas que se relacionan con el estudio semiológico, los estudiantes son evaluados con talleres y escritos relacionados con este tema. El octavo es la semiología en el ámbito educativo, los estudiantes toman conciencia de la importancia de la semiología en la labor docente y es evaluado por medio de mapas conceptuales, participando en discusiones y exposiciones del tema. La última unidad temática es la semiología y su aporte a la formación humana, en esta unidad temática los estudiantes dan cuenta de los conceptos aprendidos en la socialización de su proyecto de aula en donde realiza una exposición en la que sustenta los conocimientos aprendidos en fundamentos semiológicos.

5. METODOLOGÍA Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EMPLEADAS PARA EL DESARROLLO DEL CURSO.

El propósito fue desarrollar las competencias críticas mediante la observación, el análisis y la interpretación crítica, también se pondrán en práctica en el aula, ponencias, debates, mesas redondas, talleres teórico-prácticos y un proyecto de aula.

6. SISTEMA DE EVALUACIÓN DEL CURSO

La evaluación es permanente teniendo en cuenta la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

En el primer, segundo y tercer corte son evaluadas actividades de clase, trabajos, tareas, prueba escrita y avance del proyecto.

7. BIBLIOGRAFÍA

Se utilizan autores de semiótica como Argüello G Rodrigo, Gabarrós Ángel, Guiraud Pierre, Klinkenberg Jean-Marie, Medina cano Federico, Vásquez Fernando,

Resumiendo, el tema es la semiología, este tema se comprende por medio de lecturas y escritos propuestos por el profesor, así la lectura y la escritura se pone en práctica en este eje temático, pero no se tratan temas orientados a mejorar la lectura y la escritura, es decir, el objetivo principal de este eje temático no es mejorar la lectura y la escritura sino construir conocimiento del signo.

4.4 PRUEBA DE LECTURA Y ESCRITURA

La prueba está conformada por tres grandes temas que son la comprensión lectora, la producción escrita y la interpretación de gráficas; la prueba de comprensión lectora consta de cuatro textos tomados de las cartillas del ICFES 2002, 2003 y 2010, examen de admisión de la Universidad Nacional del 2007 ya que son pruebas realizadas y revisadas por personas expertas en donde se evalúa la comprensión interpretativa, argumentativa y propositiva. La interpretación de imágenes se tomó de la prueba del ICFES 2003 en donde los estudiantes analizan las situaciones dadas en una caricatura. La producción escrita es elaborar un texto argumentativo que desarrolle el interrogante ¿Considera usted que la forma como lo evaluaron en la primaria y en la

secundaria, fue la adecuada? En donde se tuvo en cuenta criterios de forma y contenido.

Durante el segundo semestre del 2.011 se aplicó esta prueba de comprensión lectora y producción escrita a los estudiantes de tercer semestre de Licenciatura en Humanidades e Idiomas de la Universidad Libre de Colombia, teniendo en cuenta cambios sugeridos con la prueba piloto que se realizó en el primer semestre del 2.011 con el fin de identificar los niveles que tienen estos estudiantes:

PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA



**UNIVERSIDAD LIBRE DE COLOMBIA
PROYECTO INVESTIGATIVO DOCENTE
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN HUMANIDADES E IDIOMAS**

COMPRENSIÓN LECTORA

**RESPONDA LAS PREGUNTAS 1 A 3 DE ACUERDO CON LA
INFORMACIÓN DE LOS
SIGUIENTES TEXTOS**

TEXTO 1

RESEÑA SOBRE *MI CREDO PEDAGÓGICO*, DE JOHN DEWEY.

En *Mi credo pedagógico*, John Dewey exponía su más conocida e incisiva concepción de la educación. La obra fue publicada en Nueva York en 1897, después se volvió a imprimir varias veces en los Estados Unidos y se tradujo a varias lenguas.

Dewey escribió su credo como manifiesto de la educación nueva y de la posterior “escuela activa”, movimiento del cual él fue el máximo teórico. La escuela activa abre el camino a una nueva educación, entre cuyos seguidores y defensores destacan los estadounidenses Parkhurst, Kilpatrick, Washburne y los europeos Montessori, Decroly, Freinet y Ferrière, cuyas teorías pedagógicas tendrán una notable influencia en nuestro siglo.

En el centro de la escuela activa deweyana es notorio el principio del “interés del alumno”, es decir, la dimensión “individual” de la vida educativa, situada en estrecha relación con la “realidad cotidiana” del propio alumno, es decir con la dimensión “social” de la vida educativa. Todo ello en un proceso de conocimiento, de reconstrucción y transformación de la misma por parte del sujeto en situación de aprendizaje. En este cuadro, Dewey polemiza con la escuela tradicional, que define como nocional, mnemónica, abstracta, tendente sólo a contemplar y reproducir la sociedad tal como es, y no a cambiarla reinventándola mediante la cultura y el trabajo. La relación escuela-sociedad no se resuelve, según Dewey, en la ambigua

proclamación de la “escuela es vida”, sino más bien en la perspectiva pedagógica de una escuela entendida como “proceso de vida” alimentado por sus propias finalidades y sus propios trayectos formativos.

TEXTO 2

EL SABER PEDAGÓGICO EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR: JOHN DEWEY Y LOS FINES SOCIALES Y POLÍTICOS DE LA EDUCACIÓN.

Como institución dependiente del Ministerio de Educación Nacional, los temas pedagógicos y sociales de la Escuela Normal Superior fueron similares a los que fundamentaron las políticas estatales de educación en este período [1934-1946]; esto es, la función social y democratizadora de la escuela colombiana, las potencialidades de la cultura nacional y las teorías pedagógicas de John Dewey.

El modelo pedagógico de Dewey tuvo una doble apropiación en la Normal Superior: como método de enseñanza institucional y como objeto de enseñanza. En 1937, y como política proveniente del Ministerio de Educación Nacional, se ensayó el método de Proyectos de Dewey, con los alumnos del primer año, aunque “los resultados fueron poco satisfactorios debido a la falta de preparación pedagógica de los profesores y en especial a la carencia de recursos materiales”*.

Pero el ensayo con el método de Dewey dejó una serie de elementos que entraron a ser parte de las prácticas de enseñanza habitual de la Normal Superior; ellos fueron las investigaciones individuales, las prácticas de laboratorio, los estudios de campo, los seminarios y la utilización de fichas bibliográficas y de lecturas colaterales. Por otro lado, el énfasis estatal en la dimensión social de la pedagogía y de la educación pública se vio reflejado en los contenidos de las diversas áreas, así como en las tesis de grado de la Normal.

Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia. 1903-1946. Vol. 2. Sáenz, Javier y otros. Medellín, Foro Nacional por Colombia-Universidad de los Andes-Universidad de Antioquia, 1997: 349-350.

1. De lo planteado en los escritos, se puede concluir que la pedagogía
 - A. implementada por la escuela tradicional impedía el desarrollo de sociedades más justas.
 - B. fundada por Dewey pretendía promover el desarrollo de una escuela más propositiva.
 - C. inspirada en los teóricos estadounidenses era inaplicable en Colombia.

D. activa era una oportunidad de desarrollo de nuevos modelos educativos.

2. Formas de enseñanza como investigación individual, prácticas de laboratorio, estudios de campo y seminarios son métodos que, de acuerdo con los postulados de Dewey, debe

A. apuntar al desarrollo psicológico y social de los estudiantes mediante la puesta en escena de sus propias capacidades.

B. brindar la oportunidad al estudiante de desarrollarse integralmente; para ello, se realizan este tipo de actividades.

C. propiciar la estimulación de las capacidades psicológicas de los estudiantes en la medida en que se da una integración con el medio.

D. crear una nueva relación entre docentes y estudiantes, la cual debe verse reflejada en el trabajo del aula.

3. En el libro *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia* desarrolla lo relacionado con la pedagogía de John Dewey porque

A. Dewey es el máximo exponente de la pedagogía activa, la cual aún hace parte del trabajo educativo de Colombia.

B. además de incidir en el desarrollo educativo de nuestro país, una de las ideas fuerza de este autor consistía en asumir la educación como una incursión psicológica y social en las capacidades del niño.

C. para Dewey, la educación debía apoyar la democratización de los países, y Colombia, en ese momento, estaba en una crisis social.

D. los postulados de este autor fueron tan revolucionarios que influenciaron de manera profunda las reformas educativas de Estados Unidos, las cuales fueron asumidas por

Colombia en la década de los años 30.

(Cartilla de orientación del ICFES 2010)

TEXTO 3

LA PELOTA

Era de cuero, rellena de estopa, la pelota de los chinos. Los egipcios del tiempo de los faraones la hicieron de paja o cáscaras de granos y la envolvieron en tela de colores. Los griegos y los romanos usaban una vejiga de buey, inflada y cosida. Los europeos de la Edad Media y del Renacimiento disputaban una pelota ovalada, rellena de crines. En América, hecha de caucho, la pelota puede ser saltarina como en ningún lugar.

La cámara de goma, hinchada por inflador y recubierta de cuero, nació a mediados del siglo pasado, gracias al ingenio de Charles Goodyear, un norteamericano de Connecticut. Y gracias al ingenio de Tossolini, Valbonesi

y Polo, tres argentinos de Córdoba, nació mucho después la pelota sin tiento. Ellos inventaron la cámara con válvula, que se inflaba por inyección, y desde el Mundial del 38 fue posible cabecear sin lastimarse con el tiento que antes ataba la pelota.

Hasta mediados de este siglo, la pelota fue marrón. Después blanca. En nuestros días, luce cambiantes modelos, en negro sobre fondo blanco. Ahora tiene una cintura de setenta centímetros y está revestida de poliuretano sobre espuma de polietileno. Es impermeable, pesa menos de medio kilo y viaja más rápido que la vieja pelota de cuero, que se ponía imposible en los días lluviosos.

La llaman con muchos nombres: el esférico, la redonda, el útil, la globa, el balón, el proyectil. En Brasil, en cambio, nadie duda que ella es mujer. Los brasileros le dicen gordita, *gorduchinha*, la llaman nena, menina, y le dan nombres como Maricota, Leonor o Margarita.

(...)

Pero la pelota también tiene sus veleidades, y a veces no entra al arco porque en el aire cambia de opinión y se desvía. Es que ella es muy ofendizada. No soporta que la traten a patadas, ni que le peguen por venganza. Exige que la acaricien, que la besen, que la duerman en el pecho o en el pie. Es orgullosa, quizás vanidosa, y no le faltan motivos: bien sabe ella que a muchas almas da alegría cuando se eleva con gracia, y que son muchas las almas que se estrujan cuando ella cae de mala manera.

4. Cuando el autor habla de los efectos de la pelota sobre “ las almas” utiliza una connotación
 - A. Política
 - B. Literaria
 - C. Religiosa
 - D. Psicológica
5. Del texto NO se puede deducir que
 - A. La tecnología contribuyo para obtener una pelota más funcional.
 - B. El mundial de fútbol se hizo más seguro a partir de 1938.
 - C. El autor considera que la pelota es una mujer
 - D. La vieja pelota mexicana fue la más elástica

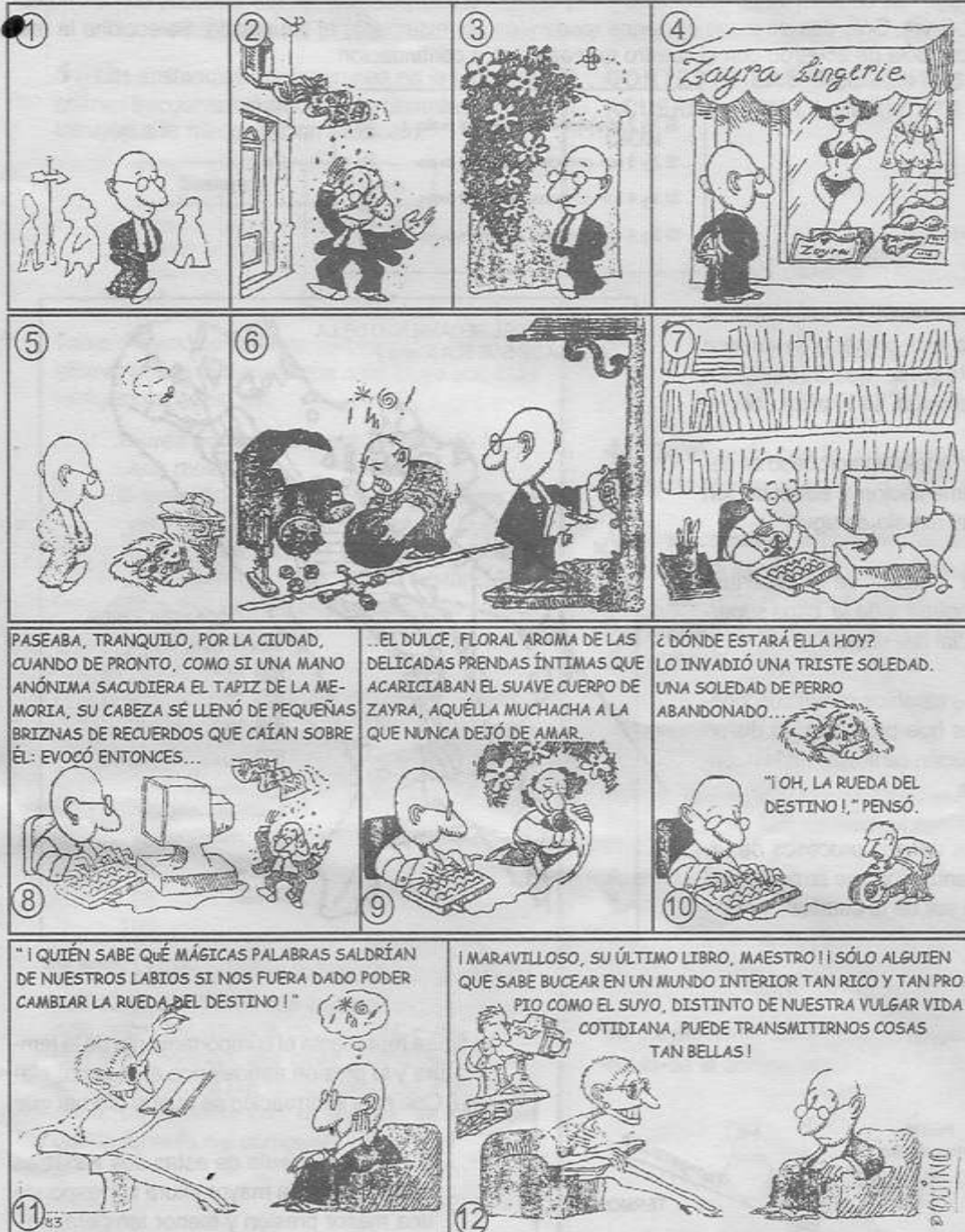
En las preguntas 6 a 8 se presenta una afirmación con dos posibles complementos, decida si éstos son verdaderos o no y responda atendiendo a las siguientes opciones de respuestas:

- A. 1 es verdadero y 2 es falso
 - B. 1 y 2 son falsos
 - C. 1 y 2 son verdaderos
 - D. 1 es falso y 2 es verdadero.
6. La pelota actual, en comparación con la antigua, es
- 1. Impermeable, más liviana y más rápida.
 - 2. Ofendidiza y orgullosa.
7. Según el autor, la pelota es muy ofendidiza porque
- 1. Cambia de opinión y se desvía
 - 2. Exige que la pateen con técnica.
8. La pelota
- 1. Fue una preocupación constante en las antiguas civilizaciones
 - 2. Como objeto parte de la cultura de las civilizaciones antiguas.
9. La pelota inflada salta, la pelota desinflada no. Esto se debe a que la pelota inflada
- A. Recupera su forma después de deformarse.
 - B. Ofrece menos resistencia al aire.
 - C. Pesa menos que la desinflada.
 - D. Tiene más superficie que la desinflada.
10. En general, del texto puede concluirse que,
- A. El desarrollo de la tecnología incide poco en la transformación de las cosas, pues el uso es el mismo.
 - B. La transformación paulatina de la pelota es un ejemplo de la búsqueda de unos efectos más prácticos de las cosas.
 - C. Las cosas cambian por la vanidad de los hombres, por eso le dan más importancia a lo estético que a su utilidad.
 - D. Por más sofisticada que sea, la pelota de hoy es la misma de la antigüedad: sigue siendo redonda y tiene la misma utilidad.
11. Del texto se puede inferir muy claramente que
- A. El caucho es una planta propia de los países europeos y por eso el fútbol nació allí.
 - B. El juego es propio de todas las culturas, pero sus modalidades son muy variadas.
 - C. La pelota no es sólo un ente físico. Porque además posee alma y tiene sentimientos.
 - D. El fútbol no es un deporte moderno, porque siempre ha existido el juego de pelota.

12. Del texto se podría inferir, mediante el conocimiento de las tres revoluciones tecnológicas del mundo moderno, que la invención práctica de la cámara de goma no hubiera sido posible antes de
- A. La revolución industrial, el estudio de los gases y la teoría del calor.
 - B. La revolución francesa, porque ella inició el camino de la democracia.
 - C. La revolución industrial, porque algo así no se puede hacer sin cibernética.
 - D. La reforma protestante, porque ella condujo a una sociedad secular.

(Examen de admisión de la Universidad Nacional 2007)

INTERPRETACIÓN DE IMÁGENES



13. De acuerdo con el contexto general de la caricatura de Quino, las primeras seis viñetas cumplen la función de representar:

A. La cotidianidad aventurera y fascinante que vive el escritor.

- B. Los fantasmas y obsesiones del mundo interior del escritor
- C. Los momentos significativos de la cotidianidad del escritor
- D. Las influencias literarias que determinan la labor del escritor.

14. De acuerdo con las viñetas 8,9,10 el personaje de la caricatura de Quino asume la realidad como:

- A. Un contexto que explica su propia condición humana.
- B. Un mundo incomprensible, caótico y sin sentido poético
- C. Un espejo que él describe de manera objetiva y precisa.
- D. Un pretexto que él recrea de manera poética e imaginativa.

15. El proceso creativo del personaje de la caricatura de Quino se encuentra próximo al del escritor que

- A. Se evade de la realidad e idealiza un pasado remoto y lejano.
- B. Refleja las condiciones sociales de su propia época.
- C. Utiliza sus vivencias como fuente de su inspiración.
- D. Experimenta con nuevas formas expresivas a través del lenguaje.

(Examen de Icfes 2003)

TEXTO 4

EL FUTURO CUMPLE 30 AÑOS

Un piloto de bombardero B-17 durante la Segunda Guerra Mundial, y más tarde guionista de series televisivas del oeste, posibilitó los viajes espaciales a velocidades lumínicas, desarrolló un sistema capaz de transportar seres humanos gracias a la separación molecular, concibió los teléfonos celulares, proyectó la primera generación de máquinas inteligentes y contribuyó notablemente a la exploración de buena parte del universo.

Pocos recuerdan su nombre, y para la comunidad científica mundial es un discreto y redondo cero a la izquierda. Sus ideas, sin embargo, agregaron una buena cantidad de estos ceros a la derecha en su cuenta bancaria y le aseguraron reconocimiento eterno por parte de los fieles cultores de la ciencia ficción. Gene Rodenberry, arquitecto de la más popular serie futurista de todos los tiempos, Star Trek, falleció en 1991, cuando se conmemoraron 25 años de la emisión de The Man Trap, su primer capítulo. En 1996 los viajes de la Enterprise celebraron treinta años de lo que comenzó siendo un trivial programa semanal de aventuras espaciales y terminó convirtiéndose en un fenómeno que superó ampliamente los cálculos más optimistas.

Lo curioso del asunto es que, en su momento, Viaje a la Estrellas fue producida con restricciones económicas por parte de la cadena NBC. Durante los 79 episodios grabados, jamás la nave U.S.S. Enterprise NCC-1701 pudo aterrizar en la superficie de planeta alguno, y la razón se vino a conocer años después: el presupuesto no permitía invertir en los escenarios capaces de dar credibilidad al descenso. Por ello, el orgullo de la Federación Unida de Planetas se limitó a girar tímidamente alrededor de mundos a los cuales la tripulación accedía gracias a la brillante y ahorrativa idea del tele transportador. Para rematar, una feliz "coincidencia" aseguró que la inmensa mayoría de estos cuerpos celestes contara con atmósferas respirables, así que tampoco había que invertir mucho en trajes espaciales.

Escenarios de cartón, uniformes de tela ordinaria, miniaturas y maquetas fabricadas con materiales de ocasión: la conquista del espacio hecha "con las uñas" pero convertida en una mina de oro prácticamente inagotable. Un Potosí galáctico que con los años comenzó a ser explotado como Dios manda por la Paramount Pictures.

16. Del texto se infiere que el creador de la nave espacial Enterprise pretendió

- A. obtener reconocimiento y dinero a base de la ingenuidad de los televidentes.
- B. indicar que podría haber vida en otros planetas y ayudar a descubrirla.
- C. plasmar sus imaginaciones sobre los viajes espaciales, que terminaron siendo la base de una serie futurista.
- D. explorar el espacio con una nueva tecnología y aportar este conocimiento al mundo científico.

17 . La expresión "hecha con las uñas" hace alusión a que la producción de esta serie fue realizada

- A. manualmente, porque la tecnología no estaba desarrollada lo suficiente.
- B. con escaso dinero, porque no se esperaba que tuviera tanto éxito.
- C. con pocos materiales, porque era la primera en su género que se hacía.
- D. con insuficiente publicidad, porque no se sabía cómo promocionarla.

18 . Se considera la película Viaje a las estrellas como una realización

- A. fantástica, porque en ella se utilizan efectos que posibilitan la exploración de un mundo irreal.
- B. de ciencia ficción, porque trata sus temas teniendo como base una argumentación científica.
- C. experimental, porque fue la primera en su género que se realizó para la televisión y el cine.

D. maravillosa, porque su creación tiene un esplendor único ante los ojos de los televidentes.

19 . El propósito de los tripulantes de la nave Enterprise es
A. conquistar el espacio en nombre de la Unión Inter-galáctica.
B. capturar seres que habitan en otros planetas y sus entornos.
C. descubrir una avanzada civilización de seres extraterrestres.
D. estudiar la diferencia entre el nuestro y otros planetas.

20. Con el título "El futuro cumple 30 años", el autor hace alusión
A. a los adelantos espaciales que se han hecho en los últimos treinta años.
B. a la cantidad de años que lleva la serie Viaje a las estrellas, con su nave Enterprise, al aire.
C. al recorrido que ha realizado la nave Enterprise por el espacio.
D. a los viajes que ha realizado la nave Enterprise a otros planetas durante treinta años.

21 . En el texto, con la expresión "...pero convertida en una mina de oro prácticamente inagotable", se quiere dar a entender que
A. la serie Viaje a las estrellas invirtió muy poco dinero en su producción, con lo cual se convirtió en una serie muy económica.
B. en la realización de tantos episodios de la serie Viaje a las estrellas se gastó una cantidad de dinero exorbitante.
C. su temática dio para la realización de tantos episodios, que la serie se podrá proyectar por mucho tiempo.
D. la serie lleva tanto de ser emitida en la televisión y de ser producida en cine, que obtendrá dividendos para mucho tiempo.

