



LENGUAJE, ARGUMENTACIÓN Y REFLEXIÓN

"Aproximación a procesos de
lectoescritura en Buenaventura"

EDITORES CIENTÍFICOS

Yurley Cuenca Montenegro
Sileni Herrera Perleza
Dagoberto Riasco Micolta

VIGILADA
MINISTERIO DE
EDUCACIÓN



EDITORIAL



LENGUAJE, ARGUMENTACIÓN Y REFLEXIÓN.

APROXIMACIÓN A PROCESOS DE
LECTOESCRITURA EN BUENAVENTURA.





Cita este libro

Cuenca Montenegro, Y.; Herrera Perlaza, S. y Riascos Micolta, D. (Eds. Científicos) (2020). *Lenguaje, argumentación y reflexión. Aproximación a procesos de lectoescritura en Buenaventura*. Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali; Editorial Universidad del Pacífico.

Palabras Clave / Keywords

Lenguaje. Lectoescritura. Pensamiento crítico. Argumentación.

Language. Literacy. Critical thinking. Argumentation.

Contenido relacionado:

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

LENGUAJE, ARGUMENTACIÓN Y REFLEXIÓN.

APROXIMACIÓN A PROCESOS DE
LECTOESCRITURA EN BUENAVENTURA.



EDITORES CIENTÍFICOS

Yurley Cuenca Montenegro
Sileni Herrera Perlaza
Dagoberto Riascos Micolta

AUTORES

José Fernando García Sarmiento
Henry Hincapié Londoño
Sileni Herrera Perlaza
Laura Guzmán
Dagoberto Riascos Micolta
Yurley Cuenca Montenegro
José Edward Arroyo Angulo



Lenguaje, argumentación y reflexión : aproximación a procesos de lectoescritura en Buenaventura / Yurley Cuenca Montenegro, Sileni Herrera Perlaza y Dagoberto Riascos Micolta, [Editores Científicos].

Cali : Universidad Santiago de Cali, 2020.

170 páginas ; 24 cm.

1. Escritura - Enseñanza superior - Buenaventura (Valle del Cauca, Colombia) 2. Educación superior - Promoción de la lectura - Buenaventura (Valle del Cauca, Colombia) 3. Educación superior - Evaluación - Buenaventura (Valle del Cauca, Colombia) 4. Arte de escribir - Enseñanza superior - Buenaventura (Valle del Cauca, Colombia) I. Cuenca Montenegro, Yurley, autor II. Herrera Perlaza, Sileni, autor III. Riascos Micolta, Dagoberto.

378.17 cd 22 ed.

A1658003

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango



**Lenguaje, argumentación y reflexión.
Aproximación a procesos de lectoescritura en Buenaventura.**

© Universidad del Pacífico © Universidad Santiago de Cali

© **Autor:** Yurley Cuenca Montenegro, Sileni Herrera Perlaza, Dagoberto Riascos Micolta, José Fernando García Sarmiento, Henry Hincapié Londoño, Laura Guzmán y José Edward Arroyo Angulo. Cali, Colombia - 2020.

1a. Edición 200 ejemplares.

ISBN: 978-958-5583-48-1 ISBN (Libro digital): 978-958-5583-49-8

**Fondo Editorial Universidad Santiago de Cali
University Press Team**

Carlos Andrés Pérez Galindo

Rector

Rosa del Pilar Cogua Romero

Directora General de Investigaciones

Edward Javier Ordóñez

Editor en Jefe

**Fondo Editorial Universidad del Pacífico
University Press Team**

Dagoberto Riascos Micolta

Rector (e)

Diego Fernando Franco Leyton

Director Académico

Greison Moreno Murillo

Director General de Investigación (e)

Proceso de arbitraje doble ciego:

“Double blind” peer-review

Recepción/Submission:

Agosto (August) de 2019

**Evaluación de contenidos/
Peer-review outcome:**

Septiembre (September) de 2019

**Correcciones de autor/
Improved version submission:**

Noviembre (November) de 2019

Aprobación/Acceptance:

Febrero (February) de 2020



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

AGRADECIMIENTOS



Si me aferro a la gratitud me mantengo humilde, si me aferro a la gratitud me mantengo consciente. Edd Stafor (Evocado por Javier Enrique Hernández Hernández).

Presentamos un profundo agradecimiento a las directivas de la Universidad del Pacífico en cabeza del rector encargado Dagoberto Riascos Micolta, al Director Académico Diego Fernando Franco Leyton y nuestro apoyo de investigaciones Carlos Aníbal Riascos Hurtado. También agradecemos al equipo docente y estudiantes de la Universidad del Pacífico; al comité editorial, en especial a Edward Javier Ordoñez y los evaluadores que dieron luces para fortalecer los cimientos de la obra.

Al Departamento de Lenguas, Lingüística y Literatura (DELIN), al Centro de Estudios Pedagógicos Avanzados (CEPA) y, a la BIBLIOTECA de la Universidad del Pacífico en cabeza de Sileni Herrera Perlaza y su universo literario, que en palabras de Mary Grueso es el invaluable tesoro donde reposan las palabras. Al camarada de tertulias y reflexión pedagógica que hila lo puro y lo profano del lenguaje sonoro local como semilla para la transformación de la educación en Buenaventura: el psicólogo Rubén Darío Castillo Hurtado.

A la memoria oral - ancestral con ashé cubano de Nersa Luisa Caballero Veloso.