22 . El tipo de texto con el que se presenta la información sobre Viaje a las estrellas es
A. informativo, porque muestra la historia del creador de la serie Viaje a las estrellas.
B. descriptivo, porque detalla hechos irreales sucedidos en la nave Enterprise.
C. científico, porque muestra los avances de la ciencia para crear naves espaciales.
D. periodístico, porque reseña la creación y éxito de la serie Viaje a las estrellas.

23. Lo que inspiró al creador de la Enterprise a inventar una nave espacial pudo ser
A. su experiencia con aviones en la Segunda Guerra Mundial.
B. sus exploraciones espaciales, realizadas cuando fue piloto.
C. sus ilusiones por explorar el espacio cuando era niño.

D. su vivencia con máquinas inteligentes durante la guerra.

24. Podemos afirmar que la intención de Gustavo Gómez al escribir el texto es

- A. dar información sobre el éxito monetario de la serie Star Trek.
- B. demostrar que con poco dinero no se puede hacer un buen trabajo.
- C. señalar los percances que tuvo la serie Viaje a las estrellas para ser transmitida.
- D. criticar el trabajo hecho por Gene Rodenberry en el cine y la televisión.

25. Con la expresión "Pocos recuerdan su nombre, y para la comunidad científica mundial es un discreto y redondo cero a la izquierda", Gómez hace alusión a que Gene Rodenberry

- A. hizo muchos descubrimientos en el espacio que no fueron aceptados por la comunidad científica.
- B. nunca fue científico y, por lo tanto, no aportó al desarrollo de la ciencia.
- C. consiguió su prestigio con base a falsos descubrimientos que nunca fueron aceptados por los científicos.
- D. posibilitó la creación de un mundo fantástico e irreal que le aportó mucho al mundo científico.

(Prueba de icfes 2002)

► La prueba se aplicó nuevamente corriendo los errores arrojó el pilotaje de la misma:

- El tiempo y fechas : los estudiantes presentaron la prueba después del parcial de tercer corte de Castellano III, los estudiantes no contaban con las condiciones ni el tiempo para solucionarlo, los estudiantes mostraban cansancio y sin ánimos de solucionar pruebas de lectura y escritura. Esta prueba se aplicó a principios de semestre y tuvieron las dos horas disponibles para solucionar las pruebas.
- Información suministrada a los estudiantes: En el pilotaje se les informó a los estudiantes que se trataba de una investigación, mostraron desinterés por no tener valor en la nota. En esta prueba no se les brindó información a los estudiantes sobre la investigación, desconocían si tendría valor o no, por lo tanto solucionaron la prueba de forma honesta.
- Organizar las tablas de resultados por jornada con el fin de analizar los resultados de cada jornada.
- Organizar la tabla de resultados de escritura por forma y contenido.

4.5 EVALUACIÓN DE LA PRUEBA

Las escalas que se tomaron en cuenta para esta prueba fueron tomadas por el Ministerio Nacional que es la que reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes. Las escalas de valoración que son:

- DESEMPEÑO SUPERIOR
- DESEMPEÑO ALTO
- DESEMPEÑO BÁSICO
- DESEMPEÑO BAJO

La denominación DESEMPEÑO SUPERIOR Y ALTO se entiende como la superación de la competencia de forma satisfactoria. EL DESEMPEÑO BÁSICO se entiende como la superación de los desempeños necesarios. El DESEMPEÑO BAJO se entiende como la no superación de los mismos.

Para obtener el desempeño se dividió el número de preguntas por 100, en donde se obtiene un porcentaje:

Tabla 1 Escalas de evaluación

DESEMPEÑO	PORCENTAJE
DESEMPEÑO SUPERIOR	91% -100%
DESEMPEÑO ALTO	80% – 90%
DESEMPEÑO BÁSICO	65%-79%
DESEMPEÑO BAJO	0%-64%

4.6 DEFINICIONES DE LOS ITEMS EVALUADOS

◇ Comprensión lectora

Competencia interpretativa: se domina como un sistema de reglas para inferir expresiones posibles que se relacionan con la lectura.

Competencia argumentativa: se valoran las acciones que dan cuenta de lo planteado, para ampliar la confrontación de significados y la capacidad de decisión en situaciones.

Competencia propositiva: En la proposición se formula o produce un nuevo sentido que se da en las acciones de confrontación, refutación o en las alternativas de solución plantadas frente al texto.

◇ Interpretación de imágenes

Se evalúa a los estudiantes la capacidad de interpretar imágenes.

◇ Producción escrita

Se tomaron en cuenta dos grandes criterios para evaluar la producción escrita, por un lado esta los criterios de forma y por el otro los criterios de contenido.

CRITERIOS DE FORMA

- **LA LEGIBILIDAD:** Se diferencia la utilización entre mayúsculas y minúsculas.
- **LOS SIGNOS DE PUNTUACIÓN:** Se evalúa el uso de estos recursos, en el caso en que se requieran. Esta categoría se refiere a la marcación del límite de unidades (oraciones, cláusulas, párrafos...) y al establecimiento de relaciones lógicas entre esas unidades, a través del uso de signos de puntuación.
- **ORTOGRAFÍA Y CONCORDANCIA GRAMATICAL:** se evalúa el control de los recursos ortográficos y recursos formales de la lengua como concordancias en género, número, tiempo y persona.

CRITERIOS DE CONTENIDO

- **CONEXIÓN- CONECTORES:** Se evalúa el uso de estos recursos en el caso en que se requieran. Esta categoría se refiere al nivel de control de recursos para establecer relaciones de conexión entre unidades del texto.
- **PROGRESIÓN TEMÁTICA (PÁRRAFOS):** Se evalúa el control de tema y los tópicos. Esto se analiza a nivel de unidades como párrafos y textos.

- **ESTRUCTURA TEXTUAL (ORDEN TEXTUAL):** Se evalúa el control de la superestructura (secuencia) textual, correspondiente a un tipo particular de texto (argumentativo, expositivo, descriptivo, narrativo...). En este caso es argumentativo, es decir, el texto debe tener una introducción, desarrollo y conclusión.
- **INTENCIONALIDAD:** Se evalúa el nivel de pertinencia y ubicación frente a la intencionalidad comunicativa planteada en la prueba.
- **TIPO TEXTUAL:** Se evalúa si el texto realizado atiende a la petición del enunciado.
- **LÉXICO:** Evalúa el uso correcto y apropiado de las palabras en un idioma.
- **PUNTO DE VISTA:** Evalúa que enuncie el punto de vista.
- **ARGUMENTOS:** Se analiza si el texto plantea argumentos que apoyan la tesis o punto de vista.
- **CONCLUSIONES:** Evalúa si en el texto se accede a las conclusiones derivadas de los argumentos, soportadas en ideas basadas en fuentes y consistentes con la tesis planteada.

4.7 RESULTADOS DE LA PRUEBA DE LECTURA

COMPETENCIAS	NÚMERO DE PREGUNTAS
INTERPRETATIVA	12
ARGUMENTATIVA	5
PROPOSITIVA	4
INTERPRETACIÓN DE IMÁGENES	3

RESULTADOS PRUEBA LECTORA		
<u>N DE PREGUNTA</u>	<u>COMPETENCIA</u>	<u>CLAVE</u>
1	INTERPRETATIVA	B
2	ARGUMENTATIVA	C
3	ARGUMENTATIVA	B
4	INTERPRETATIVA	C
5	INTERPRETATIVA	A
6	INTERPRETATIVA	A
7	INTERPRETATIVA	D
8	INTERPRETATIVA	D
10	PROPOSITIVA	B
11	ARGUMENTATIVA	B
12	ARGUMENTATIVA	A
13	INTERPRETACIÓN DE IMÁGENES	C
14	INTERPRETACIÓN DE IMÁGENES	D
15	INTERPRETACIÓN DE IMÁGENES	C
16	ARGUMENTATIVA	C
17	INTERPRETATIVA	C
18	INTERPRETATIVA	B
19	PROPOSITIVA	C
20	INTERPRETATIVA	B
21	INTERPRETATIVA	D
22	INTERPRETATIVA	D
23	PROPOSITIVA	A
24	PROPOSITIVA	A
25	INTERPRETATIVA	B

5. RESULTADOS DE LAS PRUEBAS

5.1 RESULTADOS DE LAS PRUEBAS JORNADA MAÑANA

Los resultados de los estudiantes de licenciatura en Humanidades e idiomas de tercer semestre del segundo semestre del 2.011 son los siguientes:

El siguiente cuadro discrimina la información de la jornada mañana.

Tabla 2 Estudio de la población jornada Mañana.

ESTUDIO DE LA POBLACIÓN	JORNADA MAÑANA							
	HOMBRES				MUJERES			
	4				4			
TIPO DE COLEGIO	PÚBLICO		PRIVADO		PÚBLICO		PRIVADO	
	1		3		2		2	
OTROS ESTUDIOS	SÍ		NO		SÍ		NO	
	0		4		2		2	
NIVEL DE ESCOLARIDAD DE PADRES	PRIMA- RIA	SECUN- DARIA	TÉCNICO	UNIVER- SIDAD	PRIMA- RIA	SECUN- DARIA	TÉCNICO	UNIVER- SIDAD
	0	0	1	3	0	0	1	3

5.1.1 RESULTADOS COMPRENSIÓN LECTORA JORNADA MAÑANA

5.1.2 RESULTADO POR ESTUDIANTE

Tabla 3 comprensión lectora por estudiante jornada mañana.

JORNADA MAÑANA				
1	ESTUDIANTE 1			
	COMPETENCIA	ACERTADAS	NÚMERO TOTAL	NIVEL
	INTERPRETATIVA	4	13	BAJO
	ARGUMENTATIVA	5	5	SUPERIOR
	PROPOSITIVA	2	4	BAJO
	INTERPRETACIÓN DE IMÁGENES	1	3	BAJO

Tabla 4 comprensión lectora por estudiante.

JORNADA MAÑANA				
2	ESTUDIANTE 2			
	COMPETENCIA	ACERTADAS	NÚMERO TOTAL	NIVEL
	INTERPRETATIVA	5	13	BAJO
	ARGUMENTATIVA	1	5	BAJO
	PROPOSITIVA	2	4	BAJO
	INTERPRETACIÓN DE IMÁGENES	3	3	SUPERIOR

Tabla 5 comprensión lectora por estudiante.

JORNADA MAÑANA				
3	ESTUDIANTE 3			
	COMPETENCIA	ACERTADAS	NÚMERO TOTAL	NIVEL
	INTERPRETATIVA	6	13	BAJO

ARGUMENTATIVA	2	5	BAJO
PROPOSITIVA	2	4	BAJO
INTERPRETACIÓN DE IMÁGENES	1	3	BAJO

Tabla 6 comprensión lectora por estudiante.

		JORNADA MAÑANA	
4	ESTUDIANTE 4		
	COMPETENCIA	ACERTADAS	NÚMERO TOTAL
	INTERPRETATIVA	5	13
	ARGUMENTATIVA	3	5
	PROPOSITIVA	0	4
	INTERPRETACIÓN DE IMÁGENES	1	3
			NIVEL
			BAJO
			BAJO
			BAJO
			BAJO

Tabla 7 comprensión lectora por estudiante jornada mañana

		JORNADA MAÑANA	
5	ESTUDIANTE 5		
	COMPETENCIA	ACERTADAS	NÚMERO TOTAL
	INTERPRETATIVA	6	13
	ARGUMENTATIVA	3	5
	PROPOSITIVA	2	4
	INTERPRETACIÓN DE IMÁGENES	3	3
			NIVEL
			BAJO
			BAJO
			BAJO
			SUPERIOR

Tabla 8 comprensión lectora por estudiante jornada mañana

		JORNADA MAÑANA	
6	ESTUDIANTE 6		
	COMPETENCIA	ACERTADAS	NÚMERO TOTAL
	INTERPRETATIVA	2	13
			NIVEL
			BAJO

ARGUMENTATIVA	4	5	ALTO
PROPOSITIVA	1	4	BAJO
INTERPRETACIÓN DE IMÁGENES	3	3	SUPERIOR

Tabla 9 comprensión lectora por estudiante jornada mañana

JORNADA MAÑANA				
7	ESTUDIANTE 7			
	COMPETENCIA	ACERTADAS	NÚMERO TOTAL	NIVEL
	INTERPRETATIVA	5	13	BAJO
	ARGUMENTATIVA	4	5	ALTO
	PROPOSITIVA	2	4	BAJO
	INTERPRETACIÓN DE IMÁGENES	3	3	SUPERIOR

Tabla 10 comprensión lectora por estudiante jornada mañana.

JORNADA MAÑANA				
8	ESTUDIANTE 8			
	COMPETENCIA	ACERTADAS	NÚMERO TOTAL	NIVEL
	INTERPRETATIVA	5	13	BAJO
	ARGUMENTATIVA	3	5	BAJO
	PROPOSITIVA	1	4	BAJO
	INTERPRETACIÓN DE IMÁGENES	2	3	ALTO

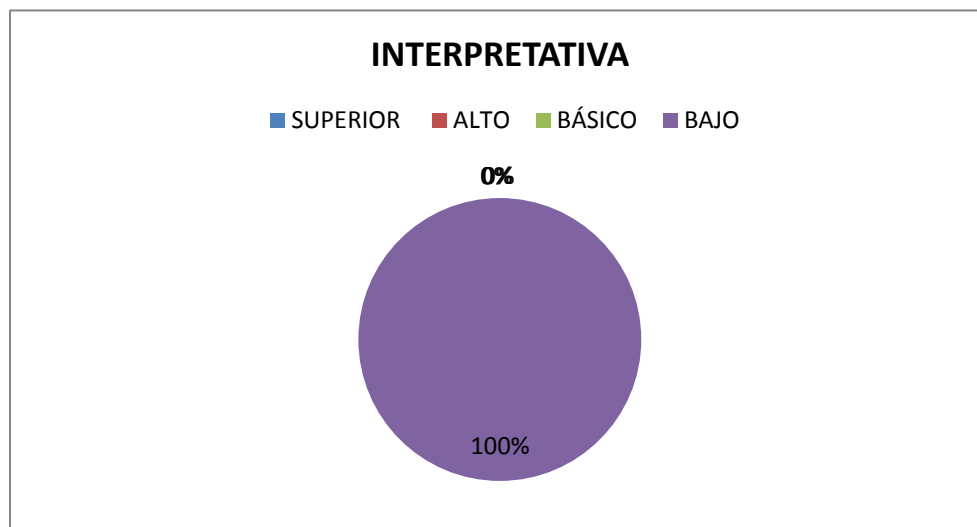
5.1.3 RESULTADO POR JORNADA

Tabla 11 Resultado del total de estudiantes de la prueba lectora de la jornada mañana.

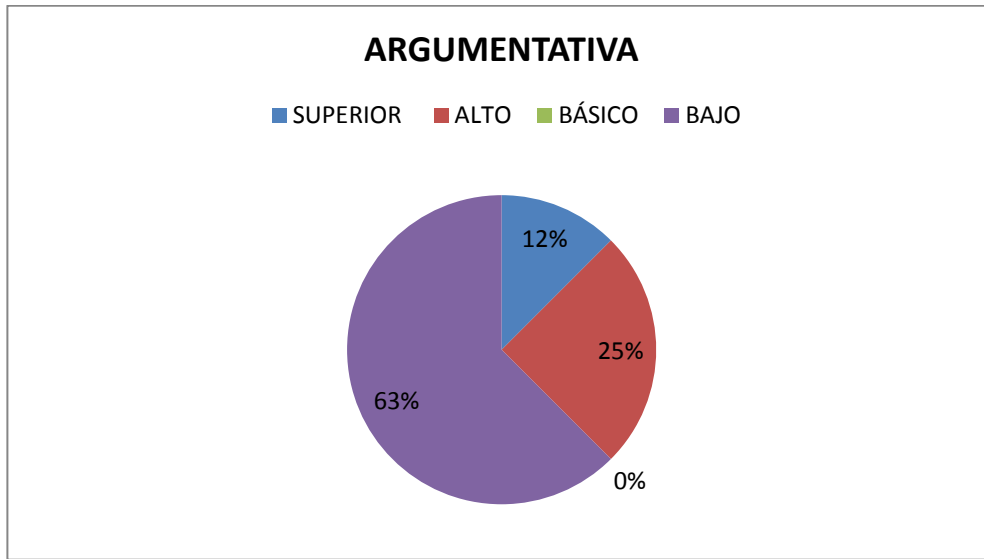
TABLA DE RESULTADOS				
JORNADA MAÑANA		NÚMERO DE ESTUDIANTES : 8		
COMPETENCIA	SUPERIOR	ALTO	BÁSICO	BAJO
INTERPRETATIVA				8
ARGUMENTATIVA	1	2		5
PROPOSITIVA				8
INTERPRETACIÓN DE GRÁFICAS	4	1		3
TOTALES	5	3		24

5.1.4 GRÁFICAS DE LOS RESULTADOS DE LA PRUEBA LECTORA DE LA JORNADA MAÑANA

Gráfica 1 Resultados de la competencia interpretativa de la jornada mañana.



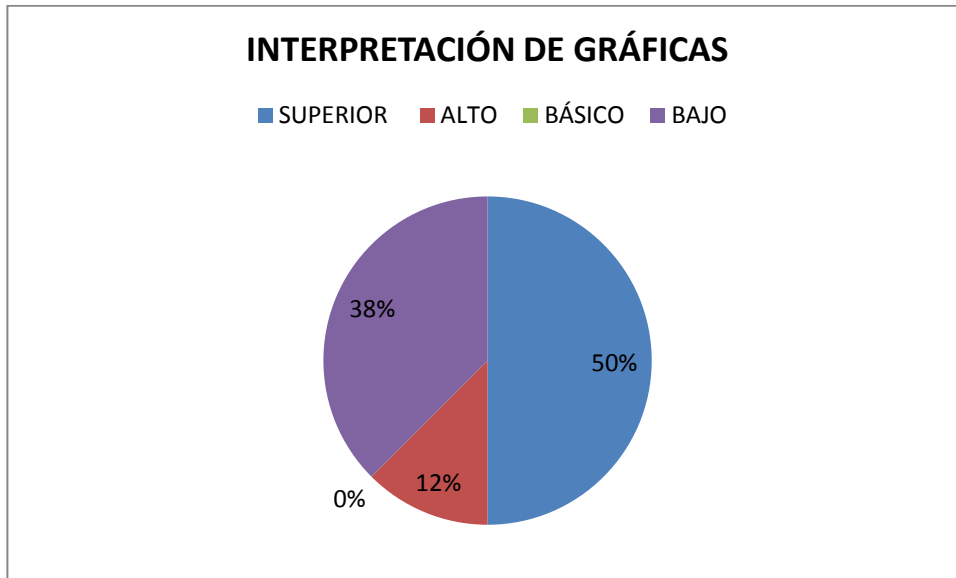
Gráfica 2 Resultados de la competencia argumentativa de la jornada mañana.



Gráfica 3 Resultados de la competencia propositiva de la jornada mañana.



Gráfica 4 Resultados de la interpretación de gráficas de la jornada mañana.



5.1.5 RESULTADOS PRODUCCIÓN ESCRITA JORNADA MAÑANA

5.1.6 RESULTADOS POR ESTUDIANTE

Tabla 12 producción escrita por estudiante jornada mañana.

1	ESTUDIANTE 1	JORNADA MAÑANA
	CRITERIOS DE FORMA	VALORACIÓN
	LEGIBILIDAD	ALTO
	PUNTUACIÓN	BAJO
	ORTOGRAFÍA Y CONCORDANCIAS GRAM.	BÁSICO
	CRITERIOS DE CONTENIDO	
	CONEXIÓN-CONECTORES	BAJO
	PROGRESIÓN TEMÁTICA (PÁRRRAFOS)	ALTO

ESTRUCTURA TEXTUAL (ORDEN TEXTUAL)	ALTO
INTENCIONALIDAD	BÁSICO
TIPO TEXTUAL	BÁSICO
LÉXICO	BÁSICO
PUNTO DE VISTA (TESIS)	BÁSICO
ARGUMENTOS	BÁSICO
CONCLUSIONES	BÁSICO

Tabla 13 producción escrita por estudiante jornada mañana.

2	ESTUDIANTE 2	JORNADA MAÑANA
	CRITERIOS DE FORMA	VALORACIÓN
	LEGIBILIDAD	SUPERIOR
	PUNTUACIÓN	BAJO
	ORTOGRAFÍA Y CONCORDANCIAS GRAM.	BÁSICO
	CRITERIOS DE CONTENIDO	
	CONEXIÓN-CONECTORES	BAJO
	PROGRESIÓN TEMÁTICA (PÁRRRAFOS)	BAJO
	ESTRUCTURA TEXTUAL (ORDEN TEXTUAL)	BAJO
	INTENCIONALIDAD	ALTO
	TIPO TEXTUAL	BÁSICO
	LÉXICO	BAJO
	PUNTO DE VISTA (TESIS)	BÁSICO
	ARGUMENTOS	BÁSICO
	CONCLUSIONES	BAJO

Tabla 14 producción escrita por estudiante jornada mañana.

3	ESTUDIANTE 3	JORNADA MAÑANA
	CRITERIOS DE FORMA	VALORACIÓN
	LEGIBILIDAD	SUPERIOR
	PUNTUACIÓN	BÁSICO

	ORTOGRAFÍA CONCORDANCIAS GRAM.	SUPERIOR
CRITERIOS DE CONTENIDO		
	CONEXIÓN-CONECTORES	BAJO
	PROGRESIÓN TEMÁTICA (PÁRRRAFOS)	ALTO
	ESTRUCTURA TEXTUAL (ORDEN TEXTUAL)	BAJO
	INTENCIONALIDAD	BÁSICO
	TIPO TEXTUAL	BÁSICO
	LÉXICO	BAJO
	PUNTO DE VISTA (TESIS)	BÁSICO
	ARGUMENTOS	BÁSICO
	CONCLUSIONES	BAJO

Tabla 15 producción escrita por estudiante jornada mañana.

4	ESTUDIANTE 4	JORNADA MAÑANA
CRITERIOS DE FORMA		VALORACIÓN
	LEGIBILIDAD	SUPERIOR
	PUNTUACIÓN	BAJO
	ORTOGRAFÍA Y CONCORDANCIAS GRAM.	BÁSICO
CRITERIOS DE CONTENIDO		
	CONEXIÓN-CONECTORES	BAJO
	PROGRESIÓN TEMÁTICA (PÁRRRAFOS)	BÁSICO
	ESTRUCTURA TEXTUAL (ORDEN TEXTUAL)	BAJO
	INTENCIONALIDAD	ALTO
	TIPO TEXTUAL	ALTO
	LÉXICO	BAJO
	PUNTO DE VISTA (TESIS)	SUPERIOR
	ARGUMENTOS	SUPERIOR
	CONCLUSIONES	BAJO

Tabla 16 producción escrita por estudiante jornada mañana.