CONTENIDO



Presentación	9
Capítulo 1	
Competencias, hábitos y prácticas de lectoescrituras en estudiantes de primer semestre - Universidad del Pacífico periodo 2015-1	
José Fernando García Sarmiento Henry Hincapié Londoño	15
Capítulo 2	
Experiencias de lectura estudiantil en la universidad: caso Universidad del Pacífico	
Sileni Herrera Perlaza Laura Guzmán Dagoberto Riascos Micolta	47
Capítulo 3	
Socialización de diagnóstico de lenguaje mediante cruce de textos	
Yurley Cuenca Montenegro Sileni Herrera Perlaza	81
Capítulo 4	
El Pensamiento Crítico: elemento central en los procesos de aprendizaje y argumentación en los estudiantes de la Universidad del Pacífico	
José Edward Arroyo Angulo	109
Capítulo 5	
La argumentación sobre el tema de zoonosis en estudiantes de grado noveno en Buenaventura	
Yurley Cuenca Montenegro	127
Acerca de los autores	165
Pares Evaluadores	167

CONTENT



Presentation	9
<i>Chapter 1</i>	
Skills, habits and literacy practices in first semester students - Universidad del Pacífico period 2015-1	
José Fernando García Sarmiento Henry Hincapié Londoño	15
<i>Chapter 2</i>	
Student reading experiences in college: Universidad del Pacífico case.	
Sileni Herrera Perlaza Laura Guzmán Dagoberto Riascos Micolta	47
<i>Chapter 3</i>	
Diagnostic language socialization through text crossover	
Yurley Cuenca Montenegro Sileni Herrera Perlaza	81
<i>Chapter 4</i>	
Critical Thinking: a central element in the processes of learning and argumentation in the students of the University del Pacífico	
José Edward Arroyo Angulo	109
<i>Chapter 5</i>	
The argument on the subject of Zoonosis in students of ninth grade in Buenaventura	
Yurley Cuenca Montenegro.....	127
About the authors	165
Peer evaluators	167

PRESENTACIÓN



El presente texto es una compilación de cinco artículos que dan muestra de un proceso investigativo del área de lenguaje, promoción de lectura, pensamiento crítico, didáctica de la lectoescritura de la Universidad del Pacífico (Unipacífico) y, un estudio de niveles de argumentación con jóvenes de educación media que posteriormente continuaron sus estudios universitarios en la alma mater.

En el primer artículo encontramos a los docentes José Fernando García Sarmiento y Henry Hincapié Londoño, con el diagnóstico de los hábitos, competencias y prácticas lectoescritoras de estudiantes que ingresan por primera vez a la Unipacífico, en esta producción académica se visibilizan los resultados del análisis de lenguaje y lectura crítica aplicado a 405 estudiantes, identificando el perfil de ingreso a distintas carreras. Resaltando dentro de los hallazgos el escaso nivel de competencias lectoras para la vida universitaria y planteando un interesante punto de vista de cara a promover estrategias y cursos que refuercen nuevos hábitos y prácticas de lectura. El segundo artículo surge como producto investigativo de un acercamiento exploratorio para la promoción de estrategias lectoras guiadas por los docentes Sileni Herrera Perlaza, Laura Guzmán y Dagoberto Riascos, quienes juiciosamente muestran un panorama de fortalezas y debilidades del lenguaje en el contexto académico institucional, resaltando que las clases iniciales que buscan nivelar la competencia de la “cultura escrita”, son un gran aporte. Se encontró que los estudiantes ingresan al mundo universitario con muy pocas herramientas lingüísticas y sobre todo, sin hábitos de lectoescritura. Otro importante hallazgo, es que se devela que hay dos escenarios importantes donde se desarrollan las habilidades lectoescritoras, uno el propiciado por la institución (promoción lectora institucional) y el otro escenario que está por fuera de la institucionalidad (orientación lectora no planificada institucionalmente), este último, se desarrolla dependiendo del acervo y la trayectoria del estudiante, que por sí mismo, se debe fortalecer de manera autónoma.

En el tercer artículo, las docentes Yurley Cuenca Montenegro y Sileni Herrera Perlaza aplican una dinámica didáctica de cruce de textos para diagnosticar problemáticas de lenguaje presentadas en estudiantes de Unipacífico, esta investigación llevó a las autoras a un proceso de reflexión e introspección del quehacer docente y en palabras textuales “llevar a cabo un pronunciamiento y hacer un alto en el camino pedagógico, para detener la mirada” especialmente en casos de estudiantes que requieren mayor acompañamiento y apoyo psicolingüístico. Por tanto, es un llamado transversal e interdisciplinario y una guía interesante que en recomendación propone, que en la relación de actividades de ocio y rendimiento académico se articulen procesos de lectoescritura para superar los obstáculos que se encuentran tras el telón de los bajos niveles de lenguaje, por ende, los textos cruzados mediante lenguaje multimodal incrementan y aportan a mejores niveles de lectura crítica.

Presentados los respectivos panoramas anteriores, aparece el cuarto artículo del docente José Edward Arroyo Angulo con un planteamiento pedagógico sobre el pensamiento crítico de los estudiantes de la Unipacífico, que recoge y/o asimila los resultados del primer artículo diagnóstico y aproximaciones a la lectoescritura (García e Hincapié, Cuenca y Herrera), agrega una mirada sobre cómo inciden los cursos de lectoescritura sobre los procesos cognitivos que favorecen el desarrollo del pensamiento crítico, plantea el autor el concepto de deconstrucción y el desaprendizaje como marcos explicativos de la construcción de conocimiento. En ese orden de ideas, el artículo sobre el pensamiento crítico se convierte en la antesala del estudio sobre los niveles argumentativos de la docente Yurley Cuenca Montenegro, a partir de una temática de enfermedades zoonóticas tratada con estudiantes de nivel medio, este estudio permite observar las oportunidades para mejorar procesos de enseñanza-aprendizaje, muchos de los estudiantes participantes en el proyecto, en la actualidad son estudiantes universitarios. El estudio demostró mediante la aplicación de pruebas, inculcar en los estudiantes un lenguaje técnico, cambiando el lenguaje cotidiano e incentivar los argumentativos por los modelos explicativos de la zoonosis.