5	ESTUDIANTE 5	JORNADA MAÑANA
CRITERIOS DE FORMA		VALORACIÓN
	LEGIBILIDAD	ALTO
	PUNTUACIÓN	BAJO
	ORTOGRAFÍA Y CONCORDANCIAS GRAM.	BÁSICO
CRITERIOS DE CONTENIDO		
	CONEXIÓN-CONECTORES	BÁSICO
	PROGRESIÓN TEMÁTICA (PÁRRRAFOS)	BAJO
	ESTRUCTURA TEXTUAL (ORDEN TEXTUAL)	BAJO
	INTENCIONALIDAD	BAJO
	TIPO TEXTUAL	BÁSICO
	LÉXICO	BÁSICO
	PUNTO DE VISTA (TESIS)	BÁSICO
	ARGUMENTOS	BÁSICO
	CONCLUSIONES	BAJO

Tabla 17 producción escrita por estudiante jornada mañana.

6	ESTUDIANTE 6	JORNADA MAÑANA
CRITERIOS DE FORMA		VALORACIÓN
	LEGIBILIDAD	SUPERIOR
	PUNTUACIÓN	BAJO
	ORTOGRAFÍA Y CONCORDANCIAS GRAM.	BÁSICO
CRITERIOS DE CONTENIDO		
	CONEXIÓN-CONECTORES	BAJO
	PROGRESIÓN TEMÁTICA (PÁRRRAFOS)	BAJO
	ESTRUCTURA TEXTUAL (ORDEN TEXTUAL)	BAJO
	INTENCIONALIDAD	BÁSICO
	TIPO TEXTUAL	BÁSICO
	LÉXICO	BAJO
	PUNTO DE VISTA (TESIS)	BÁSICO

ARGUMENTOS	BÁSICO
CONCLUSIONES	BAJO

Tabla 18 producción escrita por estudiante jornada mañana.

7	ESTUDIANTE 7	JORNADA MAÑANA
CRITERIOS DE FORMA		VALORACIÓN
	LEGIBILIDAD	SUPERIOR
	PUNTUACIÓN	BAJO
	ORTOGRAFÍA Y CONCORDANCIAS GRAM.	BAJO
CRITERIOS DE CONTENIDO		
	CONEXIÓN-CONECTORES	BAJO
	PROGRESIÓN TEMÁTICA (PÁRRRAFOS)	BAJO
	ESTRUCTURA TEXTUAL (ORDEN TEXTUAL)	BAJO
	INTENCIONALIDAD	BAJO
	TIPO TEXTUAL	BÁSICO
	LÉXICO	BAJO
	PUNTO DE VISTA (TESIS)	BÁSICO
	ARGUMENTOS	BÁSICO
	CONCLUSIONES	BÁSICO

Tabla 19 producción escrita por estudiante jornada mañana.

8	ESTUDIANTE 8	JORNADA MAÑANA
CRITERIOS DE FORMA		VALORACIÓN
	LEGIBILIDAD	SUPERIOR
	PUNTUACIÓN	BAJO
	ORTOGRAFÍA Y CONCORDANCIAS GRAM.	BAJO
CRITERIOS DE CONTENIDO		
	CONEXIÓN-CONECTORES	BAJO
	PROGRESIÓN TEMÁTICA (PÁRRRAFOS)	BAJO
	ESTRUCTURA TEXTUAL (ORDEN	BAJO

TEXTUAL)	
INTENCIONALIDAD	BÁSICO
TIPO TEXTUAL	BÁSICO
LÉXICO	BÁSICO
PUNTO DE VISTA (TESIS)	BÁSICO
ARGUMENTOS	BÁSICO
CONCLUSIONES	BAJO

5.1.7 RESULTADOS POR JORNADA

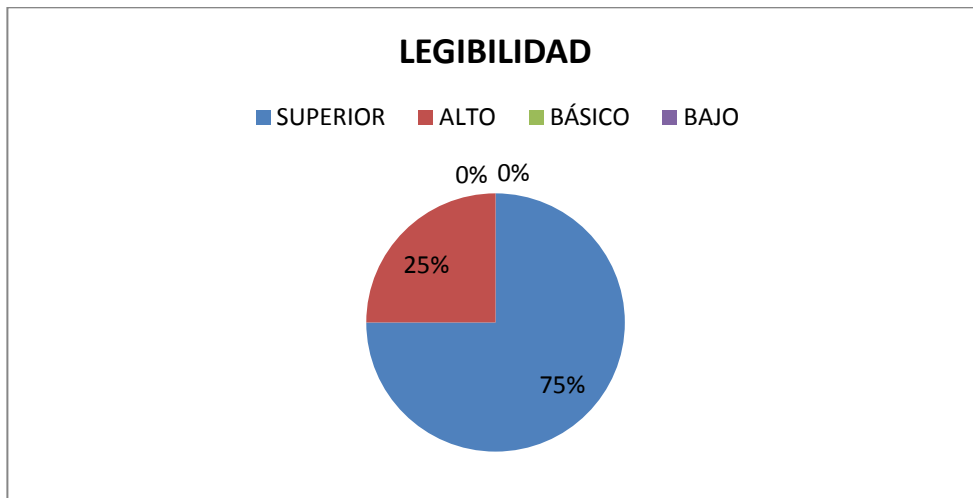
Tabla 20 Resultado del total de estudiantes de la producción escrita de la jornada mañana.

JORNADA MAÑANA		NÚMERO DE ESTUDIANTES : 8			
CRITERIOS DE FORMA	SUPERIOR	ALTO	BÁSICO	BAJO	
LEGIBILIDAD	6	2			
PUNTUACIÓN			1	7	
ORTOGRAFÍA Y CONCORDANCIAS GRAM.		1	5	2	
CRITERIOS DE CONTENIDO					
CONEXIÓN-CONECTORES			1	7	
PROGRESIÓN TEMÁTICA (PÁRRRAFOS)		2	1	5	
ESTRUCTURA TEXTUAL (ORDEN TEXTUAL)			2	6	
INTENCIONALIDAD		2	4	2	
TIPO TEXTUAL		1	7		
LÉXICO			2	6	
PUNTO DE VISTA (TESIS)	1		7		
ARGUMENTOS	1		7		
CONCLUSIONES		1	2	5	

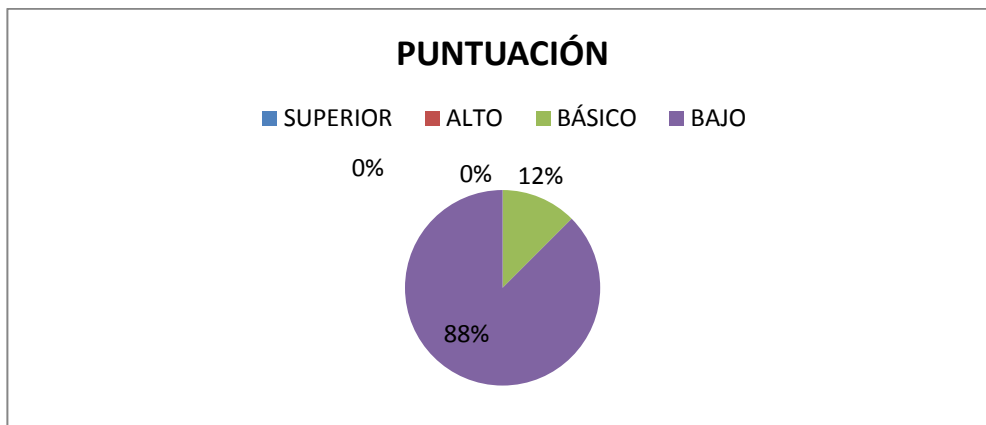
5.1.8 GRÁFICAS DE LOS RESULTADOS DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE LA JORNADA MAÑANA

CRITERIOS DE FORMA

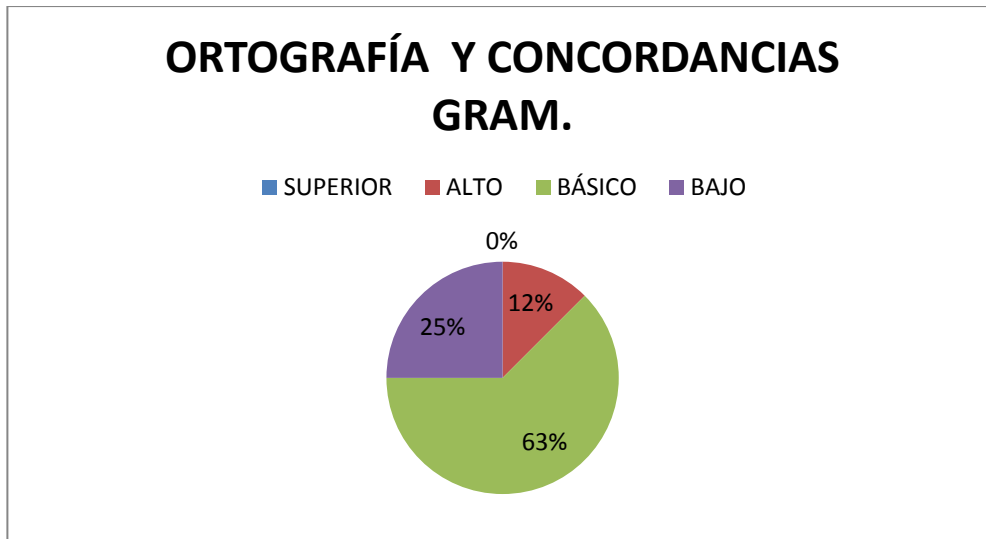
Gráfica 5 Resultados de la legibilidad en la producción de textos de la jornada mañana.



Gráfica 6 Resultados de la puntuación en la producción de textos de la jornada mañana.

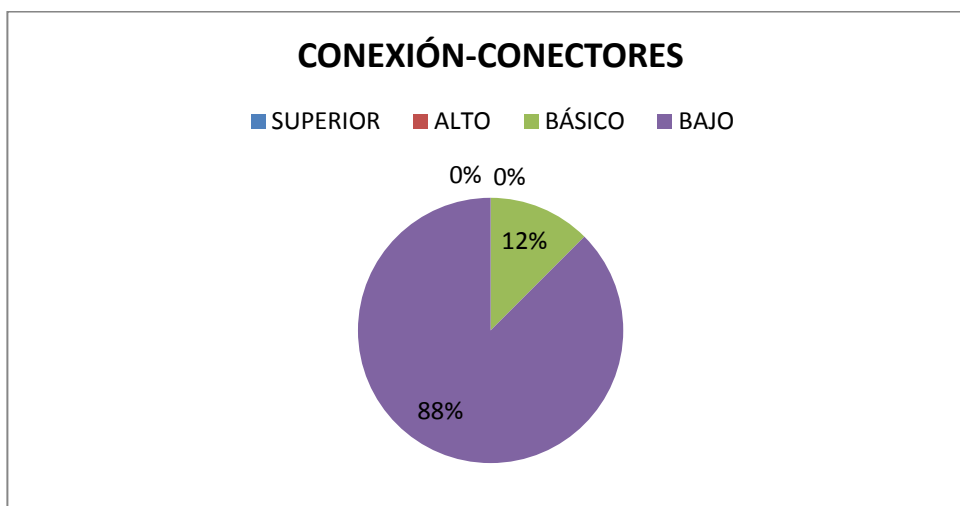


Gráfica 7 Resultados de la ortografía y concordancias gramaticales en la producción de textos de la jornada mañana.

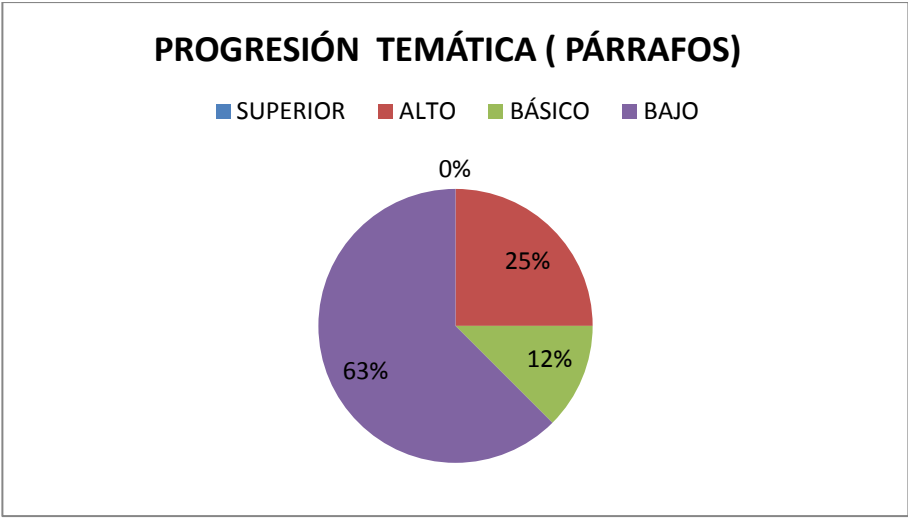


CRITERIOS DE CONTENIDO

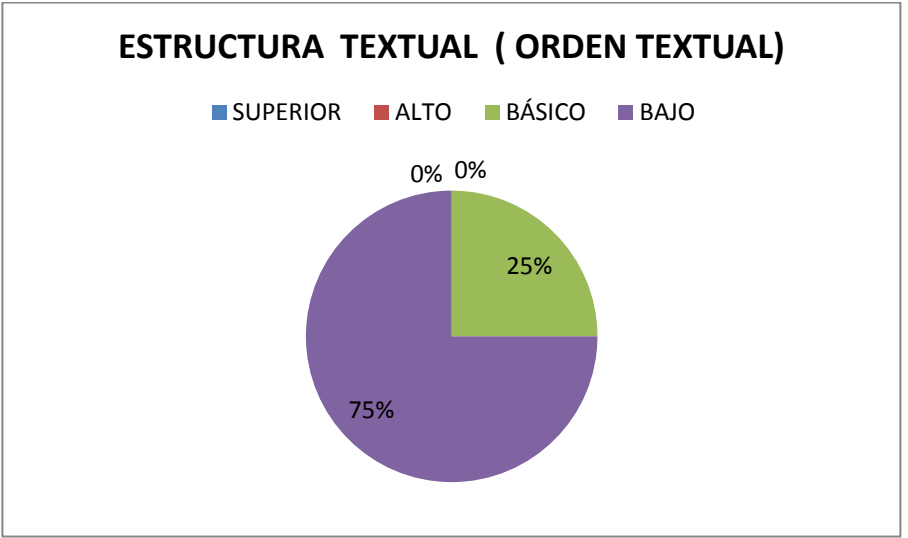
Gráfica 8 Resultados de la utilización de conectores en la producción de textos de la jornada mañana.



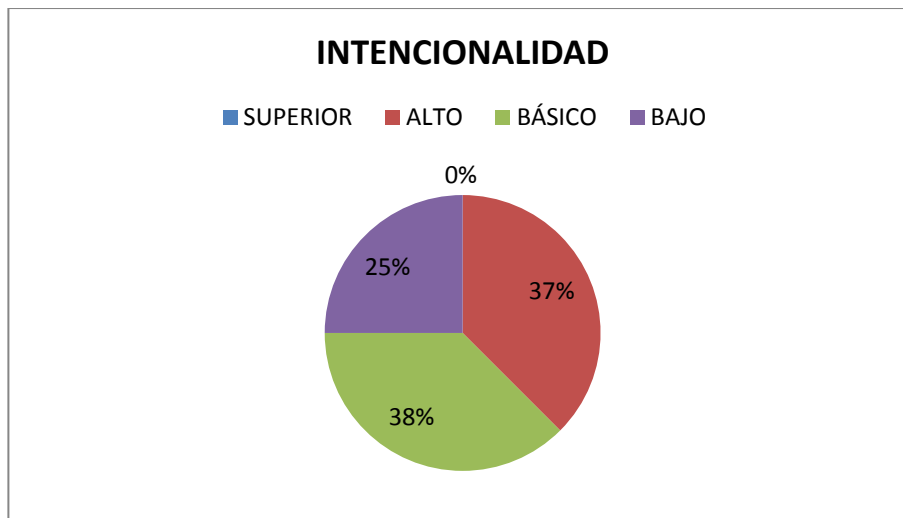
Gráfica 9 Resultados de la progresión temática en la producción de textos de la jornada mañana.



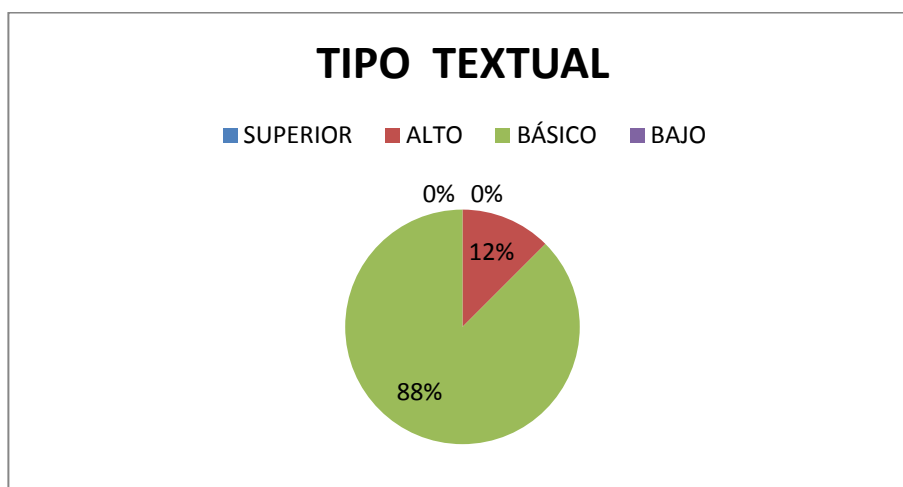
Gráfica 10 Resultados de la estructura textual en la producción de textos de la jornada mañana.



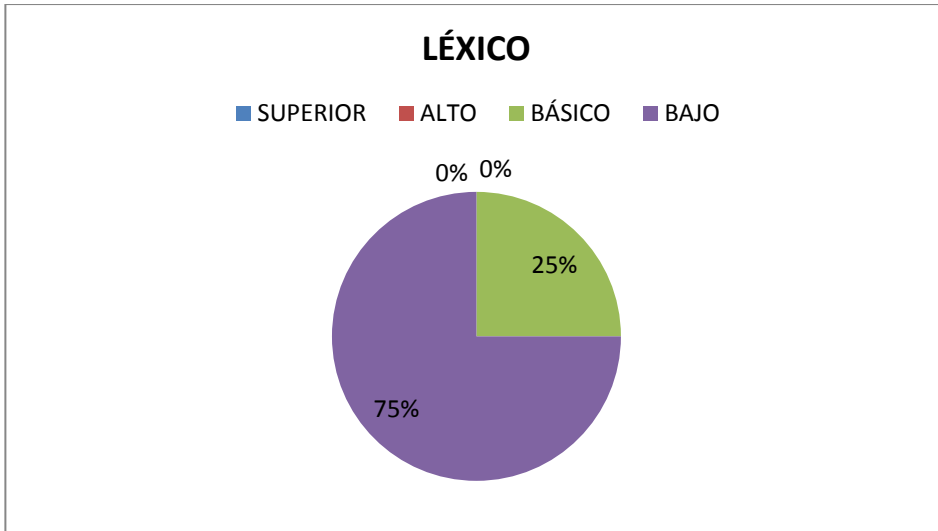
Gráfica 11 Resultados de la intencionalidad en la producción de textos de la jornada mañana.



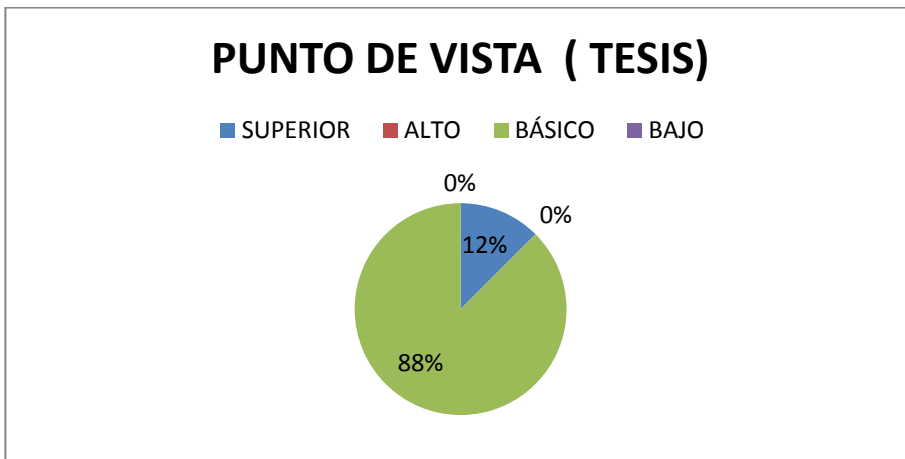
Gráfica 12 Resultados del tipo textual en la producción de textos de la jornada mañana.



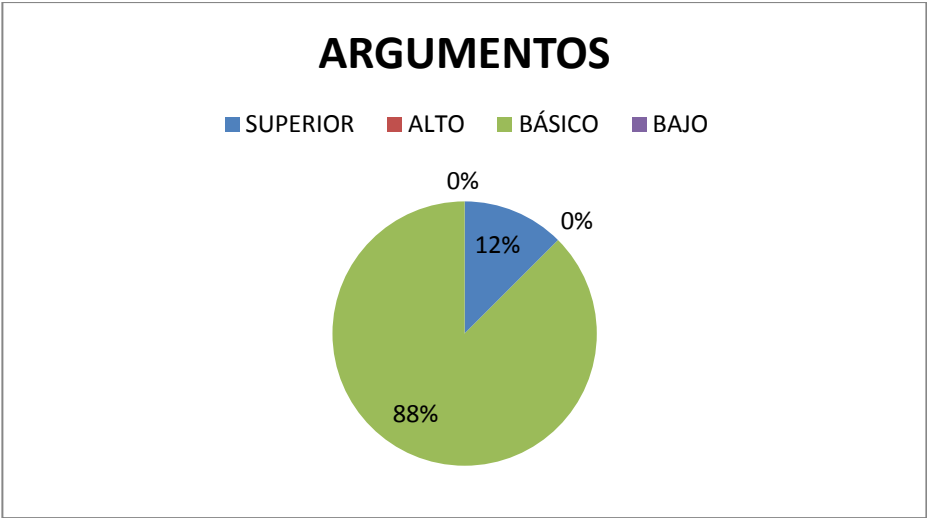
Gráfica 13 Resultados del léxico en la producción de textos de la jornada mañana.



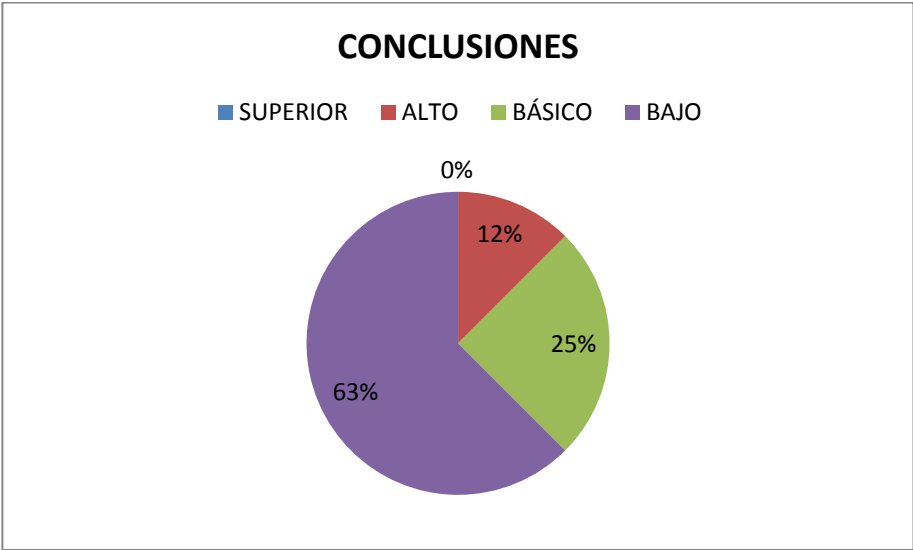
Gráfica 14 Resultados del punto de vista en la producción de textos de la jornada mañana.



Gráfica 15 Resultados de los argumentos en la producción de textos de la jornada mañana.



Gráfica 16 Resultados de la conclusión en la producción de textos de la jornada mañana.



5.1.9 ANÁLISIS DE RESULTADOS JORNADA MAÑANA

El 67% de estudiantes se presentaron a la prueba de lectura y escritura obteniendo los siguientes resultados:

COMPRENSIÓN LECTORA

Globalmente se puede decir que los estudiantes de tercer semestre de licenciatura en Humanidades e Idiomas de la jornada mañana, no saben interpretar textos, ya que el 100% obtuvo desempeño bajo. El 37% de estudiantes logra argumentar, pero el otro 63% no lo logra, es decir, más de la mitad de estudiantes no saben argumentar, así mismo el 100% no sabe proponer. El 38% de estudiantes no saben interpretar gráficas, pero para el otro 62% es una habilidad.

PRODUCCIÓN ESCRITA

Con respecto a los criterios de forma que son la legibilidad, signos de puntuación y concordancia gramatical; el 100% de los estudiantes de la jornada mañana demostraron que manejan la legibilidad en un texto; el 88% desconoce la utilización de los signos de puntuación y el 12% restante los utiliza de forma básica, en cuanto la ortografía, el 25% tiene falencias y el 75% logra controlar estos recursos.

Dentro de los criterios de contenido que es la conexión- conectores, el 88% de estudiantes no están utilizando los conectores en los textos y el 12% los utilizan de forma básica. En la progresión temática el 63% no utiliza una progresión temática, el 12% lo logra de forma básica y el 25% tiene buenas capacidades en la progresión temática. En la estructura textual, el 75% de estudiantes no la manejaron y solo el 25% la utilizaron de forma básica. El 25% no tuvieron intencionalidad y el 75% dieron a conocer la intencionalidad. El 100% evidenciaron dominio de tipo de texto, 88% con desempeño básico y 12% con desempeño alto, es decir, cuando leyeron texto argumentativo, sabían que tenían que dar razones de lo planteado y por lo tanto la misma cantidad de estudiantes y con el mismo desempeño obtuvieron punto de vista y argumentos. En el léxico, el 75% no utilizaron vocabulario apropiado en la escritura, y el 25% lo utilizaron de forma básica. En las conclusiones, el 63% no terminaron el texto con este ítem, el 25% con desempeño básico y el 12% con desempeño alto.

Globalmente se puede decir que los estudiantes de tercer semestre de Licenciatura en Humanidades e Idiomas Jornada Mañana no comprenden textos en las competencias interpretativa, argumentativa e interpretativa. La gran mayoría interpreta adecuadamente imágenes que se les presenta. En cuanto a la producción escrita poseen puntos de vista y los argumentan, pero la mayor parte de la población no maneja diferentes aspectos como los conectores, no saben mantener una micro y macro estructura adecuada, para obtener un escrito bien elaborado.

ESTUDIO DE LA POBLACIÓN

El 63% de estudiantes estudió en colegio privado y el 37% en público; el 100% tienen padres técnico o profesionales; estos resultados dan a conocer que estos fenómenos no cambian los resultados de las pruebas.

5.2 RESULTADOS DE LA PRUEBA JORNADA TARDE

El siguiente cuadro discrimina la información de la jornada tarde.

Tabla 21 Estudio de la población jornada tarde

ESTUDIO DE LA POBLACIÓN	JORNADA TARDE							
	HOMBRES				MUJERES			
	1				8			
TIPO DE COLEGIO	PÚBLICO		PRIVADO		PÚBLICO		PRIVADO	
	1		0		6		2	
OTROS ESTUDIOS	SÍ		NO		SÍ		NO	
	0		1		0		8	
NIVEL DE ESCOLARIDAD DE PADRES	PRIMA-RIA	SECUN-DARIA	TÉCNICO	UNIVER-SIDAD	PRIMA-RIA	SECUN-DARIA	TÉCNICO	UNIVER-SIDAD
	0	1	0	0	2	1	2	3

5.2.1 RESULTADOS COMPRENSIÓN LECTORA JORNADA TARDE

5.2.2 RESULTADO POR ESTUDIANTE

Tabla 22 Comprensión lectora por estudiante jornada tarde.

		JORNADA TARDE	
1	ESTUDIANTE 1		
	COMPETENCIA	ACERTADAS	NÚMERO TOTAL
	INTERPRETATIVA	6	13
	ARGUMENTATIVA	3	5
	PROPOSITIVA	2	4
	INTERPRETACIÓN DE IMÁGENES	0	3
			BAJO

Tabla 22 Comprensión lectora por estudiante jornada tarde.

JORNADA TARDE			
2	ESTUDIANTE 2		
COMPETENCIA	ACERTADAS	NÚMERO TOTAL	NIVEL
INTERPRETATIVA	6	13	BAJO
ARGUMENTATIVA	1	5	BAJO
PROPOSITIVA	2	4	BAJO
INTERPRETACIÓN DE IMÁGENES	2	3	ALTO

Tabla 24 Comprensión lectora por estudiante jornada tarde.

JORNADA TARDE			
3	ESTUDIANTE 3		
COMPETENCIA	ACERTADAS	NÚMERO TOTAL	NIVEL
INTERPRETATIVA	4	13	BAJO
ARGUMENTATIVA	2	5	BAJO
PROPOSITIVA	1	4	BAJO
INTERPRETACIÓN DE IMÁGENES	2	3	ALTO

Tabla 25 Comprensión lectora por estudiante jornada tarde.

		JORNADA TARDE		
4	ESTUDIANTE 4			
	COMPETENCIA	ACERTADAS	NÚMERO TOTAL	NIVEL
	INTERPRETATIVA	2	13	BAJO
	ARGUMENTATIVA	5	5	SUPERIOR
	PROPOSITIVA	2	4	BAJO
	INTERPRETACIÓN DE IMÁGENES	3	3	SUPERIOR

Tabla 26 Comprensión lectora por estudiante jornada tarde.

		JORNADA TARDE		
5	ESTUDIANTE 5			
	COMPETENCIA	ACERTADAS	NÚMERO TOTAL	NIVEL
	INTERPRETATIVA	7	13	BAJO
	ARGUMENTATIVA	4	5	ALTO
	PROPOSITIVA	2	4	BAJO
	INTERPRETACIÓN DE IMÁGENES	2	3	ALTO

Tabla 27 Comprensión lectora por estudiante jornada tarde.

JORNADA TARDE			
6	ESTUDIANTE 6		
COMPETENCIA	ACERTADAS	NÚMERO TOTAL	NIVEL
INTERPRETATIVA	4	13	BAJO
ARGUMENTATIVA	2	5	BAJO
PROPOSITIVA	2	4	BAJO
INTERPRETACIÓN DE IMÁGENES	3	3	SUPERIOR

Tabla 28 Comprensión lectora por estudiante jornada tarde.

JORNADA TARDE			
7	ESTUDIANTE 7		
COMPETENCIA	ACERTADAS	NÚMERO TOTAL	NIVEL
INTERPRETATIVA	2	13	BAJO
ARGUMENTATIVA	1	5	BAJO
PROPOSITIVA	1	4	BAJO
INTERPRETACIÓN DE IMÁGENES	2	3	ALTO

Tabla 29 Comprensión lectora por estudiante jornada tarde.

JORNADA TARDE			
8	ESTUDIANTE 8		
COMPETENCIA	ACERTADAS	NÚMERO TOTAL	NIVEL
INTERPRETATIVA	5	13	BAJO
ARGUMENTATIVA	2	5	BAJO
PROPOSITIVA	2	4	BAJO
INTERPRETACIÓN DE IMÁGENES	3	3	SUPERIOR

Tabla 30 Comprensión lectora por estudiante jornada tarde.

JORNADA TARDE			
9	ESTUDIANTE 9		
COMPETENCIA	ACERTADAS	NÚMERO TOTAL	NIVEL
INTERPRETATIVA	5	13	BAJO
ARGUMENTATIVA	4	5	ALTO
PROPOSITIVA	4	4	SUPERIOR
INTERPRETACIÓN DE IMÁGENES	3	3	SUPERIOR

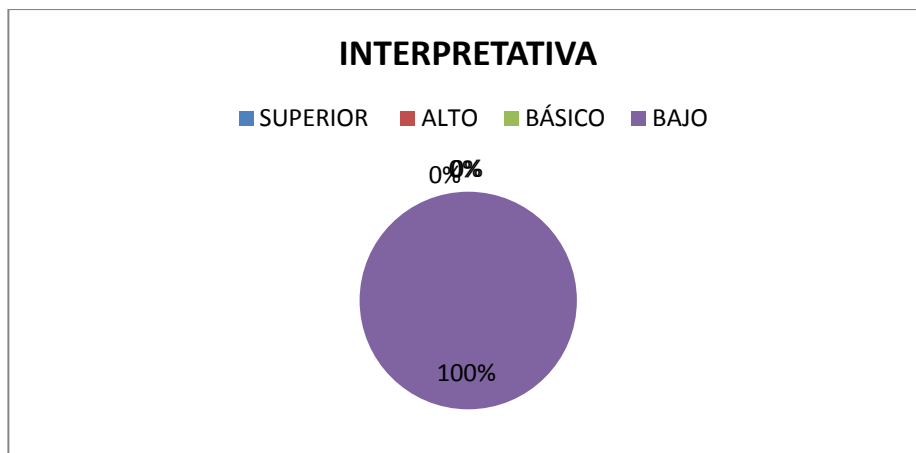
5.2.3 RESULTADOS POR JORNADA

Tabla 31 Resultado del total de estudiantes de la prueba lectora de la jornada tarde.

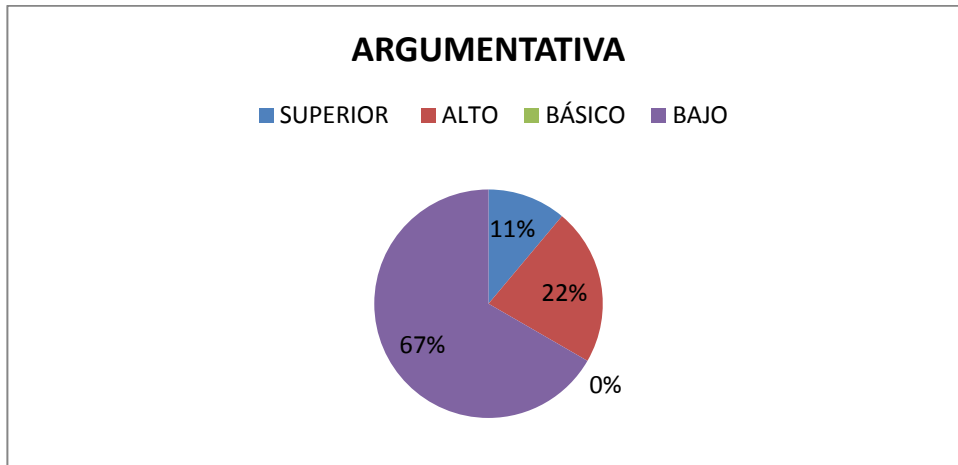
TABLA DE RESULTADOS				
JORNADA TARDE		NÚMERO DE ESTUDIANTES: 9		
COMPETENCIA	SUPERIOR	ALTO	BÁSICO	BAJO
INTERPRETATIVA				9
ARGUMENTATIVA	1	2		6
PROPOSITIVA	1			8
INTERPRETACIÓN DE GRÁFICAS	4	4		1
TOTALES	6	6		23

5.2.4 GRÁFICAS DE LOS RESULTADOS DE LA COMPRENSIÓN LECTORA DE LA JORNADA TARDE.

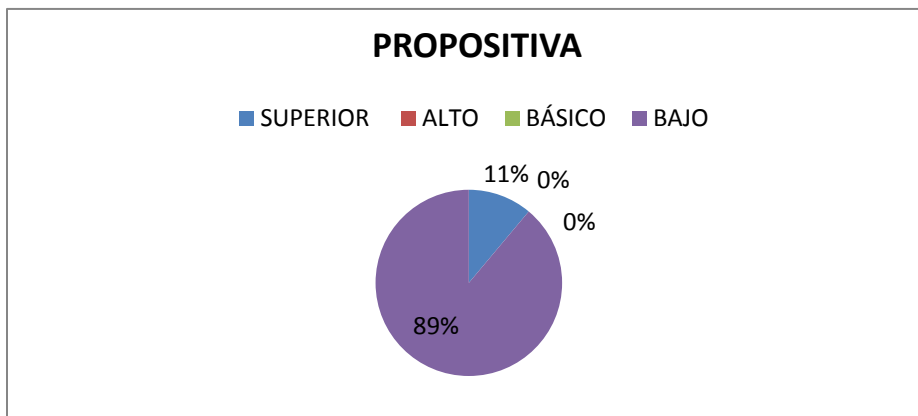
Gráfica 17 Resultados de la competencia interpretativa de la jornada tarde.



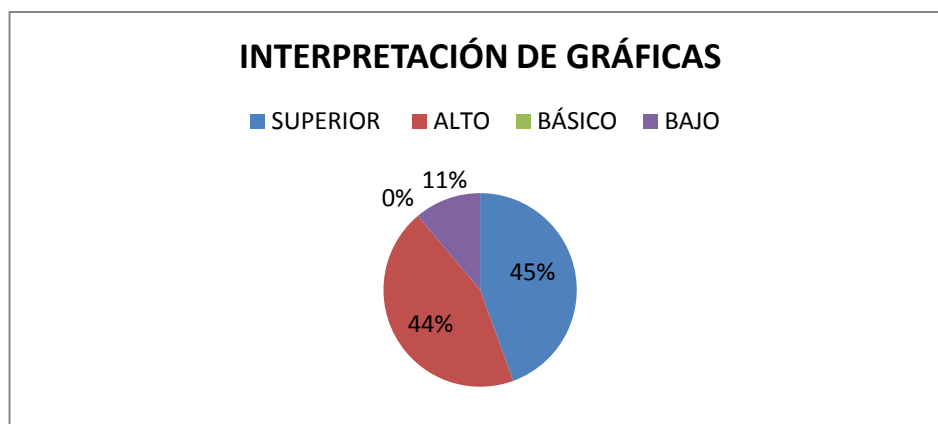
Gráfica 18 Resultados de la competencia argumentativa de la jornada tarde.



Gráfica 19 Resultados de la competencia propositiva de la jornada tarde.



Gráfica 20 Resultados de la interpretación de gráficas de la jornada tarde.



5.2.5 RESULTADOS PRODUCCIÓN ESCRITA JORNADA TARDE

5.2.6 RESULTADOS POR ESTUDIANTE

Tabla 32 producción escrita por estudiante jornada tarde.

1	ESTUDIANTE 1	JORNADA TARDE
CRITERIOS DE FORMA		VALORACIÓN
	LEGIBILIDAD	SUPERIOR
	PUNTUACIÓN	BÁSICO
	ORTOGRAFÍA Y CONCORDANCIAS GRAM.	ALTO
CRITERIOS DE CONTENIDO		
	CONEXIÓN-CONECTORES	BÁSICO
	PROGRESIÓN TEMÁTICA (PÁRRRAFOS)	BÁSICO
	ESTRUCTURA TEXTUAL (ORDEN TEXTUAL)	BAJO
	INTENCIONALIDAD	ALTO
	TIPO TEXTUAL	BÁSICO
	LÉXICO	ALTO
	PUNTO DE VISTA (TESIS)	BÁSICO
	ARGUMENTOS	BÁSICO
	CONCLUSIONES	ALTO

Tabla 33 producción escrita por estudiante jornada tarde.

2	ESTUDIANTE 2	JORNADA TARDE
CRITERIOS DE FORMA		VALORACIÓN
	LEGIBILIDAD	SUPERIOR
	PUNTUACIÓN	BAJO
	ORTOGRAFÍA Y CONCORDANCIAS GRAM.	BAJO
CRITERIOS DE CONTENIDO		
	CONEXIÓN-CONECTORES	BAJO

	PROGRESIÓN TEMÁTICA (PÁRRRAFOS)	BAJO
	ESTRUCTURA TEXTUAL (ORDEN TEXTUAL)	BAJO
	INTENCIONALIDAD	BAJO
	TIPO TEXTUAL	BAJO
	LÉXICO	BÁSICO
	PUNTO DE VISTA (TESIS)	BAJO
	ARGUMENTOS	BAJO
	CONCLUSIONES	BAJO

Tabla 34 producción escrita por estudiante jornada tarde.

3	ESTUDIANTE 3	JORNADA TARDE
CRITERIOS DE FORMA		VALORACIÓN
	LEGIBILIDAD	SUPERIOR
	PUNTUACIÓN	BAJO
	ORTOGRAFÍA Y CONCORDANCIAS GRAM.	BAJO
CRITERIOS DE CONTENIDO		
	CONEXIÓN-CONECTORES	BAJO
	PROGRESIÓN TEMÁTICA (PÁRRRAFOS)	BAJO
	ESTRUCTURA TEXTUAL (ORDEN TEXTUAL)	BAJO
	INTENCIONALIDAD	BAJO
	TIPO TEXTUAL	BAJO
	LÉXICO	BAJO
	PUNTO DE VISTA (TESIS)	BAJO
	ARGUMENTOS	BAJO
	CONCLUSIONES	BAJO

Tabla 35 producción escrita por estudiante jornada tarde.

4	ESTUDIANTE 4	JORNADA TARDE
CRITERIOS DE FORMA		VALORACIÓN
	LEGIBILIDAD	SUPERIOR
	PUNTUACIÓN	BAJO
	ORTOGRAFÍA Y CONCORDANCIAS GRAM.	BAJO

CRITERIOS DE CONTENIDO		
	CONEXIÓN-CONECTORES	BÁSICO
	PROGRESIÓN TEMÁTICA (PÁRRRAFOS)	BAJO
	ESTRUCTURA TEXTUAL (ORDEN TEXTUAL)	BAJO
	INTENCIONALIDAD	BAJO
	TIPO TEXTUAL	BAJO
	LÉXICO	BAJO
	PUNTO DE VISTA (TESIS)	BAJO
	ARGUMENTOS	BAJO
	CONCLUSIONES	BAJO

Tabla 36 producción escrita por estudiante jornada tarde.

5	ESTUDIANTE 5	JORNADA TARDE
	CRITERIOS DE FORMA	VALORACIÓN
	LEGIBILIDAD	ALTO
	PUNTUACIÓN	BAJO
	ORTOGRAFÍA Y CONCORDANCIAS GRAM.	BAJO
	CRITERIOS DE CONTENIDO	
	CONEXIÓN-CONECTORES	BÁSICO
	PROGRESIÓN TEMÁTICA (PÁRRRAFOS)	BAJO
	ESTRUCTURA TEXTUAL (ORDEN TEXTUAL)	BAJO
	INTENCIONALIDAD	BAJO
	TIPO TEXTUAL	BAJO
	LÉXICO	ALTO
	PUNTO DE VISTA (TESIS)	BAJO
	ARGUMENTOS	BAJO
	CONCLUSIONES	BAJO

Tabla 37 producción escrita por estudiante jornada tarde.

6	ESTUDIANTE 6	JORNADA TARDE
CRITERIOS DE FORMA		VALORACIÓN
	LEGIBILIDAD	SUPERIOR
	PUNTUACIÓN	BAJO
	ORTOGRAFÍA Y CONCORDANCIAS GRAM	BÁSICO
CRITERIOS DE CONTENIDO		
	CONEXIÓN-CONECTORES	BAJO
	PROGRESIÓN TEMÁTICA (PÁRRRAFOS)	BAJO
	ESTRUCTURA TEXTUAL (ORDEN TEXTUAL)	BAJO
	INTENCIONALIDAD	SUPERIOR
	TIPO TEXTUAL	SUPERIOR
	LÉXICO	BAJO
	PUNTO DE VISTA (TESIS)	SUPERIOR
	ARGUMENTOS	SUPERIOR
	CONCLUSIONES	BAJO

Tabla 38 producción escrita por estudiante jornada tarde.

7	ESTUDIANTE 7	JORNADA TARDE
CRITERIOS DE FORMA		VALORACIÓN
	LEGIBILIDAD	SUPERIOR
	PUNTUACIÓN	BAJO
	ORTOGRAFÍA Y CONCORDANCIAS GRAM	BÁSICO
CRITERIOS DE CONTENIDO		
	CONEXIÓN-CONECTORES	BAJO
	PROGRESIÓN TEMÁTICA (PÁRRRAFOS)	BAJO
	ESTRUCTURA TEXTUAL (ORDEN TEXTUAL)	BAJO
	INTENCIONALIDAD	BÁSICO
	TIPO TEXTUAL	BÁSICO

	LÉXICO	BAJO
	PUNTO DE VISTA (TESIS)	BÁSICO
	ARGUMENTOS	BÁSICO
	CONCLUSIONES	BAJO

Tabla 39 producción escrita por estudiante jornada tarde.

8	ESTUDIANTE 8	JORNADA TARDE
	CRITERIOS DE FORMA	VALORACIÓN
	LEGIBILIDAD	SUPERIOR
	PUNTUACIÓN	BÁSICO
	ORTOGRAFÍA Y CONCORDANCIAS GRAM	BÁSICO
	CRITERIOS DE CONTENIDO	
	CONEXIÓN-CONECTORES	BÁSICO
	PROGRESIÓN TEMÁTICA (PÁRRRAFOS)	BAJO
	ESTRUCTURA TEXTUAL (ORDEN TEXTUAL)	BAJO
	INTENCIONALIDAD	BÁSICO
	TIPO TEXTUAL	BÁSICO
	LÉXICO	ALTO
	PUNTO DE VISTA (TESIS)	BÁSICO
	ARGUMENTOS	BÁSICO
	CONCLUSIONES	BAJO

Tabla 40 producción escrita por estudiante jornada tarde.