Los lectores de este compilado se encontrarán, a grandes rasgos, un interesante texto, que afirma lo que en teoría se ha referenciado por parte de docentes interesados en el tema (lecto-escritura). Es el “brazo” extendido de lo planteado por las teorías. Es un aporte que identifica el camino a seguir del conocimiento sociolingüístico, a través del reforzamiento de las competencias de lecto-escritura. Quizás el mayor aporte sin quitar mérito a ninguna producción similar, es que es resultado investigativo manifiesto de años, llevado a cabo por docentes de UniPacífico, en otras palabras, es un grato encuentro de investigaciones con “sello propio” que deja una puerta abierta a la sistematización de experiencias pedagógicas para hacer visible el mundo de las ideas y el lenguaje bonaverense.

Yurley Cuenca Montenegro¹ y Jairo Alexander Hernández Valero².

1 Docente y asesora pedagógica. Universidad del Pacífico. yurleycuenca@gmail.com

2 Lic. Historia. Docente. jairo.hernandez@correounivalle.edu.co

La formación lectoescritora expresa una apropiación de ideas. En los textos se hallan elementos para desarrollar las competencias interpretativas, argumentativas y propositivas. El proceso lectoescritor desarrollará, aún más, las competencias de dominio, apropiación y reintegración, en busca de auténticos lectores y escritores.

La universidad es un espacio donde los futuros profesionales desarrollan un nivel de apropiación para afrontar competencias para la vida, la lectoescritura al tener una estrecha relación con los hábitos, ésta tiene que volverse uno per sé.

Reflexión de los autores.

CAPÍTULO 1

COMPETENCIAS, HÁBITOS Y PRÁCTICAS DE LECTOESCRITURAS EN ESTUDIANTES DE PRIMER SEMESTRE - UNIVERSIDAD DEL PACÍFICO PERIODO 2015-1



José Fernando García Sarmiento*

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4248-7000>

Henry Hincapié Londoño**

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0416-5403>

Resumen

Desde la concepción constructivista que reconoce la fuerza de las interacciones sociales de los contextos no escolares y escolares, la apropiación de competencias en el caso de la lectura y la escritura, este artículo presenta los resultados de investigación, de diseño mixto a partir de un instrumento aplicado a 405 estudiantes de la cohorte 2016-1 de la Universidad del Pacífico en Buenaventura, donde se realizó una aproximación a los hábitos, las prácticas y

* Universidad del Pacífico.
Buenaventura, Colombia.
✉ joseferg371452@gmail.com

** Universidad del Pacífico.
Buenaventura, Colombia.
✉ henhilo12@gmail.com

Cómo citar este capítulo

García Sarmiento, J. F. y Hincapié Londoño, H. (2020). Competencias, hábitos y prácticas de lectoescrituras en estudiantes de primer semestre - Universidad del Pacífico periodo 2015-1. En: Cuenca Montenegro, Y.; Herrera Perlaza, S. y Riascos Micolta, D. (Eds. Científicos). *Lenguaje, argumentación y reflexión. Aproximación a procesos de lectoescritura en Buenaventura*. (pp. 15-44). Cali, Colombia: Universidad Santiago de Cali; Editorial Universidad del Pacífico.

algunas de las competencias de lectura y escritura como parte de la identificación del perfil de ingreso de estos estudiantes a las distintas carreras de la institución. Resalta en los hallazgos una relación sociolingüística entre los hábitos, las prácticas, el tipo de textos que abordan y las competencias de lectura y escritura que se evidenció en la población objeto de estudio.

Palabras claves: competencias, hábitos y prácticas de lectura, escritura.

Abstract

From the constructivist conception that recognizes the strength of social interactions in non-school and school contexts, the appropriation of competences in the case of reading and writing, this article presents the results of research, of mixed design based on an instrument applied to 405 students of the 2016-1 cohort of the Universidad del Pacífico in Buenaventura, where an approach was made to the habits, practices and some of the reading and writing skills as part of the identification of the entrance profile of these students to the different careers of the institution. The findings highlight a sociolinguistic relationship between habits, practices, the type of texts they address and the reading and writing skills that are evident in the population under study.

Key words: Skills, habits and practices of reading and writing.

Introducción

Esta investigación parte de la convicción de que la lectura y la escritura son “construcciones sociales, actividades socialmente definidas” (Ferreiro, 2001, p. 41), y que cada contexto tiene unas particularidades que se deben atender y conocer para aportar soluciones pertinentes. Según Bolaños y López (2011), para dar paso a la estructuración teórica de comprensión lectora, es necesario tomar en cuenta el concepto de Vygotsky, relacionado con la internalización, concepción que “se fundamenta en cuatro puntos básicos, según Wertsch: 1) la internalización no es un proceso de copia de la realidad externa en un plano interior ya existente; es

más, es un proceso en cuyo seno se desarrolla un plano interno de la conciencia; 2) la realidad externa es de naturaleza social-transaccional; 3) el mecanismo específico de funcionamiento es el dominio de las formas semióticas externas; 4) el plano interno de la conciencia, debido a sus orígenes, es de naturaleza “cuasi-social”.

Al analizar estos cuatro componentes, se hace evidente que el cúmulo de experiencias e información aportada por el medio, llámese familia, escuela, sociedad, por sí sólo no puede generar procesos de internalización y formación de la conciencia, deben existir transformaciones más profundas a través de la mediación intencionada en diferentes momentos del desarrollo cognitivo denominados: dominio, apropiación, privilegiación y reintegración.