9	ESTUDIANTE 9	JORNADA TARDE
	CRITERIOS DE FORMA	VALORACIÓN
	LEGIBILIDAD	SUPERIOR
	PUNTUACIÓN	BAJO
	ORTOGRAFÍA Y CONCORDANCIAS GRAM	BÁSICO
	CRITERIOS DE CONTENIDO	
	CONEXIÓN-CONECTORES	BAJO

PROGRESIÓN TEMÁTICA (PÁRRRAFOS)	BAJO
ESTRUCTURA TEXTUAL (ORDEN TEXTUAL)	BAJO
INTENCIONALIDAD	ALTO
TIPO TEXTUAL	ALTO
LÉXICO	BAJO
PUNTO DE VISTA (TESIS)	ALTO
ARGUMENTOS	ALTO
CONCLUSIONES	BAJO

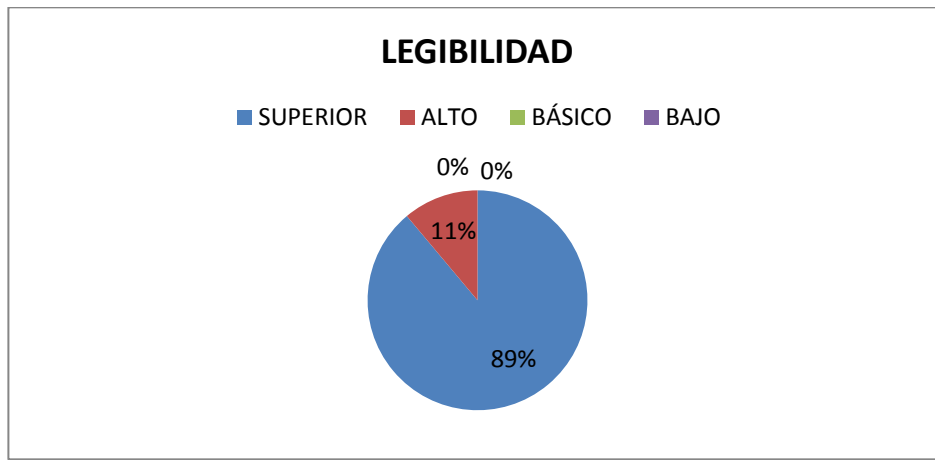
Tabla 41 Resultados de la producción escrita de la jornada tarde.

JORNADA TARDE	NÚMERO DE ESTUDIANTES : 9			
CRITERIOS DE FORMA	SUPERIOR	ALTO	BÁSICO	BAJO
LEGIBILIDAD	8	1		
PUNTUACIÓN			2	7
ORTOGRAFÍA Y CONCORDANCIAS GRAM.		1	2	5
CRITERIOS DE CONTENIDO				
CONEXIÓN-CONECTORES			4	5
PROGRESIÓN TEMÁTICA (PÁRRRAFOS)			1	8
ESTRUCTURA TEXTUAL (ORDEN TEXTUAL)				9
INTENCIONALIDAD		2	0	7
TIPO TEXTUAL	1	1	3	4
LÉXICO		3	1	5
PUNTO DE VISTA (TESIS)	1	1	3	4
ARGUMENTOS	1	1	3	4
CONCLUSIONES				9

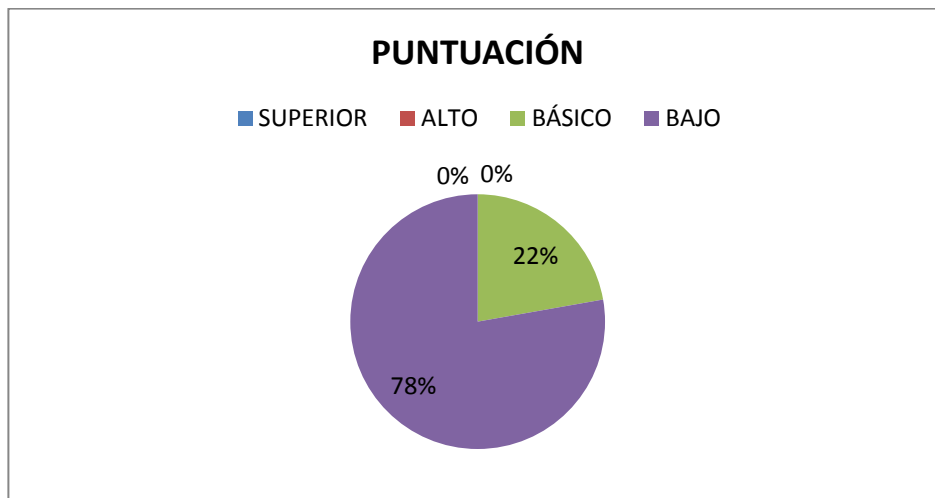
5.2.7 GRÁFICAS DE LOS RESULTADOS DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE LA JORNADA TARDE

CRITERIOS DE FORMA

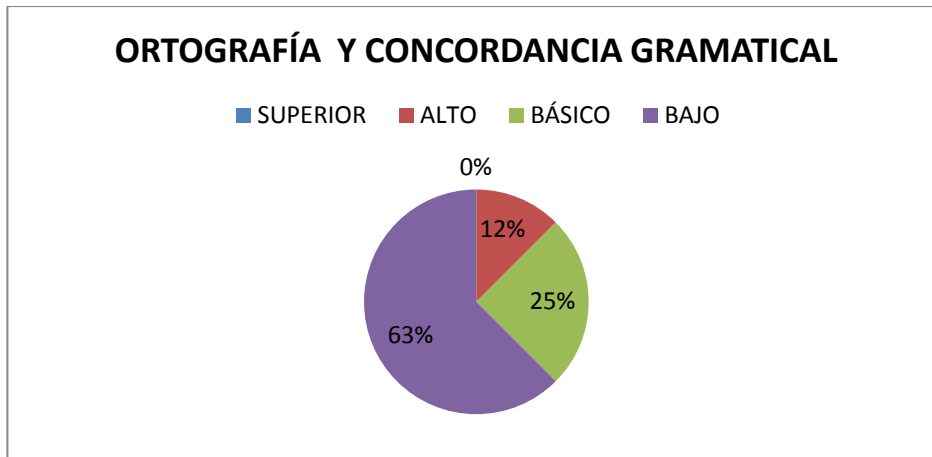
Gráfica 21 Resultados de la legibilidad en la producción de textos de la jornada tarde.



Gráfica 22 Resultados de la puntuación en la producción de textos de la jornada tarde

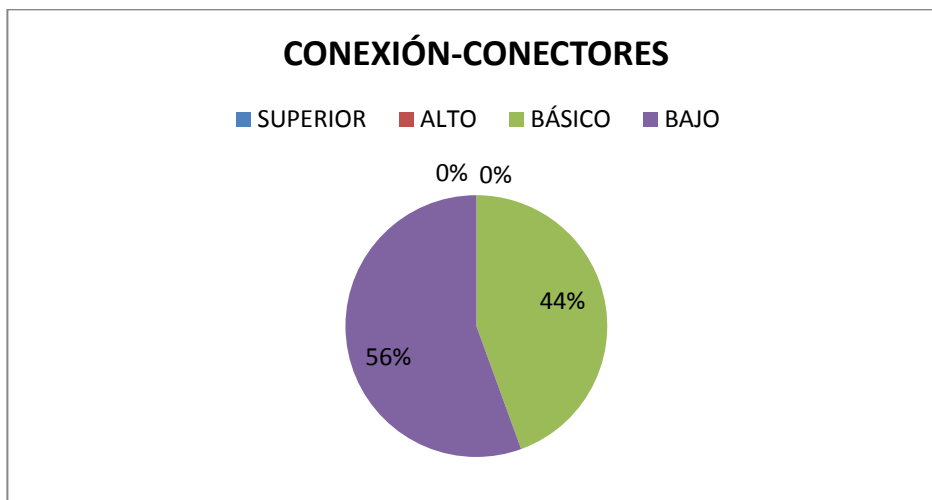


Gráfica 23 Resultados de la ortografía y concordancia gramatical en la producción de textos de la jornada tarde

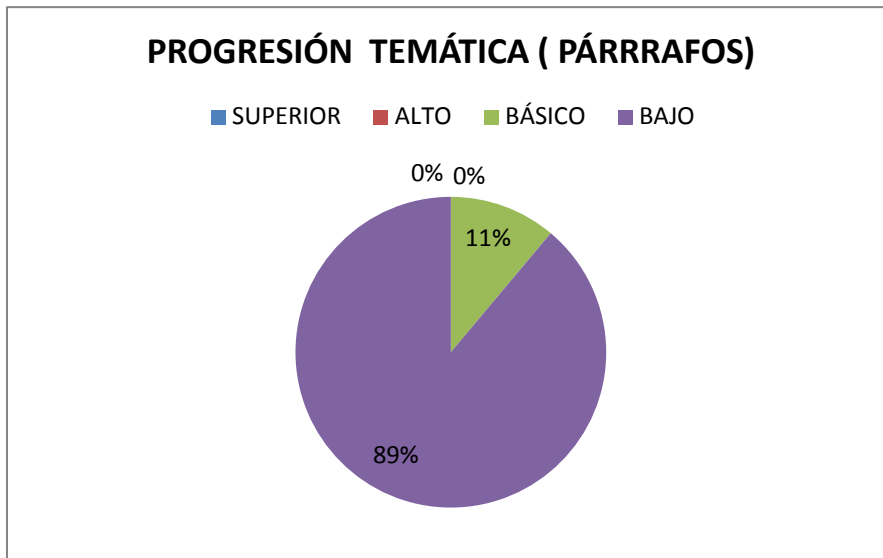


CRITERIOS DE CONTENIDO

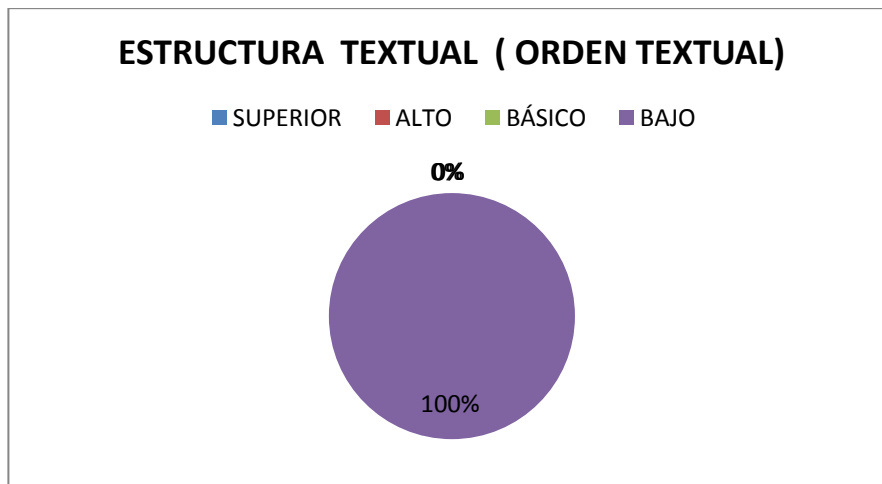
Gráfica 24 Resultados de la utilización de conectores en la producción de textos de la jornada tarde



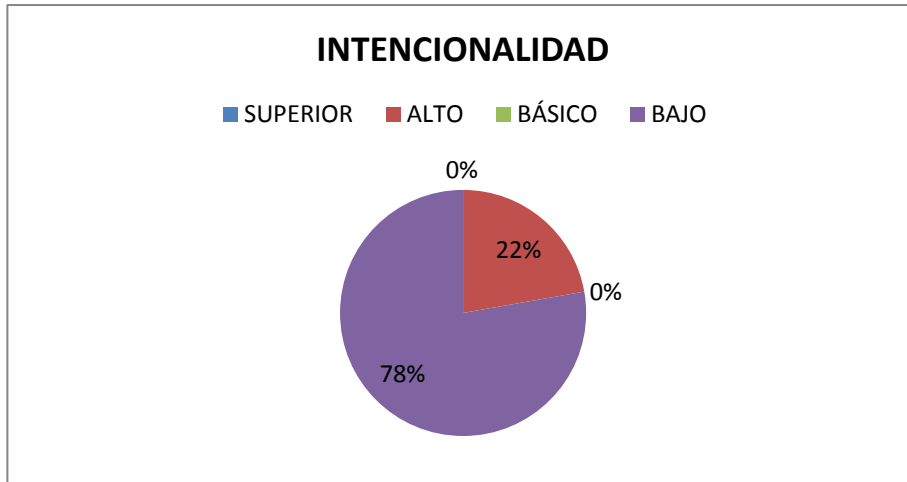
Gráfica 25 Resultados de la progresión temática en la producción de textos de la jornada tarde



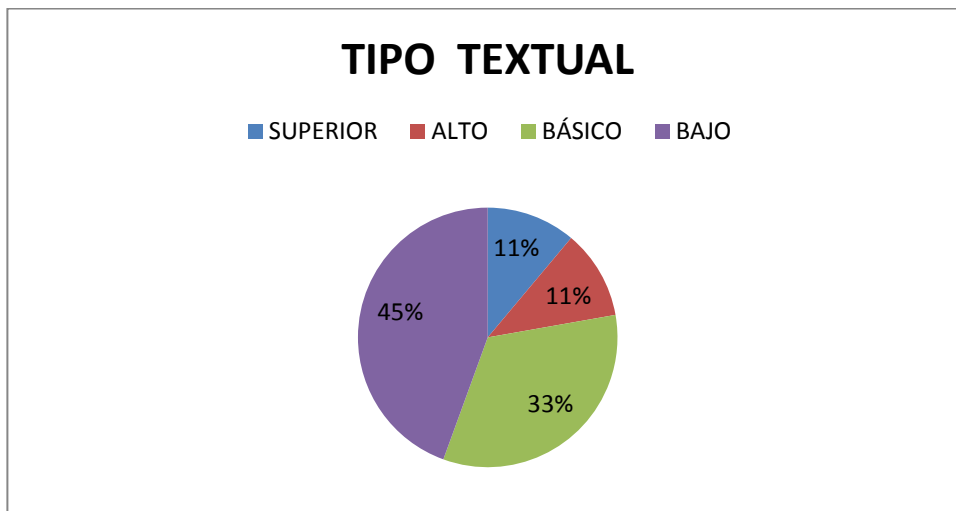
Gráfica 26 Resultados de la estructura textual en la producción de textos de la jornada tarde



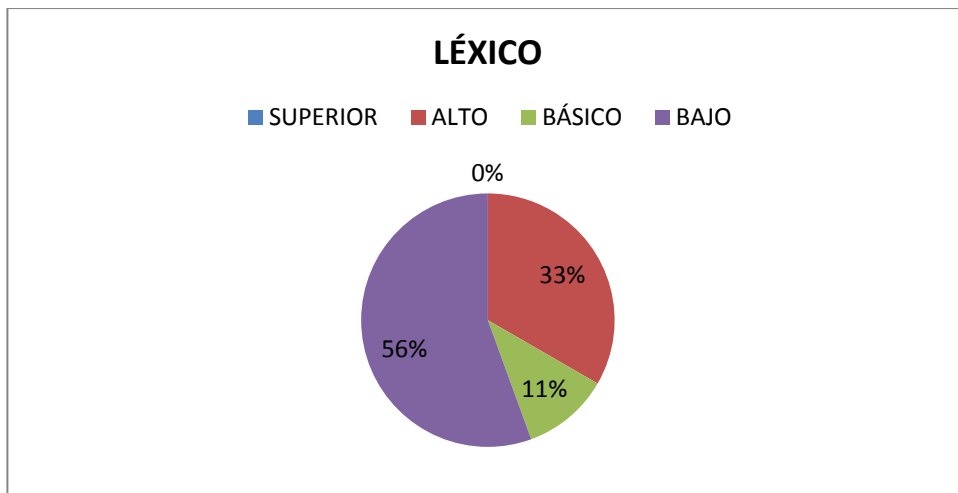
Gráfica 27 Resultados de la intencionalidad en la producción de textos de la jornada tarde.



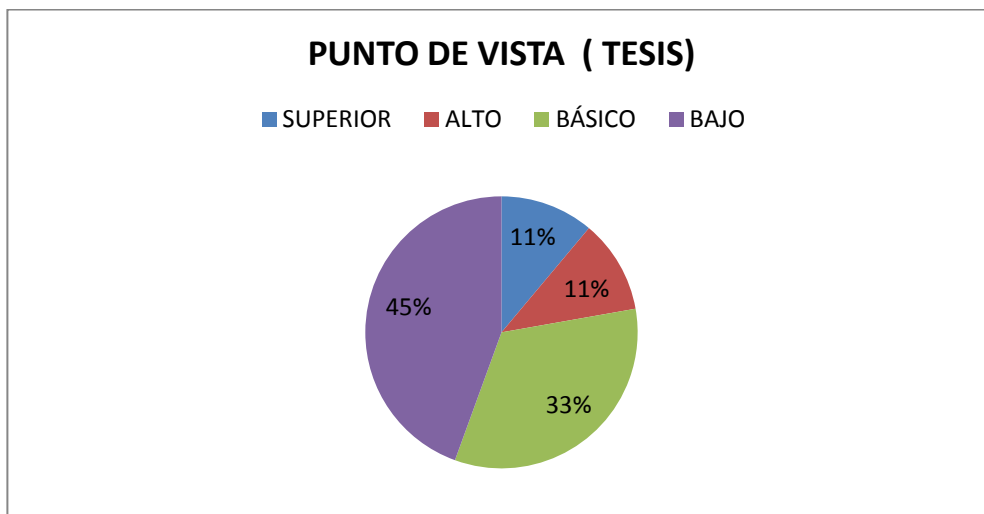
Gráfica 28 Resultados del tipo textual en la producción de textos de la jornada tarde.



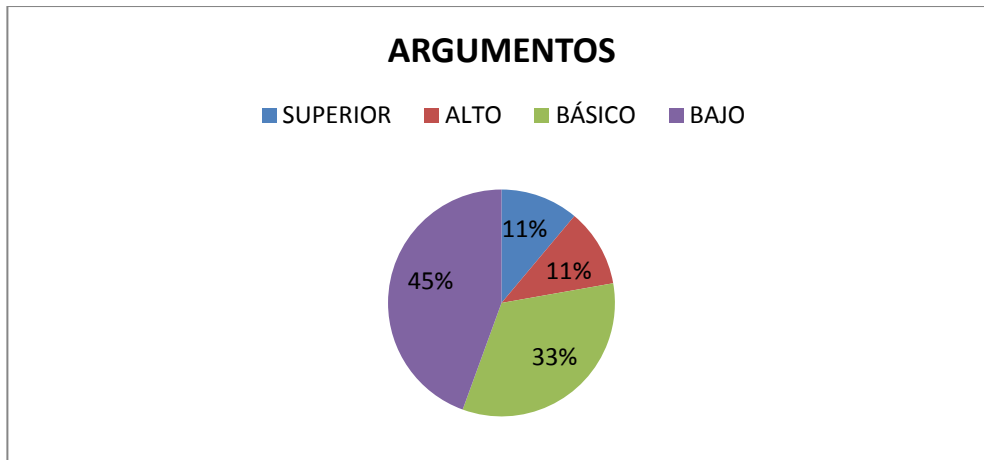
Gráfica 29 27 Resultados del léxico en la producción de textos de la jornada tarde.



Gráfica 30 Resultados del punto de vista en la producción de textos de la jornada tarde.



Gráfica 31 Resultados de los argumentos en la producción de textos de la jornada tarde.



Gráfica 32 Resultados de la conclusión en la producción de textos de la jornada tarde.



5.2.8 ANALISIS DE LOS RESULTADOS JORNADA TARDE

El 82% de estudiantes presentaron la prueba de lectura y escritura, obteniendo estos resultados:

COMPRENSIÓN LECTORA

Globalmente se puede decir que los estudiantes de tercer semestre de licenciatura en Humanidades e Idiomas de la jornada tarde, no saben interpretar textos, ya que el 100% obtuvo desempeño bajo. El 67% no argumenta y el 33% argumenta satisfactoriamente. El 89% no poseen competencia propositiva y el 11%, propone satisfactoriamente. Demostraron excelentes niveles de interpretación de gráficas, solo el 11% de la población obtuvo desempeño bajo.

PRODUCCIÓN ESCRITA

Con respecto a los criterios de forma que son la legibilidad, signos de puntuación y concordancia gramatical. El 100% de los estudiantes de la jornada tarde demostraron que manejan la legibilidad en un texto, pero 78% tiene dificultades en los signos de puntuación y el 22%, los manejan de forma básica; El 63% tiene falencias en ortografía y concordancia gramatical, el 25% se desempeña en forma básica y el 12% tiene buenos conocimientos en este ítem.

Dentro de los criterios de contenido que es la conexión- conectores, el 56% de la población no los utilizó y el 44%, los utilizaron de forma básica; en la progresión temática el 89% no la utilizó y solo el 11% la utilizó de forma básica; El 100% no siguió un orden textual, el 78% no mostró intencionalidad y el 22% desarrollo la intencionalidad de forma satisfactoria. El 45%, es decir, menos de la mitad no evidenció tipo textual, punto de vista ni argumentos, y el 55% las desarrolló. El 56% más de la mitad de estudiantes no utilizó un vocabulario adecuado, el 11% de forma básica y el 33% de forma satisfactoria. Ninguno de los estudiantes desarrollo conclusiones en el texto.

Globalmente se puede decir que los estudiantes de tercer semestre de Licenciatura en Humanidades e Idiomas Jornada Tarde no comprenden textos en las competencias interpretativa, argumentativa e interpretativa. La gran mayoría interpreta adecuadamente imágenes que se les presenta. En cuanto a la producción escrita más de la mitad poseen puntos de vista y los argumentan, pero

la mayor parte de la población no maneja diferentes aspectos como los conectores, no saben mantener una micro y macro estructura adecuada, para obtener un escrito bien elaborado.

ESTUDIO DE LA POBLACIÓN

El 78% de estudiantes estudió en colegio público y el 22% en privado; el 56% tienen padres técnico o profesionales y el 44% tienen estudios de básica primaria o secundaria; estos resultados dan a conocer que estos fenómenos no cambian los resultados de las pruebas.

5.3 RESULTADOS DE LAS PRUEBAS JORNADA NOCHE

El siguiente cuadro discrimina la información de la jornada noche.

Tabla 42 Estudio de población de la jornada noche.

ESTUDIO DE LA POBLACIÓN	JORNADA NOCHE							
	HOMBRES				MUJERES			
	2				4			
TIPO DE COLEGIO	PÚBLICO		PRIVADO		PÚBLICO		PRIVADO	
	2		0		3		1	
OTROS ESTUDIOS	SÍ		NO		SÍ		NO	
	1		1		0		4	
NIVEL DE ESCOLARIDAD DE PADRES	PRIMA-RIA	SECUN-DARIA	TÉCNICO	UNIVER-SIDAD	PRIMA-RIA	SECUN-DARIA	TÉCNICO	UNIVER-SIDAD
				2	1	2	1	

5.3.1 RESULTADOS COMPRENSIÓN LECTORA JORNADA NOCHE

5.3.2 RESULTADO POR ESTUDIANTE

Tabla 43 Comprensión lectora por estudiante jornada noche.

		JORNADA NOCHE		
1	ESTUDIANTE 1			
	COMPETENCIA	ACERTADAS	NÚMERO TOTAL	NIVEL
	INTERPRETATIVA	4	13	BAJO
	ARGUMENTATIVA	2	5	BAJO
	PROPOSITIVA	2	4	BAJO
	INTERPRETACIÓN DE IMÁGENES	1	3	BAJO

*Tabla 44 Comprensión
lectora por estudiante
jornada noche*

		JORNADA NOCHE		
2	ESTUDIANTE 2			
	COMPETENCIA	ACERTADAS	NÚMERO TOTAL	NIVEL
	INTERPRETATIVA	5	13	BAJO
	ARGUMENTATIVA	3	5	BAJO
	PROPOSITIVA	2	4	BAJO
	INTERPRETACIÓN DE IMÁGENES	1	3	BAJO

*Tabla 45 Comprensión
lectora por estudiante
jornada noche*

		JORNADA NOCHE		
3	ESTUDIANTE 3			
	COMPETENCIA	ACERTADAS	NÚMERO TOTAL	NIVEL
	INTERPRETATIVA	8	13	BÁSICO
	ARGUMENTATIVA	4	5	ALTO
	PROPOSITIVA	1	4	BAJO
	INTERPRETACIÓN DE IMÁGENES	1	3	BAJO

Tabla 46 Comprensión lectora por estudiante jornada noche

		JORNADA NOCHE		
4	ESTUDIANTE 4			
	COMPETENCIA	ACERTADAS	NÚMERO TOTAL	NIVEL
	INTERPRETATIVA	4	13	BAJO
	ARGUMENTATIVA	3	5	BAJO
	PROPOSITIVA	3	4	ALTO
	INTERPRETACIÓN DE IMÁGENES	2	3	ALTO

Tabla 47 Comprensión lectora por estudiante jornada noche.

		JORNADA NOCHE		
5	ESTUDIANTE 5			
	COMPETENCIA	ACERTADAS	NÚMERO TOTAL	NIVEL
	INTERPRETATIVA	2	13	BAJO
	ARGUMENTATIVA	5	5	SUPERIOR
	PROPOSITIVA	1	4	BAJO
	INTERPRETACIÓN DE IMÁGENES	1	3	BAJO

Tabla 48 Comprensión lectora por estudiante jornada noche

		JORNADA NOCHE		
6	ESTUDIANTE 6			
	COMPETENCIA	ACERTADAS	NÚMERO TOTAL	NIVEL
	INTERPRETATIVA	8	13	BÁSICO
	ARGUMENTATIVA	2	5	BAJO
	PROPOSITIVA	3	4	ALTO
	INTERPRETACIÓN DE IMÁGENES	1	3	BAJO

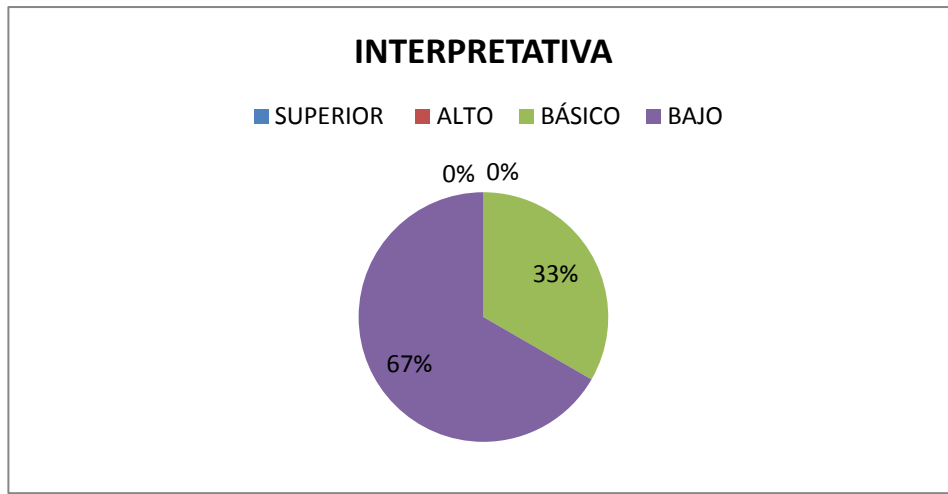
5.3.3 RESULTADO POR JORNADA

Tabla 49 Resultado de la comprensión lectora de la jornada noche.

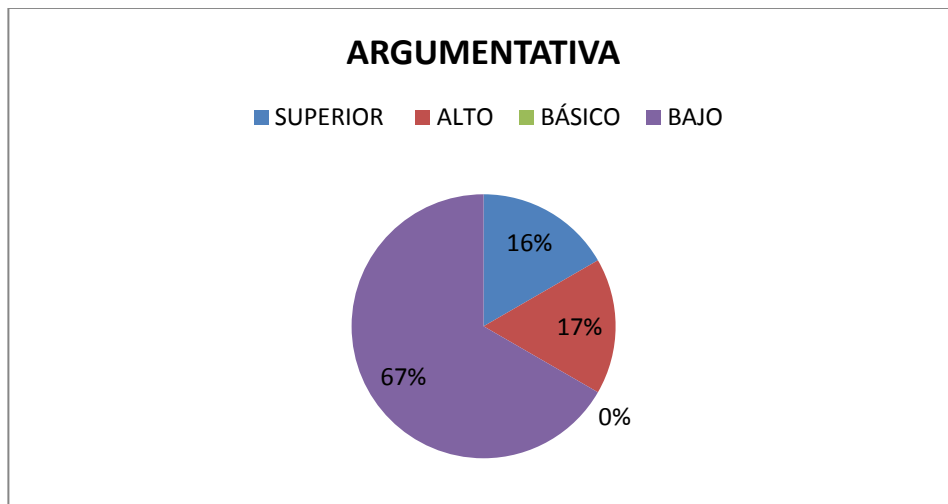
TABLA DE RESULTADOS				
JORNADA NOCHE		NÚMERO DE ESTUDIANTES: 6		
COMPETENCIA	SUPERIOR	ALTO	BÁSICO	BAJO
INTERPRETATIVA			2	4
ARGUMENTATIVA	1	1		4
PROPOSITIVA		2		4
INTERPRETACIÓN DE GRÁFICAS		1		5
TOTALES	1	4		17

5.3.4 GRÁFICAS DE LOS RESULTADOS DE COMPRENSIÓN LECTORA DE LA JORNADA NOCHE.

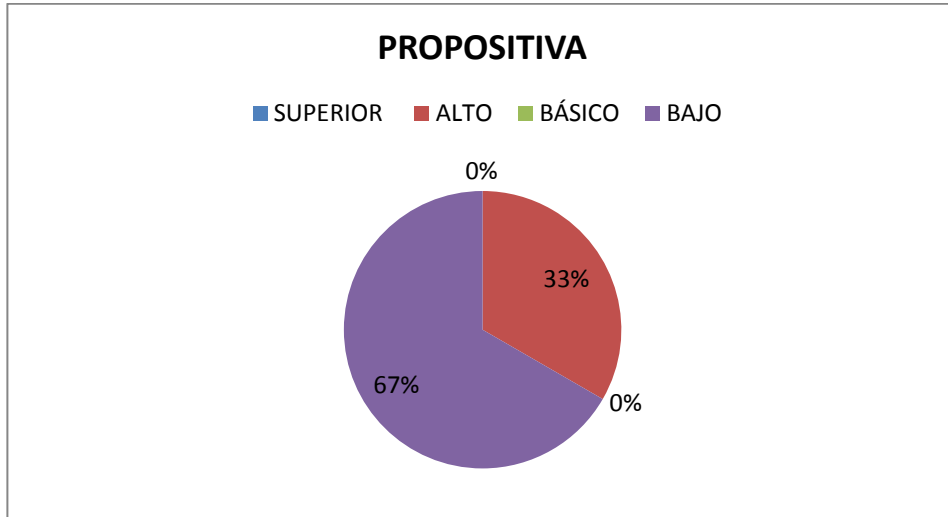
Gráfica 33 Resultados de la competencia interpretativa de la jornada noche.



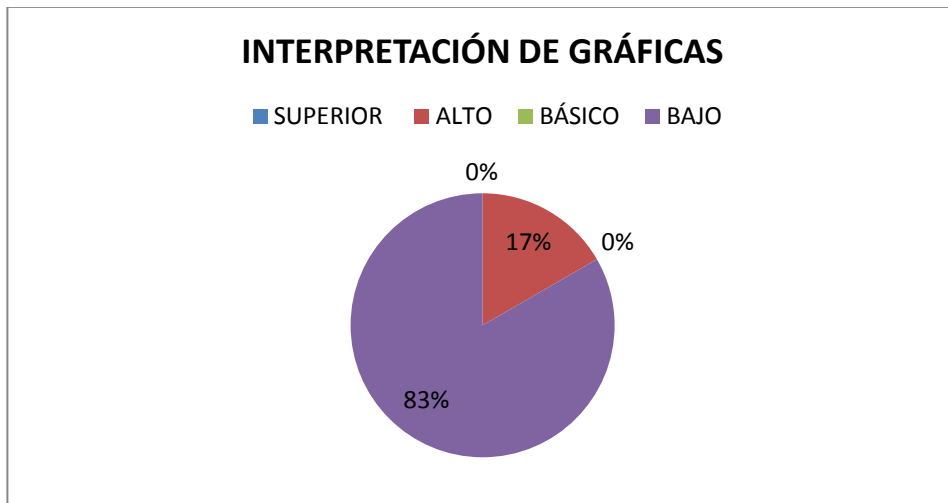
Gráfica 34 Resultados de la competencia argumentativa de la jornada noche.



Gráfica 35 Resultados de la competencia propositiva de la jornada noche.



Gráfica 36 Resultados de la interpretación de gráficas de la jornada noche.



5.3.5 RESULTADOS PRODUCCIÓN ESCRITA JORNADA NOCHE

5.3.6 RESULTADOS POR ESTUDIANTE

Tabla 50 producción escrita por estudiante jornada noche.

1	ESTUDIANTE 1	JORNADA NOCHE
CRITERIOS DE FORMA		VALORACIÓN
	LEGIBILIDAD	SUPERIOR
	PUNTUACIÓN	BAJO
	ORTOGRAFÍA Y CONCORDANCIAS GRAM	BAJO
CRITERIOS DE CONTENIDO		
	CONEXIÓN-CONECTORES	BAJO
	PROGRESIÓN TEMÁTICA (PÁRRRAFOS)	BÁSICO
	ESTRUCTURA TEXTUAL (ORDEN TEXTUAL)	BAJO
	INTENCIONALIDAD	ALTO
	TIPO TEXTUAL	ALTO
	LÉXICO	ALTO
	PUNTO DE VISTA (TESIS)	BAJO
	ARGUMENTOS	ALTO
	CONCLUSIONES	ALTO

Tabla 51 producción escrita por estudiante jornada noche.

2	ESTUDIANTE 2	JORNADA NOCHE
CRITERIOS DE FORMA		VALORACIÓN
	LEGIBILIDAD	SUPERIOR
	PUNTUACIÓN	BAJO
	ORTOGRAFÍA Y CONCORDANCIAS GRAM	BAJO
CRITERIOS DE CONTENIDO		
	CONEXIÓN-CONECTORES	BAJO
	PROGRESIÓN TEMÁTICA (PÁRRRAFOS)	BAJO
	ESTRUCTURA TEXTUAL (ORDEN TEXTUAL)	BAJO
	INTENCIONALIDAD	BAJO

	TIPO TEXTUAL	BAJO
	LÉXICO	BAJO
	PUNTO DE VISTA (TESIS)	BAJO
	ARGUMENTOS	BAJO
	CONCLUSIONES	BAJO

Tabla 52 producción escrita por estudiante jornada noche.

3	ESTUDIANTE 3	JORNADA NOCHE
CRITERIOS DE FORMA		VALORACIÓN
	LEGIBILIDAD	ALTO
	PUNTUACIÓN	BAJO
	ORTOGRAFÍA Y CONCORDANCIAS GRAM	BÁSICO
CRITERIOS DE CONTENIDO		
	CONEXIÓN-CONECTORES	BAJO
	PROGRESIÓN TEMÁTICA (PÁRRRAFOS)	BAJO
	ESTRUCTURA TEXTUAL (ORDEN TEXTUAL)	BAJO
	INTENCIONALIDAD	BAJO
	TIPO TEXTUAL	BAJO
	LÉXICO	BAJO
	PUNTO DE VISTA (TESIS)	BAJO
	ARGUMENTOS	BAJO
	CONCLUSIONES	BAJO

Tabla 53 producción escrita por estudiante jornada noche.

4	ESTUDIANTE 4	JORNADA NOCHE
CRITERIOS DE FORMA		VALORACIÓN
	LEGIBILIDAD	SUPERIOR
	PUNTUACIÓN	BAJO
	ORTOGRAFÍA Y CONCORDANCIAS GRAM	BAJO
CRITERIOS DE CONTENIDO		

	CONEXIÓN-CONECTORES	BÁSICO
	PROGRESIÓN TEMÁTICA (PÁRRRAFOS)	BÁSICO
	ESTRUCTURA TEXTUAL (ORDEN TEXTUAL)	BAJO
	INTENCIONALIDAD	BÁSICO
	TIPO TEXTUAL	BÁSICO
	LÉXICO	BAJO
	PUNTO DE VISTA (TESIS)	BÁSICO
	ARGUMENTOS	BÁSICO
	CONCLUSIONES	BAJO

Tabla 54 producción escrita por estudiante jornada noche.

5	ESTUDIANTE 5	JORNADA NOCHE
	CRITERIOS DE FORMA	VALORACIÓN
	LEGIBILIDAD	BAJO
	PUNTUACIÓN	BAJO
	ORTOGRAFÍA Y CONCORDANCIAS GRAM	BAJO
	CRITERIOS DE CONTENIDO	
	CONEXIÓN-CONECTORES	BAJO
	PROGRESIÓN TEMÁTICA (PÁRRRAFOS)	BAJO
	ESTRUCTURA TEXTUAL (ORDEN TEXTUAL)	BAJO
	INTENCIONALIDAD	BAJO
	TIPO TEXTUAL	BAJO
	LÉXICO	BAJO
	PUNTO DE VISTA (TESIS)	BAJO
	ARGUMENTOS	BAJO
	CONCLUSIONES	BAJO

*Tabla 55 producción escrita por estudiante
jornada noche.*

6	ESTUDIANTE 6	JORNADA NOCHE
CRITERIOS DE FORMA		VALORACIÓN
	LEGIBILIDAD	SUPERIOR
	PUNTUACIÓN	ALTO
	ORTOGRAFÍA Y CONCORDANCIAS GRAM	BÁSICO
CRITERIOS DE CONTENIDO		
	CONEXIÓN-CONECTORES	ALTO
	PROGRESIÓN TEMÁTICA (PÁRRRAFOS)	BÁSICO
	ESTRUCTURA TEXTUAL (ORDEN TEXTUAL)	BÁSICO
	INTENCIONALIDAD	BAJO
	TIPO TEXTUAL	BÁSICO
	LÉXICO	BÁSICO
	PUNTO DE VISTA (TESIS)	BÁSICO
	ARGUMENTOS	BÁSICO
	CONCLUSIONES	BAJO

5.3.7 RESULTADO POR JORNADA

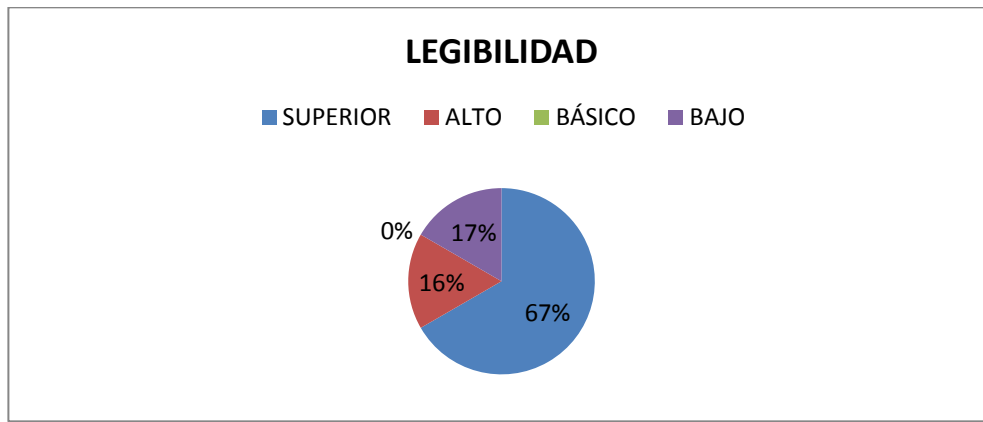
Tabla 56 Resultado de la producción escrita de la jornada noche.

JORNADA NOCHE	NÚMERO DE ESTUDIANTES : 6			
	SUPERIOR	ALTO	BÁSICO	BAJO
CRITERIOS DE FORMA				
LEGIBILIDAD	4	1		1
PUNTUACIÓN		1		5
ORTOGRAFÍA Y CONCORDANCIAS GRAM			2	4
CRITERIOS DE CONTENIDO				
CONEXIÓN-CONECTORES		1	1	4
PROGRESIÓN TEMÁTICA (PÁRRRAFOS)			3	3
ESTRUCTURA TEXTUAL (ORDEN TEXTUAL)			1	5
INTENCIONALIDAD		1	1	4
TIPO TEXTUAL		1	2	3
LÉXICO		1	1	4
PUNTO DE VISTA (TESIS)		1	2	3
ARGUMENTOS		1	2	3
CONCLUSIONES		1		5

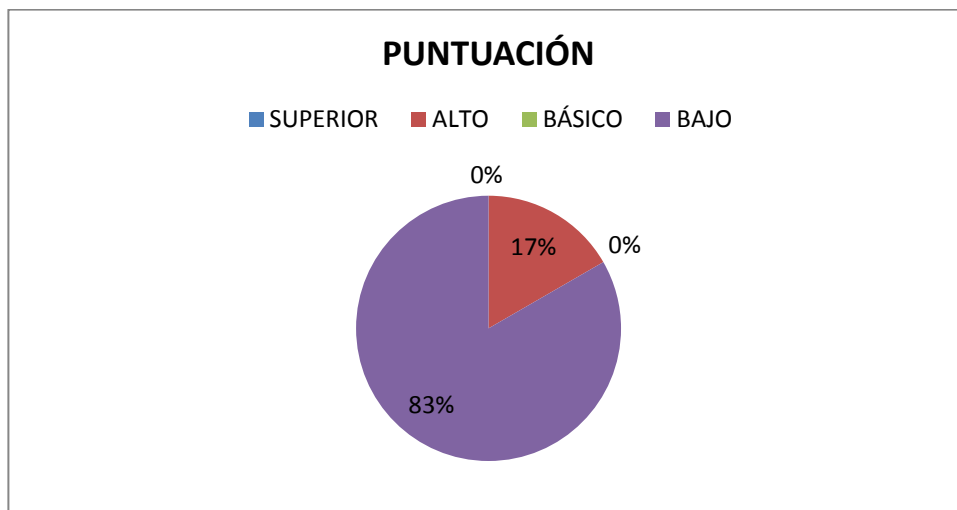
5.3.8 GRÁFICAS DE LOS RESULTADOS DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE LA JORNADA NOCHE

CRITERIOS DE FORMA

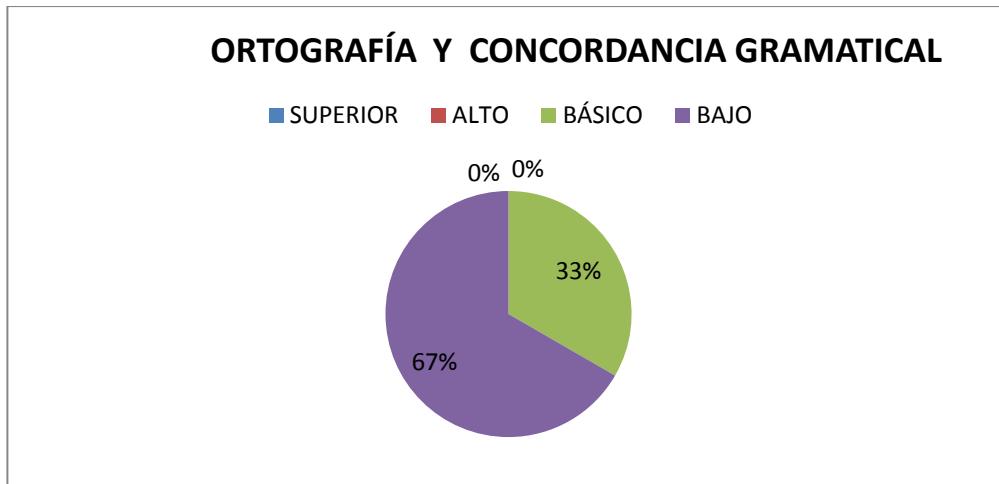
Gráfica 37 Resultados de la legibilidad en la producción de textos de la jornada noche.



Gráfica 38 Resultados de la puntuación en la producción de textos de la jornada noche.

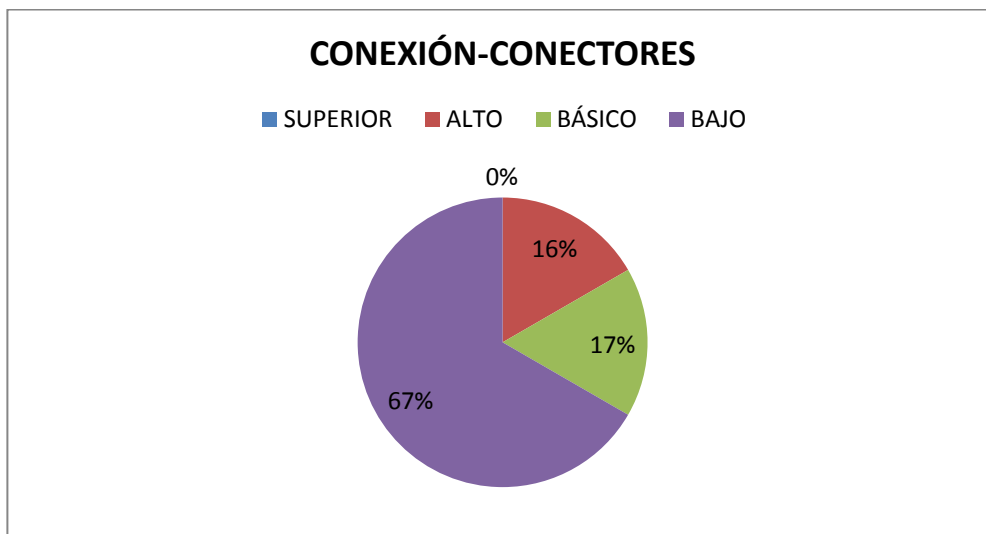


Gráfica 39 Resultados de la ortografía y concordancia gramatical en la producción de textos de la jornada noche.