El dominio y la apropiación se refiere a

“... la capacidad que desarrollan los sujetos de utilizar las herramientas que les son aportadas para la ejecución de un trabajo, estas son generalmente externas a las personas, en tanto que la apropiación se refiere al paso de las herramientas desde lo externo a lo interno; al plano «interpsicológico», el concepto de apropiación utilizado por Wertsch, y propuesto por Bajtín (1981) hace referencia al proceso de tomar algo y hacerlo propio” (Bolaños, 2006, p. 126).

El siguiente paso corresponde a la privilegiación que es el “proceso por medio del cual el sujeto se inclina por la utilización de una herramienta particular” (Bolaños, 2006, 126), la cual usa para dar solución a las inquietudes que se le presentan. Finalmente aparece el proceso de reintegración “formulado por De Pablos, como una forma de acción que orienta a los sujetos hacia la utilización de instrumentos culturales apropiados en un contexto a su aplicación en otros contextos” (De Pablos, en Bolaños, 2006, p. 126).

Si se hiciera un análisis mínimo a las competencias o niveles de comprensión que regulan nuestra educación en el ámbito del lenguaje lectoescrito, se podría establecer que, momentos del desarrollo cognitivo como el dominio, la apropiación, la privilegiación y la reintegración, podrían guiar procesos comprensivos con mayor regularidad en las aulas de clase. Estos procesos cognitivos, por supuesto llevan implícita la mediación, pues:

... las herramientas de las que nos apropiamos no son una mera copia, sino una verdadera construcción y una condición para los nuevos aprendizajes. El individuo no es un agente receptor sino una entidad que media en la selección, la evaluación y la interpretación de la información, dotando de significado a su experiencia” (Cubero, Cols, 2007, p. 6).

A continuación, se desarrollan algunos elementos extractados de las bases teóricas socioculturales, cuyo uso adecuado fortalecerían la comprensión lectora, encontrándose además en relación con los procesos cognitivos anteriormente desarrollados, pues la aplicación de “los procesos de dominio-privilegiación y reintegración-apropiación de géneros discursivos y lenguajes sociales de los estudiantes, nos descubre nuevas posibilidades para analizar los procesos de aprendizaje” (Rebollo, 2001, p. 87), estos procesos permiten encontrar formas diferentes de interacción para la comprensión entre el estudiantado y los textos.

El género discursivo

En la lengua como elemento primariamente comunicativo y cuyo uso se hace evidente en la producción de enunciados que pueden ser orales y escritos, los géneros discursivos aparecen como “formas peculiares de realización del discurso” (Wertsch, 1993, p. 13). La palabra «*peculiares*» usada por Wertsch, hace referencia a que los géneros discursivos tienen una estructura particular que los diferencia entre sí, estos “reflejan condiciones específicas [...] no solo por su contenido (temático) y por su estilo verbal, o sea por la selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua, sino, ante todo, por su composición o estructuración” (Bajtín, 1999, p. 248).

Esta estructuración, empieza a gestarse desde tempranas edades, tal como lo indica Bruner (1984) al afirmar que la función pragmática (uso) del lenguaje es la primera en desarrollarse y la entrada a la posibilidad de comunicarse se produce gracias a los enunciados, “con ellos se adquiere la ineludible forma genérica: «las formas de la lengua y las formas típicas de los enunciados llegan a nuestra experiencia y a nuestra conciencia conjuntamente y en una estrecha relación mutua» (Bajtín, 1986)” (Silvestri, Blanck,

1993, p. 98). Ahora bien, los enunciados integrados “a una actividad determinada, en una situación análoga presentan características, comunes en su forma, en su estilo, en sus procedimientos. Todos ellos conforman un tipo de enunciado que resulta relativamente estable. Los géneros discursivos” (Silvestri, Blanck, 1993, p. 95).

Los primeros géneros discursivos que aparecen son para Silvestri & Blanck los “géneros primarios, que se constituyen en la comunicación discursiva inmediata – como el diálogo cotidiano, la carta, o los documentos legales –” (Silvestri, Blanck, 1993, pp. 95–96). Más adelante “el desarrollo lingüístico enriquece y transforma la comunicación del niño con sus interlocutores, y posibilita la formación de los procesos psíquicos infantiles” (Silvestri, Blanck, 1993, pp. 97–98). Luego hacen su aparición los géneros secundarios, más complejos que los primeros, en situaciones más elaboradas de comunicación lo que les permite abstraer y reestructurar los géneros primarios.

En la serie lineamientos curriculares del MEN, 1998 citando a (Lerner, 1984), se afirma que:

... leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. El significado, a diferencia de lo que sostenía el modelo perceptivo motriz de la lectura, no está sólo en el texto, tampoco en el contexto ni en el lector, sino en la interacción de los tres factores, que son los que, juntos, determinan la comprensión. La comprensión es un proceso interactivo en el cual el lector ha de construir una representación organizada y coherente del contenido del texto, relacionando la información del pasaje con los esquemas relativos al conocimiento previo de los niños, bien sean los esquemas relativos al conocimiento específico del contenido del texto (esquema de “ser vivo”, de “suelo” de “medios de transporte” etc.), o bien aquellos otros esquemas acerca de la organización general de los textos informativos (textos que “comparan” cosas, objetos; textos que “clasifican” o “enumeran” cosas, etc.). En la medida que los chicos son conscientes de estos esquemas de conocimiento, pueden adoptar estrategias para organizar y estructurar la información con el fin de obtener una representación coherente, ordenada y jerárquica, lo cual posibilita el aprendizaje a partir del texto (p. 47).

En cuanto al concepto de hábito lector se plantea lo siguiente:

Una buena parte de la lectura de los estudiantes universitarios tiene un carácter instrumental, ya que está dirigida al estudio y a la información. La lectura para numerosos alumnos consiste en la exclusiva transmisión de conocimientos, lo que carece de la base necesaria para hablar de hábito lector (Yubero, Larrañaga, Cerrillo, 2009, p. 117).