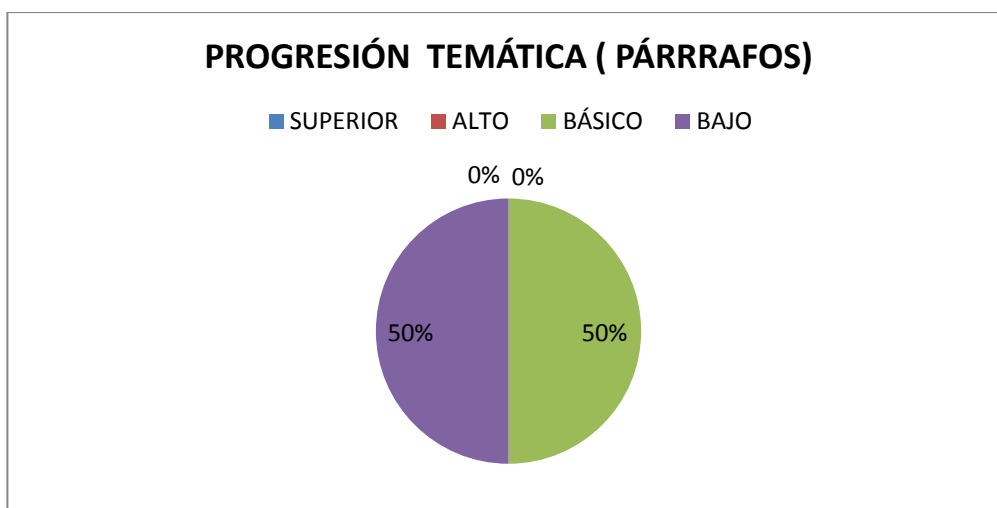


CRITERIOS DE CONTENIDO

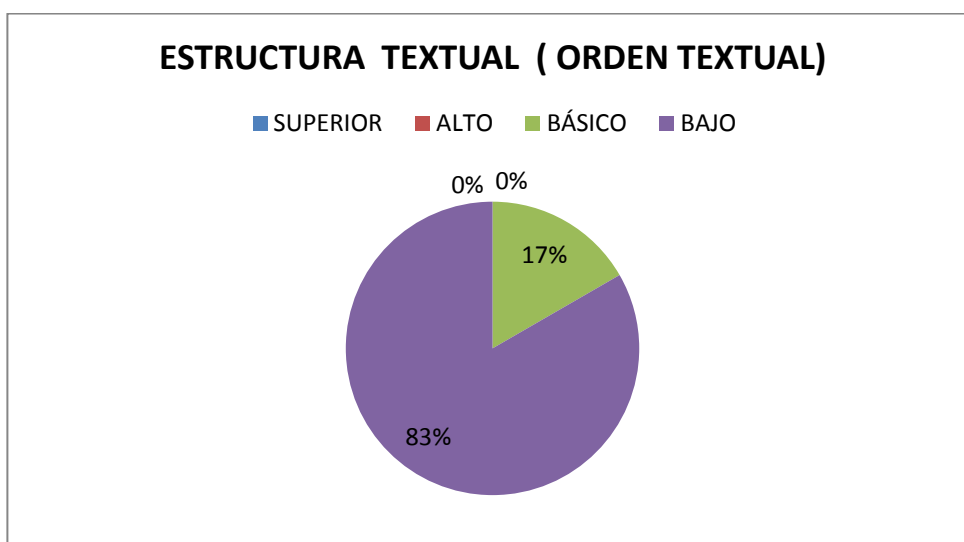
Gráfica 40 Resultados de la utilización de conectores en la producción de textos de la jornada noche



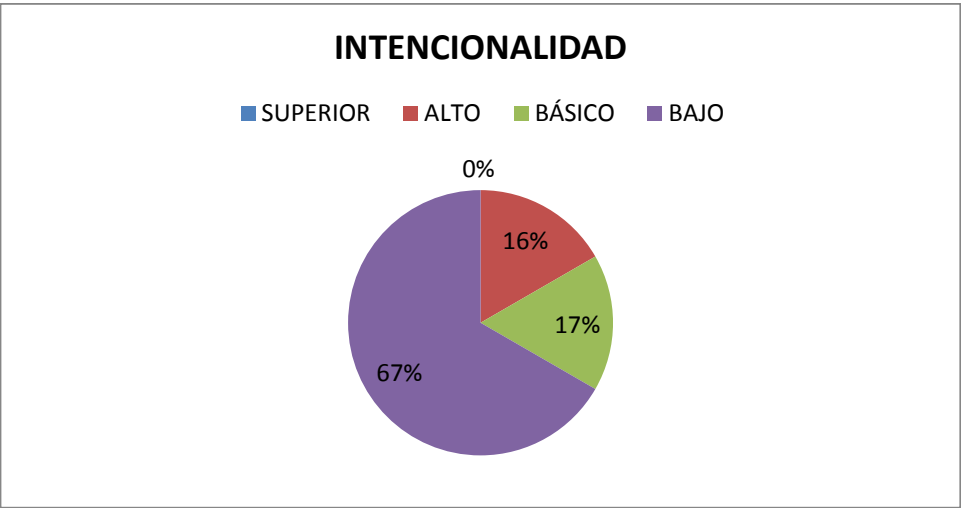
Gráfica 41 Resultados de la progresión temática en la producción de textos de la jornada noche



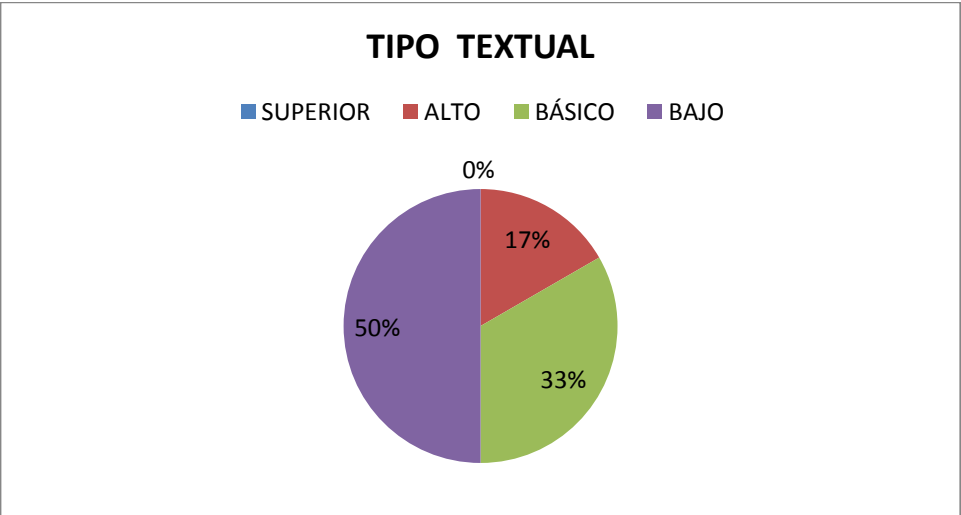
Gráfica 42 Resultados de la estructura textual en la producción de textos de la jornada noche.



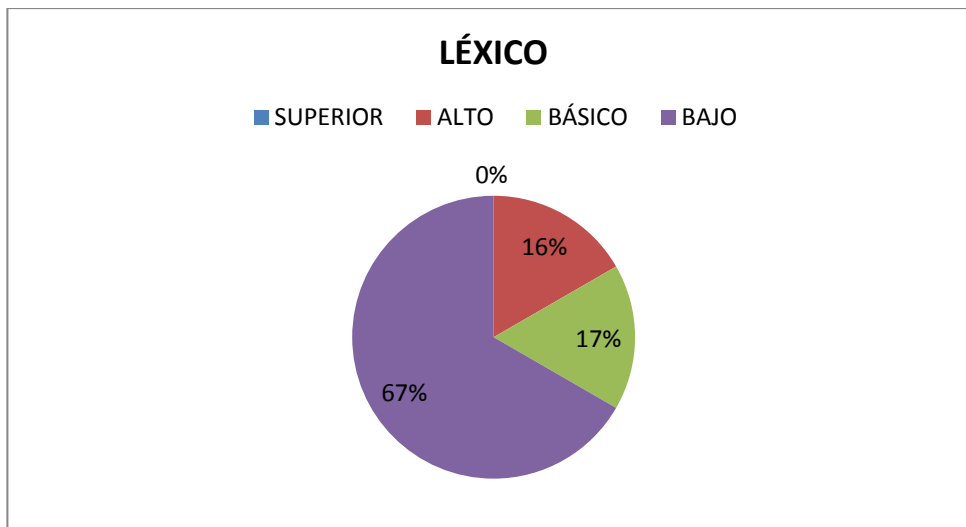
Gráfica 43 Resultados de la intencionalidad en la producción de textos de la jornada noche.



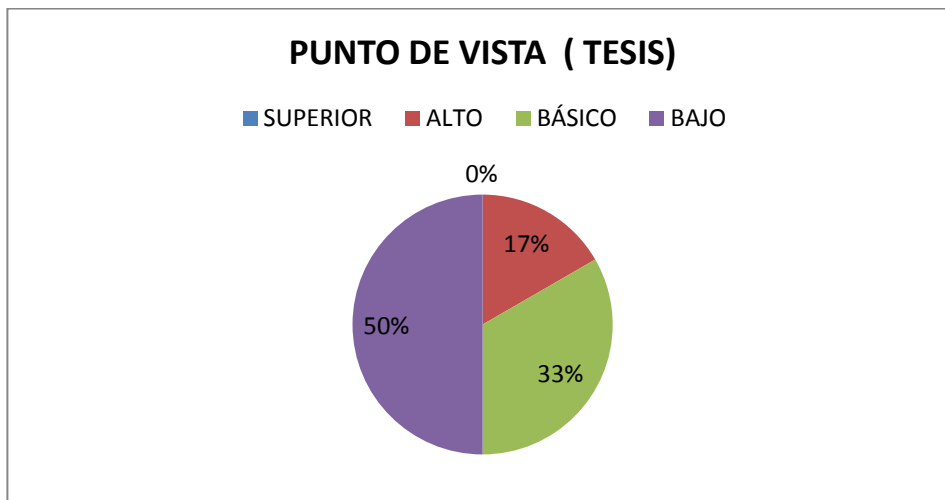
Gráfica 44 Resultados del tipo textual en la producción de textos de la jornada noche.



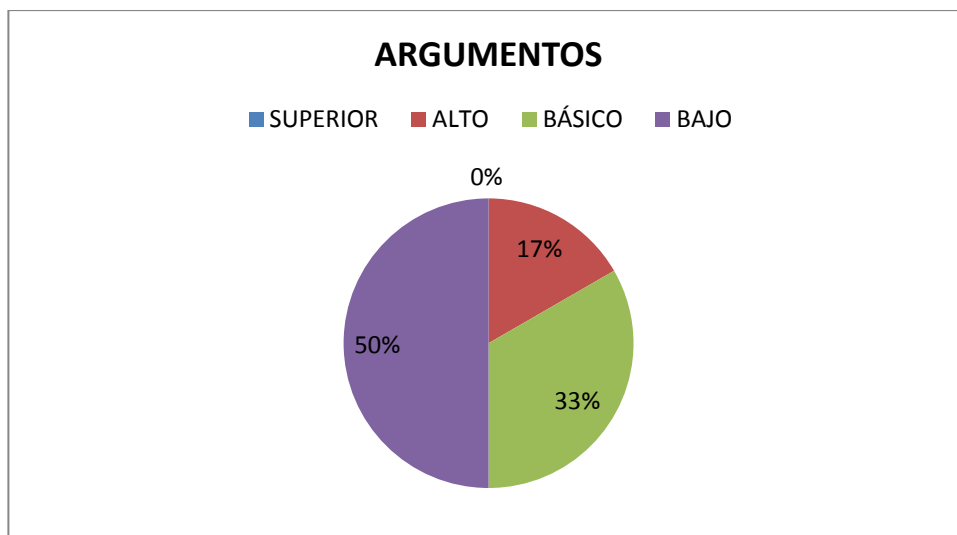
Gráfica 45 Resultados del léxico en la producción de textos de la jornada noche



Gráfica 46 Resultados del punto de vista en la producción de textos de la jornada noche.



Gráfica 47 Resultados de los argumentos en la producción de textos de la jornada noche.



Gráfica 48 Resultados de la conclusión en la producción de textos de la jornada noche



5.3.9 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS JORNADA NOCHE

El 100% de los estudiantes presentaron la prueba de lectura y escritura, obteniendo los siguientes resultados:

COMPRENSIÓN LECTORA

Más de la mitad de estudiantes de tercer semestre de licenciatura en Humanidades e Idiomas de la jornada noche, no saben interpretar textos, tan solo el 33% interpretaron de forma básica; el 67% no argumenta textos y el 33%, argumenta de forma satisfactoria; el 67% no propone, pero el 33% lo logra satisfactoriamente. Mostraron dificultad en la interpretación de gráficas, el 83% obtuvo desempeño bajo y el 17%, interpreta satisfactoriamente las gráficas.

PRODUCCIÓN ESCRITA

Con respecto a los criterios de forma que son la legibilidad, signos de puntuación y concordancia gramatical. 83% de los estudiantes de la jornada noche demostraron que manejan la legibilidad en un texto y el 17% no diferencian la utilización de las mayúsculas con las minúsculas; El 83% no saben utilizar los signos de puntuación, y el 17% los utilizan de forma ; satisfactoria. El 67% tiene falencias en la ortografía y concordancias gramaticales, y el 33% las manejan, pero de forma básica.

Dentro de los criterios de contenido que es la conexión- conectores, el 67% no utilizaron los conectores, el 17% de forma básica y el 16% los utilizan. El 50% no utiliza una progresión temática y el otro 50% la utiliza de forma básica; El 83% no utiliza la estructura textual y el 17% la utiliza de forma básica; el 67% no evidenció intencionalidad en el texto, el 17% la evidenció de forma básica y el 16% de forma satisfactoria. El 50% de los estudiantes no evidenciaron tipo textual, punto de vista ni argumentos , el 33% demostró estos ítems de forma básica y el 17% de forma satisfactoria: El 67% no utilizan vocabulario adecuado, el 17% de forma básica y el 16% de forma satisfactoria. El 83% no terminaron el texto con las conclusiones y el 17% de forma satisfactoria.

Se puede decir que la mayoría de los estudiantes de tercer semestre de Licenciatura en Humanidades e Idiomas Jornada Noche, no saben interpretar y los pocos que lo logran lo hacen de forma básica, más de la mitad no argumentan ni proponen y los que lo logran es de forma satisfactoria. Pero la mayoría de

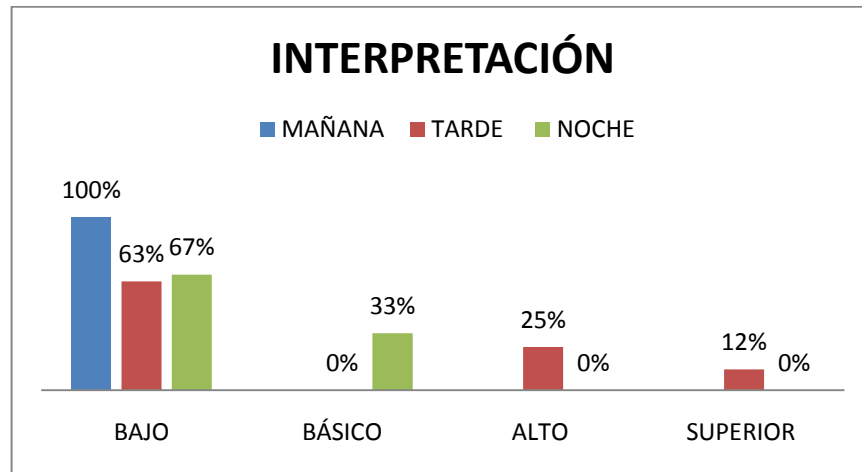
estudiantes tienen dificultades en la interpretación de gráficas, solo el 17% interpretan gráficas satisfactoriamente.

ESTUDIO DE LA POBLACIÓN

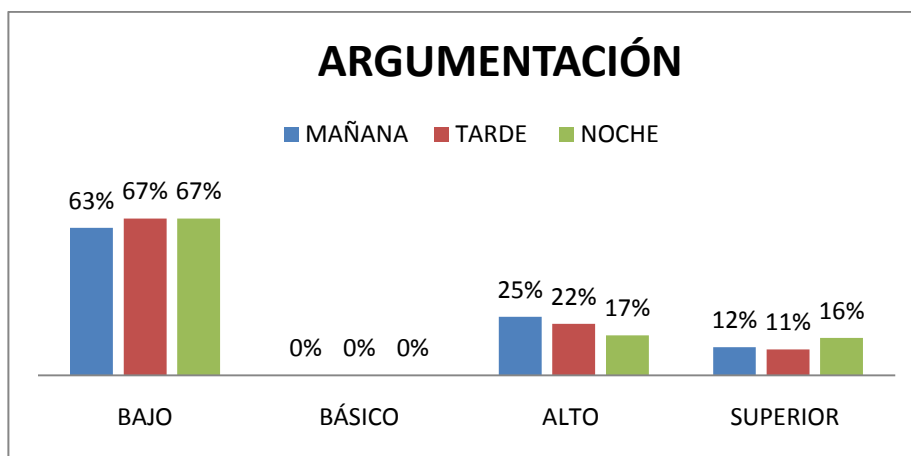
El 83% de estudiantes estudió en colegio público y el 17% en público; el 50% tienen padres técnico o profesionales y el 50% tienen estudios de básica primaria o secundaria; estos resultados dan a conocer que estos fenómenos no cambian los resultados de las pruebas.

5.4 COMPARACIÓN DE LOS RESULTADOS ENTRE JORNADAS COMPRENSIÓN LECTORA

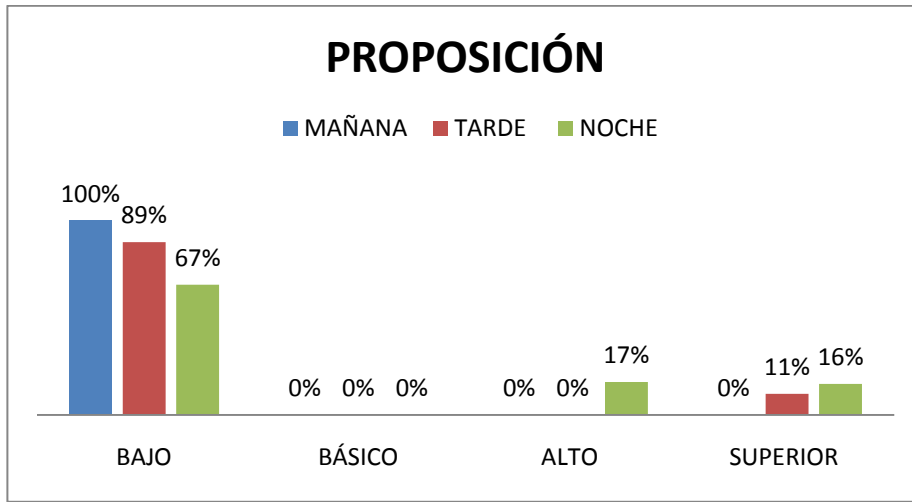
Gráfica 49 Comparación de los resultados de la interpretación entre jornadas.



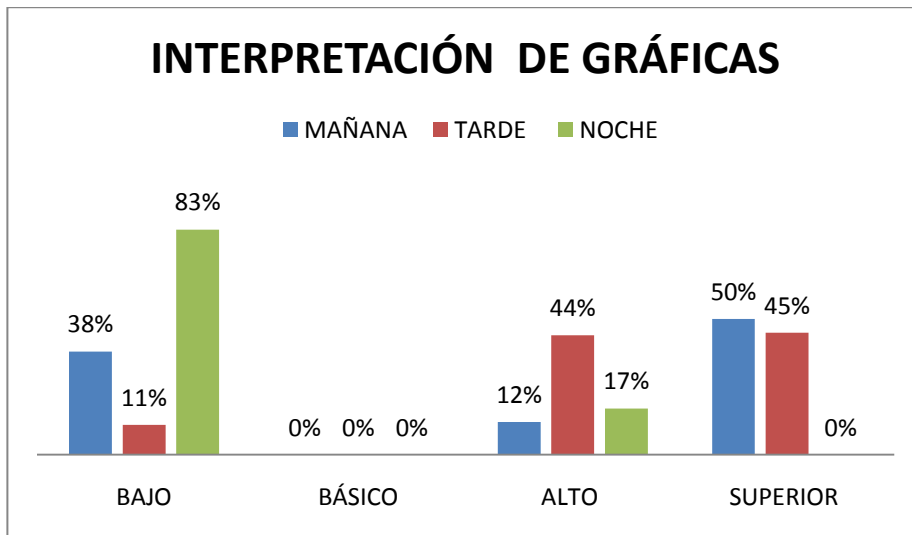
Gráfica 50 Comparación de los resultados de la argumentación entre jornadas.



Gráfica 51 Comparación de los resultados de la proposición entre jornadas.



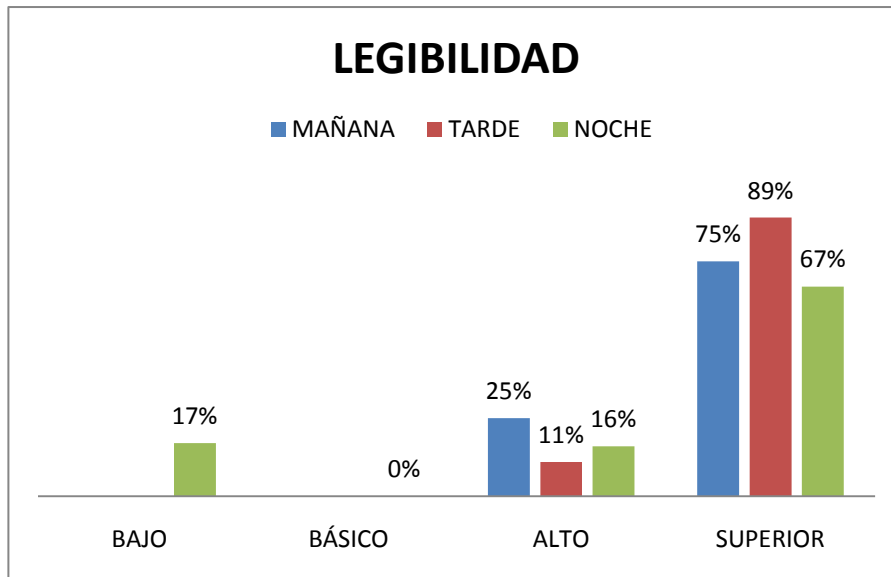
Gráfica 52 Comparación de los resultados de la interpretación de gráficas entre jornadas.



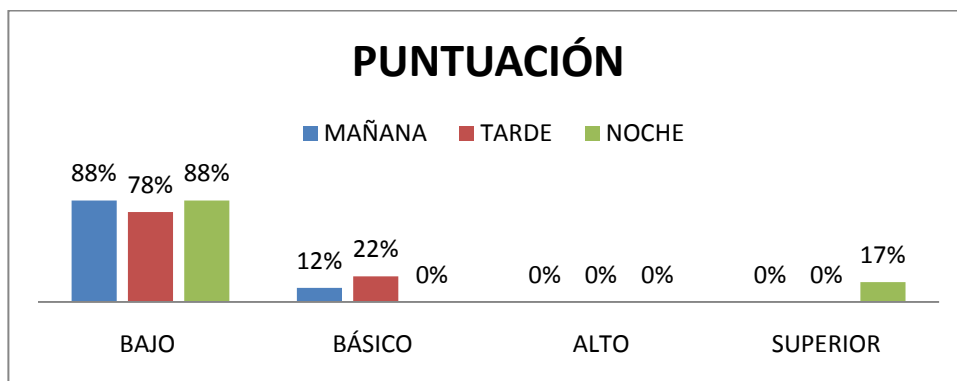
PRODUCCIÓN ESCRITA

FORMA

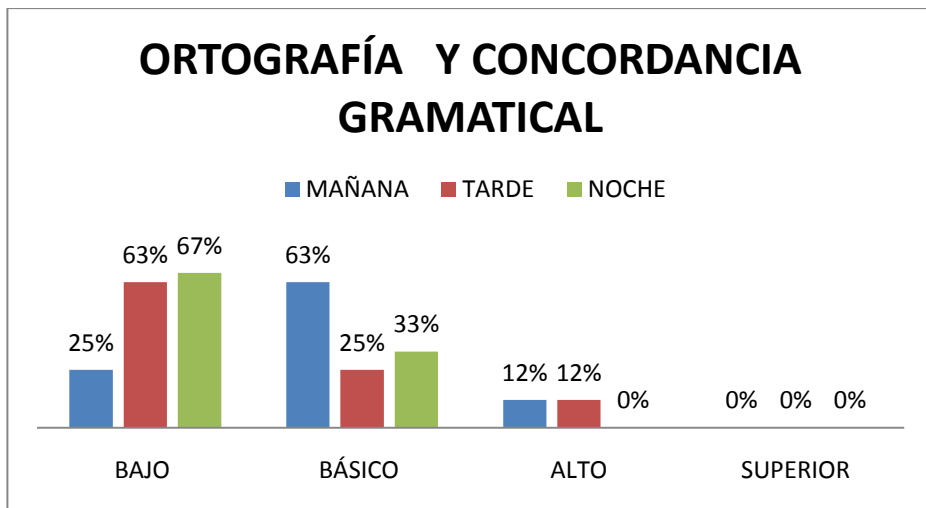
Gráfica 53 Comparación de los resultados de la legibilidad en la producción escrita entre jornadas.



Gráfica 54 Comparación de los resultados de la puntuación en la producción escrita entre jornadas.

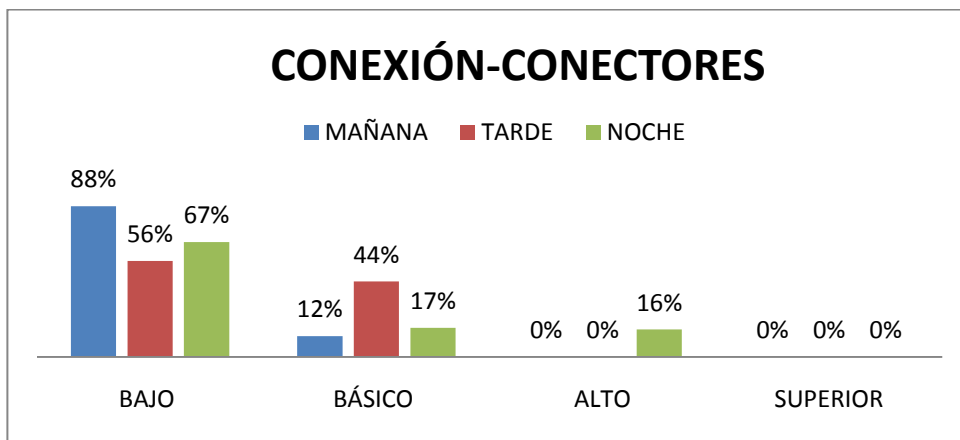


Gráfica 55 Comparación de los resultados de la ortografía y concordancia gramatical en la producción escrita entre jornadas.

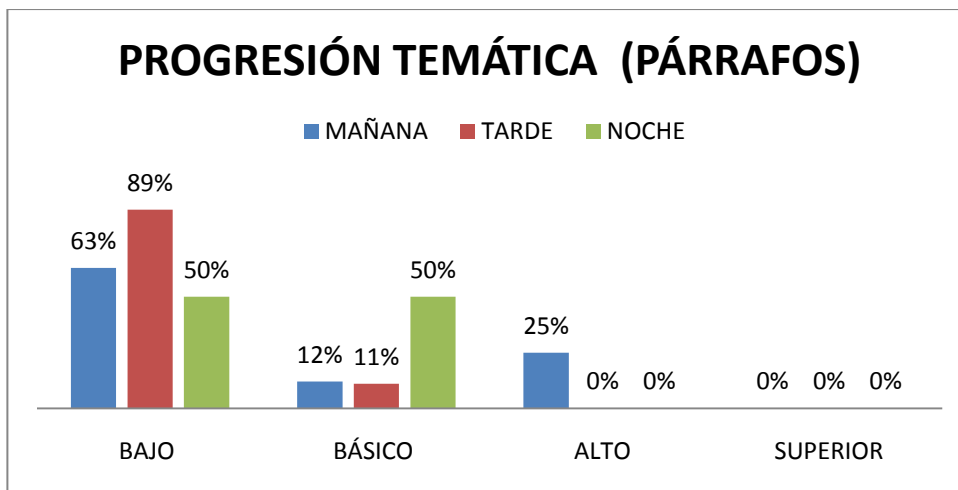


CONTENIDO

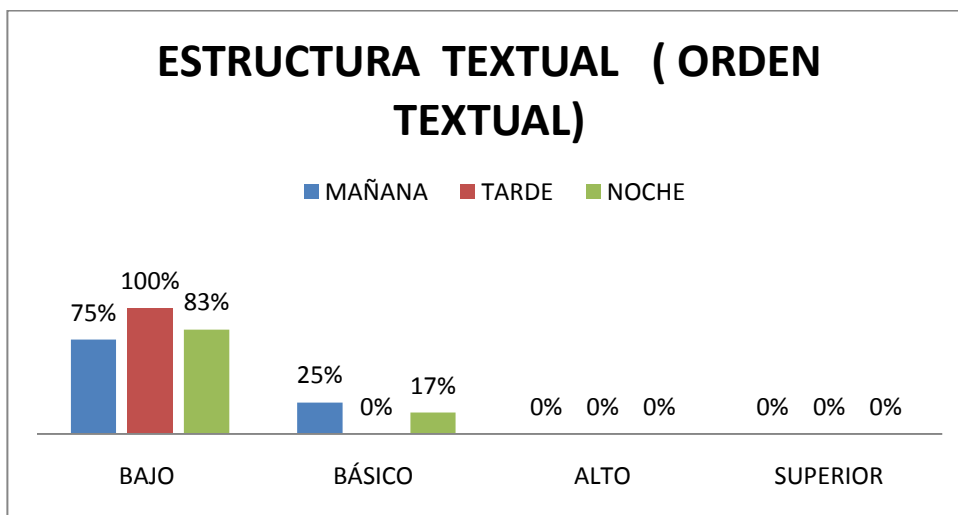
Gráfica 56 Comparación de los resultados de la utilización de conectores en la producción escrita entre jornadas.



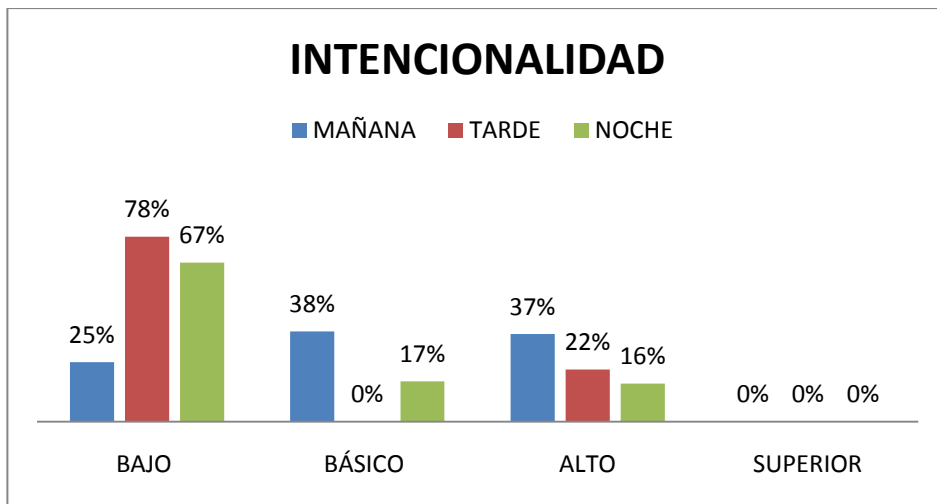
Gráfica 57 Comparación de los resultados de la progresión temática en la producción escrita entre jornadas.



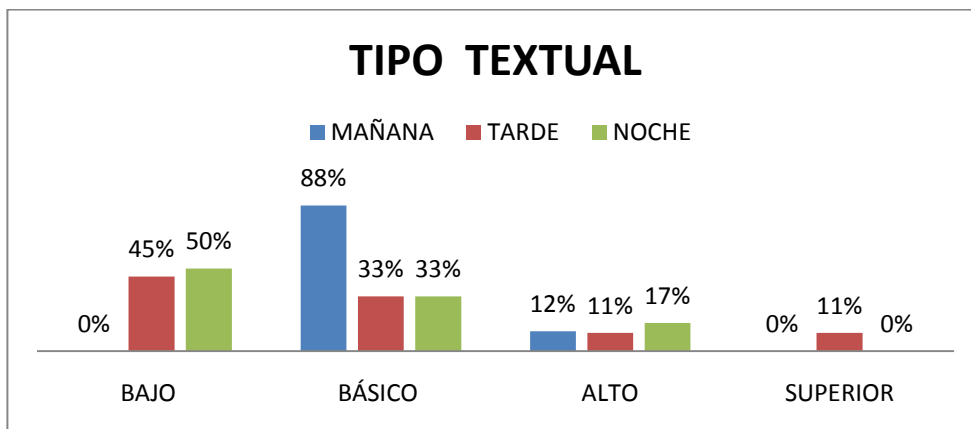
Gráfica 58 Comparación de los resultados de la estructura textual en la producción escrita entre jornadas.



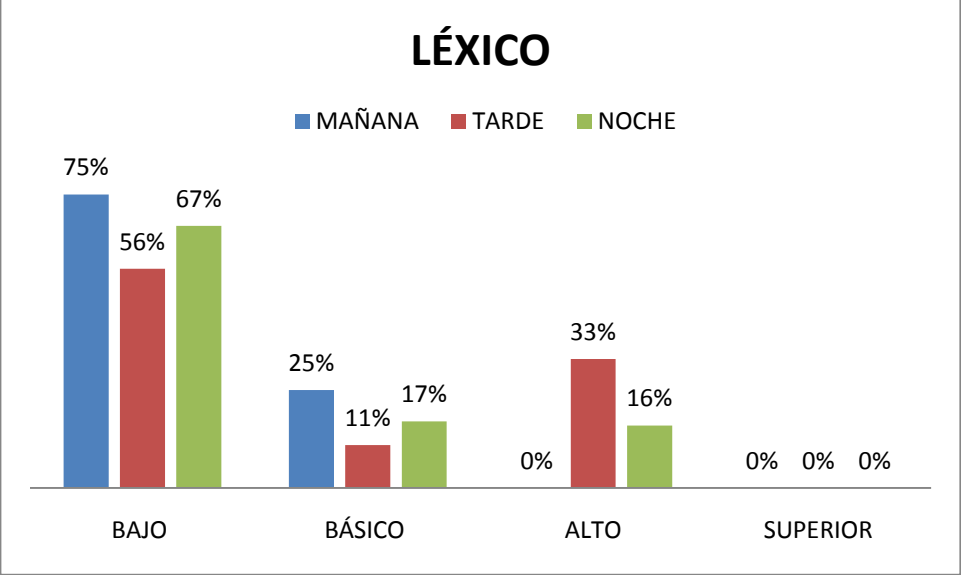
Gráfica 59 Comparación de los resultados de la intencionalidad en la producción escrita entre jornadas.



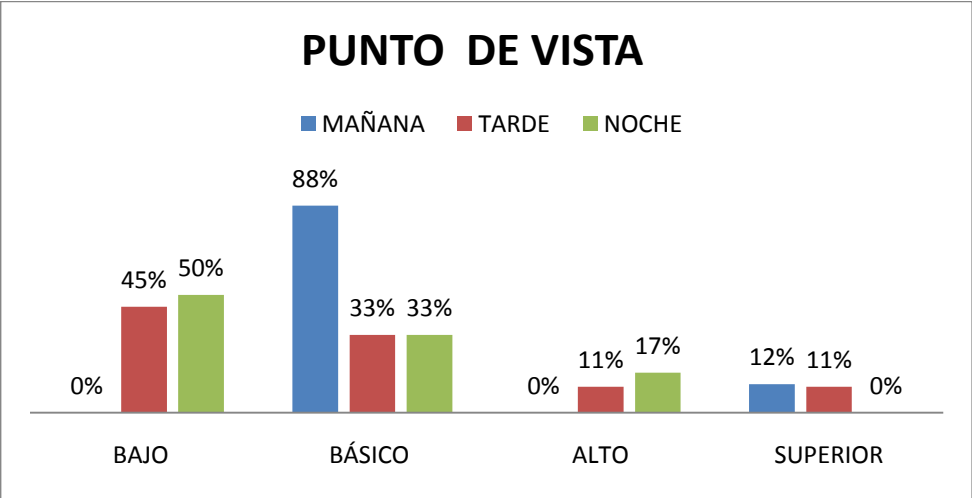
Gráfica 60 Comparación de los resultados del tipo textual en la producción escrita entre jornadas.



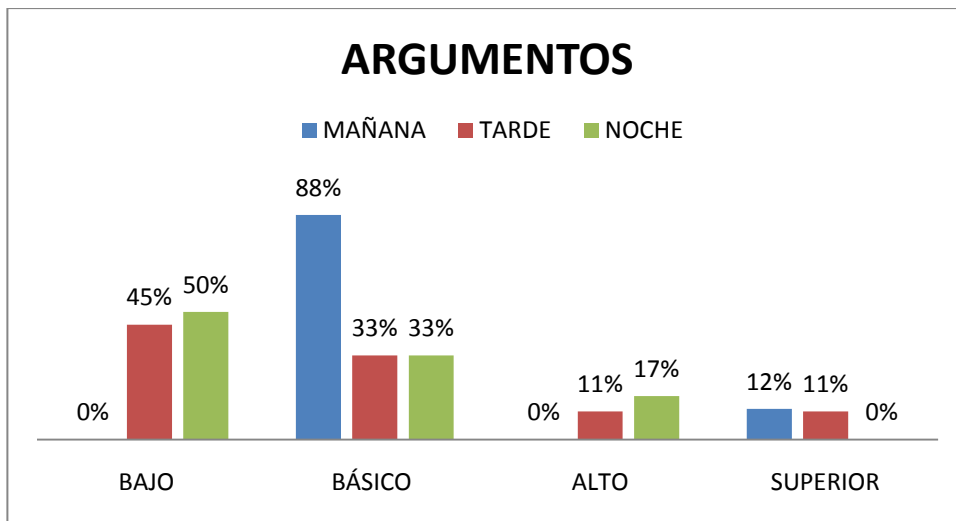
Gráfica 61 Comparación de los resultados del léxico en la producción escrita entre jornadas.



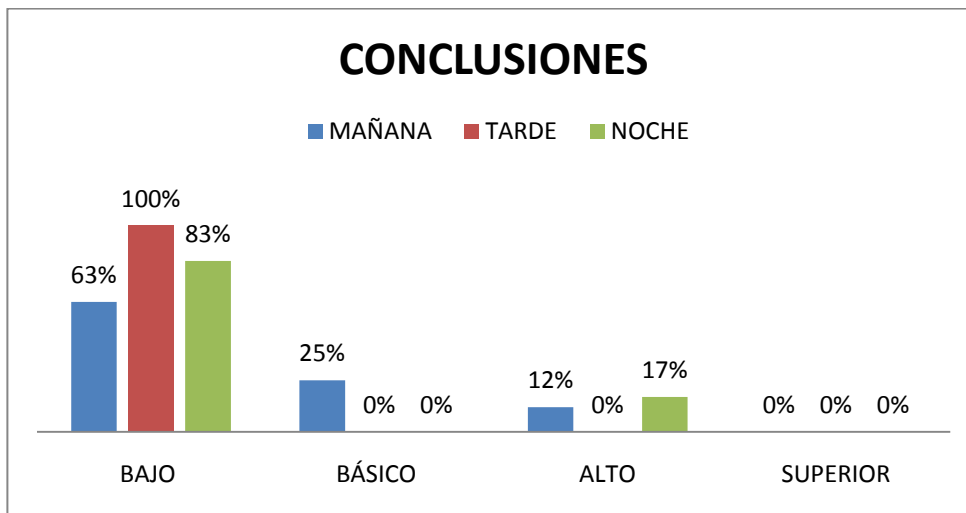
Gráfica 62 Comparación de los resultados del punto de vista en la producción escrita entre jornadas.



Gráfica 63 Comparación de los resultados de los argumentos en la producción escrita entre jornadas.



Gráfica 64 Comparación de los resultados de la conclusión en la producción escrita entre jornadas.



Los estudiantes de la jornada mañana demuestran mejor desempeño en la elaboración de conclusiones.

6. CONCLUSIONES

Esta investigación dio a conocer la situación de los estudiantes de tercer semestre de la Licenciatura en Humanidades e Idiomas de las tres franjas frente a las prácticas de lectura y escritura. Se evidencian serias dificultades: con relación a la lectura hay deficiencias en la interpretación, argumentación y proposición, en cuanto a la escritura hay falencias en forma y contenido de un texto a pesar de haber cursado los ejes temáticos que fortalece estas habilidades. Hay que destacar que la mayoría de estudiantes poseen buena legibilidad en sus escritos, no mezclan minúsculas con mayúsculas, además muestran tener ideas en diferentes tópicos, pero no conocen cómo plasmarla en un escrito.

Con respecto a la interpretación de gráficas se puede decir que los estudiantes de la jornada tarde tienen buen nivel, pero los estudiantes de la jornada noche presentan dificultades en esta competencia.

Además, *parece ser* que existen factores que inciden en estos resultados como los siguientes: el trabajo y metodología utilizada por los profesores de los ejes temáticos Fundamentos lingüísticos y Fundamentos semiológicos; el perfil de estos profesores en relación con las temáticas que manejan dichos ejes; la actitud de los estudiantes frente a estas prácticas pues algunos estudiantes presentaron la hoja en blanco. Por otro lado, la intensidad horaria de estos dos ejes temáticos ya que solo cuenta con tres horas cada eje a la semana en la franja de la mañana, y dos horas con veinticinco minutos en la franja de la noche. Otros factores que puede incidir en estos resultados es el número de estudiantes en un solo curso en estos ejes temáticos pues es muy numeroso y

dificulta el trabajo del profesor en las actividades de revisión, corrección, entre otras como lo menciona Carlino; la inclusión de estudiantes de diferentes carreras en un mismo curso por pertenecer los ejes al Núcleo Común: Educación física, Pedagogía Infantil y Humanidades e Idiomas. los estudiantes de Licenciatura en Idiomas pueden tener cierta ventaja en competencias comunicativas frente a los estudiantes de Educación Física y Pedagogía Infantil, pero como la metodología y las actividades realizadas son las mismas para las tres carreras, los estudiantes de Humanidades e Idiomas se ven afectados.

7. RECOMENDACIONES

Se recomienda tomar acciones de verdadera práctica de la lectura y escritura teniendo en cuenta teóricos como Paula Carlino que explica que este trabajo no es solo de unas materias específicas sino de todas sin excepción, el nivel de exigencia de estas prácticas debe ser unificada por todos los profesores. Por otro lado el nivel de la exigencia de la lectura y la escritura no solo debe ser en una jornada en específico debe ser de manera general puesto que todos obtendrán el mismo título y desempeñarán los mismos cargos.

También se recomienda revisar los ejes temáticos: primero para realizar prácticas de corrección en cada escrito que realicen los estudiantes, no es coherente asignarle un escrito a un estudiante, y que ese trabajo no sea corregido, además hay que crear ambientes en donde se crea la necesidad de leer y escribir sean parte de la vida, en segundo lugar que los profesores que dirijan esta materia tengan el perfil apropiado para asesorar las prácticas de lectura y escritura; en último lugar se debe disminuir el número de estudiantes por curso para facilitar el trabajo del profesor.

Por último se podría recomendar crear talleres de lengua intensivos para los estudiantes de Licenciatura en Humanidades e Idiomas diferentes a Fundamentos Lingüísticos y semiológicos, dado que estos estudiantes deben dominar la lengua tanto en lectura y escritura para poder ejercer su profesión docente.

BIBLIOGRAFÍA

BUSTAMANTE, Guillermo. JURADO, Fabio. Entre la lectura y la escritura. Editorial Magisterio. Bogotá. 1997.

CARLINO, Paula. Escribir, leer y aprender en la universidad, una introducción a la alfabetización académica. Fondo de Cultura Académica. Buenos Aires. 2009.

CASTILLO, Martha Jeaneth. Sobre las pruebas saber y de estado: una mirada a su fundamentación y orientación de los instrumentos en lenguaje. ICFES. Bogotá. 2007.

CASSANY, DANIEL. La cocina de la escritura, Barcelona: Editorial Anagrama, 1995.

CASTRO, Sol Mercedes. La práctica Pedagógica Investigativa y los Procesos Discursivos de los Docentes en Formación. Bogotá: Facultad de Ciencias de la Educación, 2004.

DEOBOLD, Van Dalen, Manual de técnica de la investigación educacional, editorial paidós, 1974.

LERNER, Delia. Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México. Fondo de cultura Económica, 2001.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Estándares del Lenguaje, 2.002.

PEÑA BORRERO, Margarita. Orientaciones para el examen de Estado de calidad de la educación superior SABER PRO (ECAES). Prueba de competencias Genéricas. ICFES Mejor saber. Bogotá, D.C. septiembre de 2010.

PEÑA, Margarita, orientaciones para el examen de Estado de calidad de la educación superior, Saber Pro (ECAES), Prueba de competencias Genéricas. Icfes mejor saber. Bogotá. 2.010.

TAMAYO, Mario "El progreso de la investigación científica" Editorial Limusa, Noriega editores.2004.

ANEXOS