En el mismo sentido se afirma:

A nivel social existe una imagen positiva del lector, más acentuada en el caso de estudiantes universitarios, a los que socialmente se les supone lectores. Esta situación, un tanto contradictoria cuando no se es lector, puede llevar a tratar de distorsionar, a veces incluso de forma no intencionada, la propia imagen como lector (Yubero et al., 2009, p. 120).

De este modo se han creado cuatro grupos de lectura:

- *Lectores habituales*. Está constituido por el grupo de lectores frecuentes en ambas variables. Son sujetos que leen con una frecuencia como mínimo semanal y han leído un mínimo de 11 libros durante el último año. Se les designa lectores habituales por entender que bajo estos criterios la lectura está insertada en su estilo de vida.
- *Lectores ocasionales*. Leen de vez en cuando (alguna vez al mes o al trimestre) y han leído entre 3 y 10 libros en el último año.
- *No lectores*. No leen durante su tiempo libre y han leído como máximo 2 libros en el último año.
- *Falsos lectores*. No leen durante su tiempo libre, aunque hayan leído más de 2 libros en el último año. También se considera en esta categoría los que han leído en su tiempo libre, pero no han leído más de 2 libros en el último año. Son los sujetos que han dado respuestas inconsistentes en su comportamiento lector, mostrándose lectores en una variable, pero no lectores en la otra (Yubero et al., 2009, pp. 122-123).

Jiménez Pérez Elena (2013), quien recurre a la definición de competencia lectora de la OCDE, plantea que la competencia lectora es: “La capacidad individual para comprender, utilizar y analizar textos escritos con el fin de lograr sus objetivos personales, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar plenamente en la sociedad” (OCDE, 2009).

Según lo afirma Vilorio (2014):

Se puede decir que la escritura es el producto de un trabajo realizado previamente en la mente de quien escribe y el cual ha sido debidamente planificado, creado y reflexionado para luego darle forma escrita, colocando estratégicamente cada palabra, de tal manera que pueda cumplir con las normas gramaticales respectivas, y que su escritura sea tan exquisita y elegante, que la intención y la esencia del autor trascienda los límites del tiempo y el espacio recreando y enriqueciendo la mente del lector (p. 84).

En los lineamientos curriculares para el área de lengua castellana, áreas obligatorias y fundamentales (1998), se plantea que existen unos niveles en los componentes de las competencias escriturales:

Nivel A: Coherencia y cohesión local: definida alrededor de la coherencia local, esta categoría está referida al nivel interno de la proposición (por tanto, se requiere la producción de al menos una proposición) y es entendida como la realización adecuada de enunciados; constituye el nivel microestructural. Se tiene en cuenta la producción de proposiciones delimitadas semánticamente y su coherencia interna.

Nivel B: Coherencia Global: entendida como una propiedad semántica global del texto y referida al seguimiento de un núcleo temático a lo largo de la producción. Constituye un nivel macroestructural, en el sentido de dar cuenta de la globalidad del texto.

Nivel C: Coherencia y cohesión lineal: este nivel se describe alrededor de la coherencia lineal, categoría referida a la ilación de las proposiciones entre sí, es decir, al establecimiento de vínculos, relaciones y jerarquías entre las proposiciones para constituir

una unanimidad mayor de significado (un párrafo, por ejemplo). La coherencia lineal se garantiza con el empleo de recursos cohesivos como los conectores, señalizadores y los signos de puntuación, cumpliendo una función lógica y estructural.

Nivel D: Pragmática: esta dimensión está referida a los elementos pragmáticos relacionados con la producción escrita. Cuando se habla de elementos pragmáticos se hace referencia a la posibilidad de producir un texto atendiendo a una intencionalidad determinada, al uso de un registro de lenguaje pertinente al contexto comunicativo de aparición del texto (según el tipo de interlocutor), a la selección de un tipo de texto según los requerimientos de la situación de la comunicación (p. 66).

En cuanto al término comprensión el MEN, 1998 citando a (Lerner, 1984), se afirma que:

La comprensión es un proceso interactivo en el cual el lector ha de construir una representación organizada y coherente del contenido del texto, relacionando la información del pasaje con los esquemas relativos al conocimiento previo de los niños, bien sean los esquemas relativos al conocimiento específico del contenido del texto (esquema de “ser vivo”, de “suelo” de “medios de transporte” etc.), o bien aquellos otros esquemas acerca de la organización general de los textos informativos (textos que “comparan” cosas, objetos; textos que “clasifican” o “enumeran” cosas, etc.). En la medida que los chicos son conscientes de estos esquemas de conocimiento, pueden adoptar estrategias para organizar y estructurar la información con el fin de obtener una representación coherente, ordenada y jerárquica, lo cual posibilita el aprendizaje a partir del texto (p. 47).

Método

Esta investigación se englobó en un diseño mixto, cualitativo y cuantitativo que partió de la aplicación de un instrumento de preguntas cerradas y abiertas a 405 estudiantes que ingresaron a primer semestre del periodo 2016-1, de todos los Programas académicos de la Universidad del Pacífico de la ciudad de Buenaventura.

En este instrumento se recogió información cuantitativa y cualitativa respecto de las prácticas, los hábitos y las competencias de lectura y escritura de estos estudiantes.

Se diseñó y aplicó un instrumento tipo encuesta con preguntas abiertas y cerradas y opciones de respuesta única y múltiple, entre ellas se retomaron algunas relacionadas con la comprensión lectora que se utilizaron en la prueba Saber Pro aplicada por el ICFES en el periodo 2014-2.

De este modo, se tuvo en cuenta los rasgos característicos de la metodología cualitativa, de acuerdo con Colás (2009) citado por Buendía, Colás y Hernández (2009, p. 98) los cuales están relacionados con:

- a. Se trabaja en contextos y situaciones naturales
- b. El investigador es el principal instrumento de recogida de datos
- c. Técnicas de recogidas de datos abiertas
- d. Muestreo intencional
- e. Análisis inductivo de datos
- f. La teoría se genera a partir de los datos de una realidad concreta
- g. El diseño de investigación es emergente y en cascada.

En cuanto a la teoría crítica, la investigación se estableció una dinámica de construcción o coconstrucción posibilitando así, un puente entre el investigador y lo investigado que permite decir que este estudio se presentó desde el enfoque crítico, pues Colás y Buendía (1998) sostienen:

Puesto que la ciencia social en la teoría crítica versa sobre la praxis social y es una forma de ciencia social destinada a su puesta en práctica, exige una participación del investigador en la acción social, o dicho de otra forma, que los participantes se convierten en investigadores (p. 53).

En razón de esta idea, el presente estudio estuvo alineado con el enfoque crítico toda vez que se tiene en cuenta que todo interés científico parte de las necesidades del contexto, pero además de

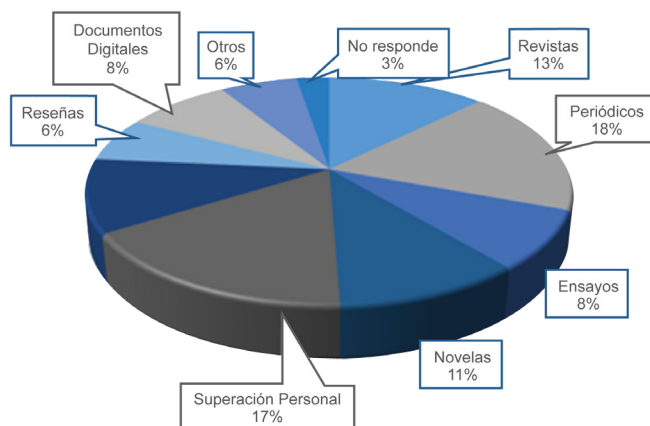
acuerdo con Colás y Buendía (1998) la explicación de la realidad que ofrece la ciencia obedece a un interés humano al que sirve, con el fin de propiciar un conocimiento desde la autorreflexión que se reconoce como propio de las ciencias críticas. Las cuales propenden por reconocer una realidad dinámica y evolutiva.

Resultados

Preferencias textuales

En cuanto a los tipos de textos que son preferidos por el estudiante aparecen en su orden: periódicos, superación personal, revistas, novelas, textos académicos, ensayos. Aunque se incluye entre las preferencias de lectura, los textos académicos, es fácil apreciar que resalta la preferencia que estos tienen por la lectura de textos que se pueden caracterizar como de regular complejidad, ello se puede considerar como un indicador importante del nivel de competencia lectora y escritora que les subyace.

Gráfica 1. Tipos de texto que prefiere.

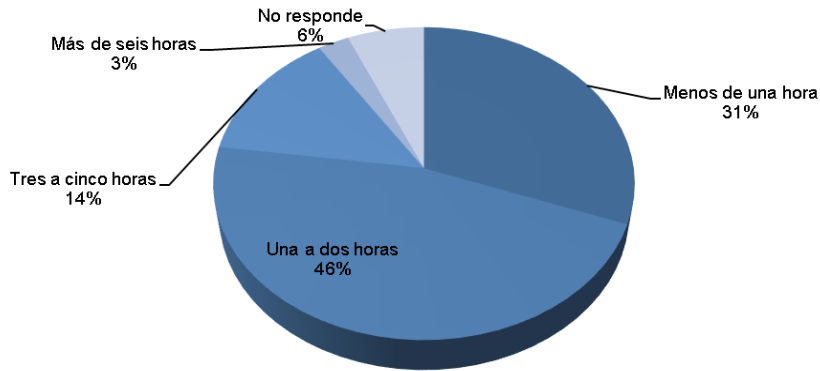


Revistas	Periódicos	Ensayos	Novelas	Superación personal	Textos académicos	Reseñas	Documentos digitales	Otros	No responde	Total
130	186	85	108	172	107	65	86	64	27	1030

Horas semanales dedicadas a la lectura

En lo relacionado con el tiempo que dedican a la lectura es de anotar que solo un 3% dedica más de seis horas semanales, el resto se localiza entre menos de una hora y de una a dos horas. Con ello se puede inferir que hay un escaso hábito lector.

Gráfica 2. Horas semanales dedicadas a la lectura.

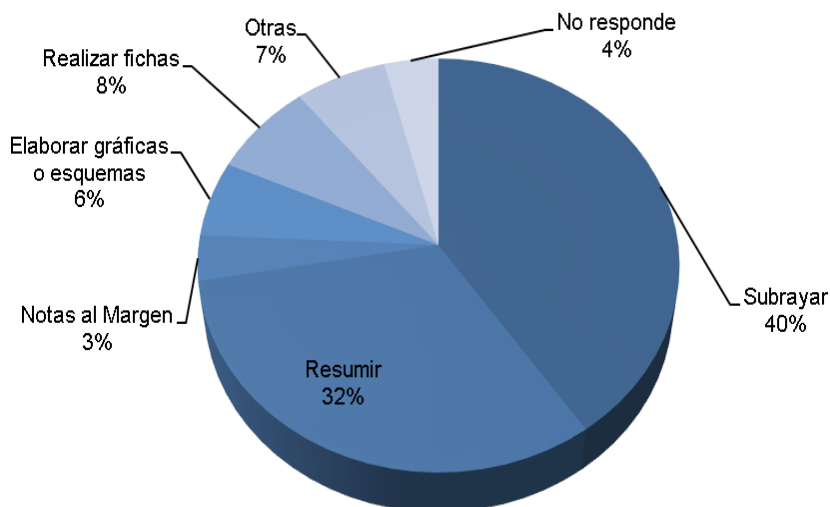


Menos de una hora	Una a dos horas	Tres a cinco horas	Más de seis horas	No responde	Total
128	194	57	11	27	417

Estrategias de lectura

En cuanto a las estrategias más utilizadas al leer para aprender, el estudiantado recurre al uso del subrayado y el resumen como las más predominantes. También hacen uso, aunque en escaso porcentaje, de las notas al margen, gráficas, esquemas, y fichas. Ello sugiere que si bien usan herramientas que se consideran eficaces, hace falta un mayor uso de alternativas importantes como los esquemas y gráficos.

Gráfica 3. Estrategias más utilizadas al leer para aprender.

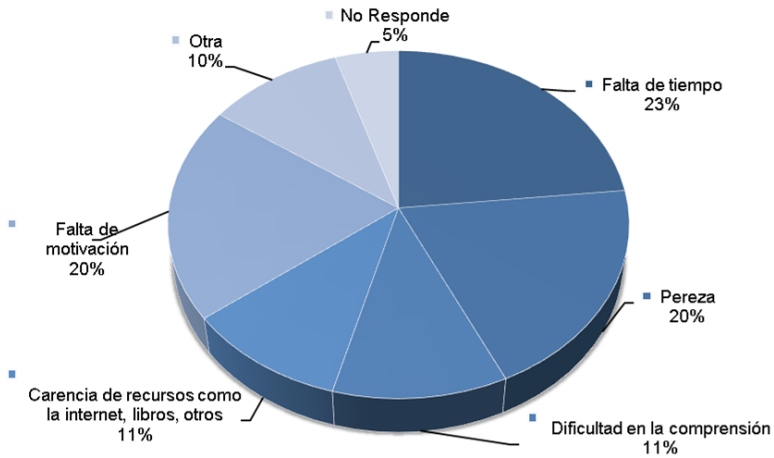


Subrayar	Resumir	Notas al margen	Elaborar gráficas o esquemas	Realizar fichas	Otras	No responde	Total respuestas
252	198	22	37	47	42	25	623

Impedimentos para un buen nivel de lectura

Tal y como se señala en la gráfica N° 4, en las respuestas dadas en torno a los aspectos que el estudiantado considera impiden un buen nivel de lectura, resalta el peso dado a la **falta de tiempo, la falta de motivación, la pereza y la dificultad en la comprensión:** como aspectos problemáticos que una intervención pedagógica en tal sentido, debería tomar en cuenta.

Gráfica 4. Dificultades que impiden un buen nivel de lectura.

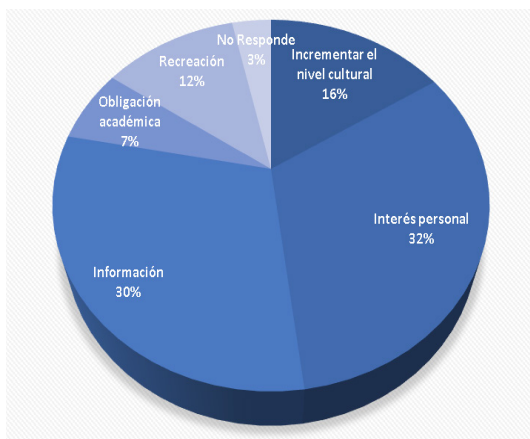


Falta de tiempo	Pereza	Dificultad en la comprensión	Cuidado de recursos como la internet, libros, otros	Falta de motivación	Otra	No responde	Total, respuestas
125	105	60	56	107	56	26	535

Motivación hacia la lectura

En torno a los motivos que tienen los estudiantes para leer resaltan: **incrementar el nivel cultural, interés personal, información, recreación y las obligaciones académicas.** Al contrastar las pocas respuestas relacionadas con lo académico, se puede entender que quienes leen, lo han hecho o lo hacen, en función de intereses distintos a los relacionados con la vida escolar. Es claro que la lectura que hacen los estudiantes está orientada por aspectos no asociados con la vida académica o escolar como debería suponerse por su edad y el rol que desempeñan.

Gráfica 5. Motivos para leer.

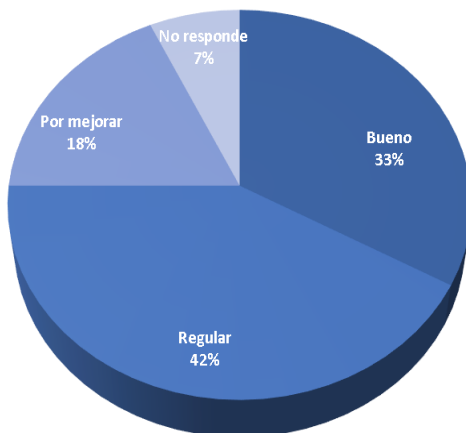


Incrementar el nivel cultural	Interés personal	Información	Obligación académica	Recreación	No responde	Total respuestas
119	239	224	49	89	26	746

Manejo de la competencia de escritura

En referencia a la competencia de escritura, ¿cómo se considera usted en el manejo claramente de los elementos del proceso comunicativo?: bueno, regular, por mejorar.

Gráfica 6. Manejo de los elementos del proceso comunicativo.

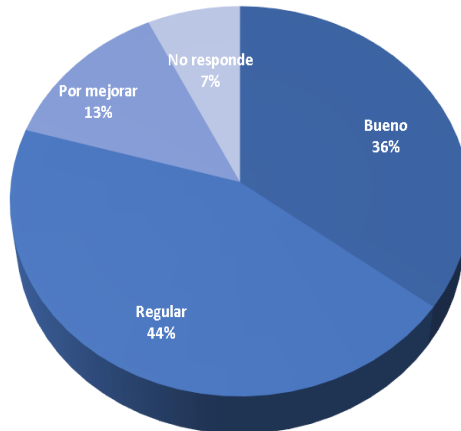


Bueno	Regular	Por mejorar	No responde	Total respuestas
134	169	73	28	404

Coherencia en la redacción de párrafos

En referencia a la competencia de escritura, ¿cómo se considera usted redactando coherentemente párrafos?: bueno, regular, por mejorar.

Gráfica 7. Redacción coherente de párrafos.



Bueno	Regular	Por mejorar	No responde	Total respuestas
143	178	54	29	404

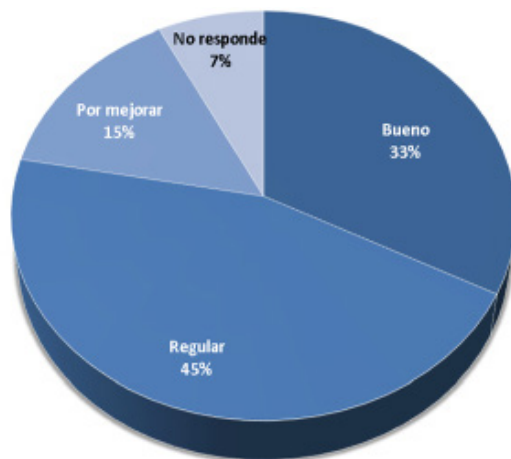
Si bien un 36% de los estudiantes afirma que es bueno en la redacción coherente de párrafos, los porcentajes que se ubican en regular y por mejorar, que sumados dan 57%, con ello señalan que la mayoría no tiene un buen dominio en la escritura, lo cual sugiere que existe en ellos dificultades de cohesión y coherencia en la construcción de párrafos.

Se puede decir entonces que, siendo estudiantes que ingresan a primer semestre, las bases en cuanto a la competencia de es-

critura requieren de atención sustantiva y refuerzo tanto en la teoría como en la práctica.

Redacción de textos

Gráfica 8. Redacción de textos.



Bueno	Regular	Por mejorar	No responde	Total respuestas
132	183	59	30	404

En relación con el alto porcentaje de estudiantes que consideran que, en cuanto la redacción de textos, es regular y que hay que mejorar, se puede inferir que falta dominio de elementos de escritura. En cuanto a ello es importante no perder de vista que, en el proceso de escritura, existe complejidad en el momento de expresar claramente el sentido semántico y sintáctico de un texto. Es decir, en el momento de componer un escrito, existe la posibilidad que este quede falto de unidad y, por lo tanto, falto de comprensión. Así, la intención comunicativa no se cumplirá. Por lo tanto, tendrán que realizarse esfuerzos encaminados a mejorar aspectos gramaticales y semánticos.

Componente de la prueba aplicada en comprensión de textos

El ejercicio que se desarrolló en este apartado de la prueba diagnóstica tuvo que ver con la incorporación en el instrumento, de un texto denominado “Los nuevos templos” de Piedad Bonnett. En este se hace una narración a partir de la cual el estudiante debe inferir el sentido de textos e ideas en el contexto de la exposición realizada por el autor de la siguiente manera:

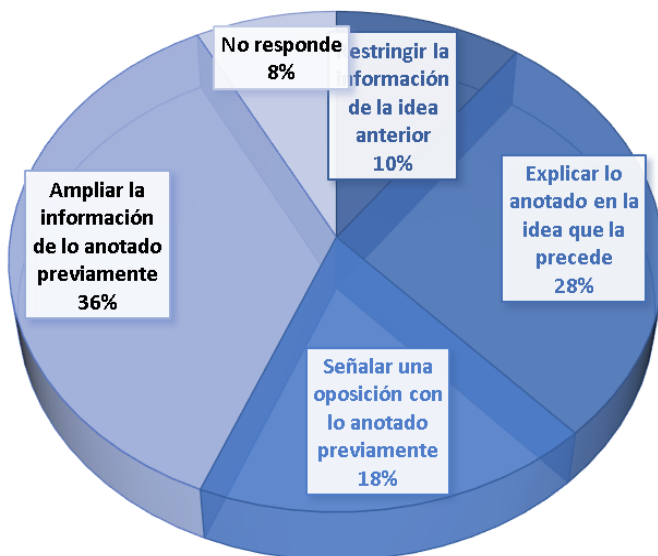
1. En el enunciado “Allí se va no solamente a ver y ser visto, sino a exhibir lo que exige el capitalismo rampante”, la palabra subrayada tiene la función de:

Restringir la información de la idea anterior; explicar lo anotado en la idea que la precede; señalar una oposición con lo anotado previamente y ampliar la información de lo anotado previamente.

En cierta medida las escasas competencias de lectura y escritura de que disponen los estudiantes se corroboran en que solo el 36% de estos, acertó en la respuesta a un ejercicio que implica contextualizar de manera adecuada el sentido literal de un texto.

La lectura pasa por tres competencias básicas: interpretar (identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto), argumentar (comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global) y proponer (reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido); entendida la competencia como la capacidad de aplicar conocimientos adquiridos en contextos diferentes a los aprendidos, con lo hallado en las respuestas a este enunciado, se expresa que hay gran dificultad en la competencia interpretativa; ello porque manifiestan incomprensión en la proposición expuesta, ya que, la mayoría de estudiantes no dieron cuenta al enunciado donde “el estudiante debe entender un elemento local (la conjunción adversativa “sino”)” que se encuentra explícito en el texto “Los nuevos templos”.

Gráfica 9. Inferencia de un texto I. Análisis textuales I. Los nuevos templos.



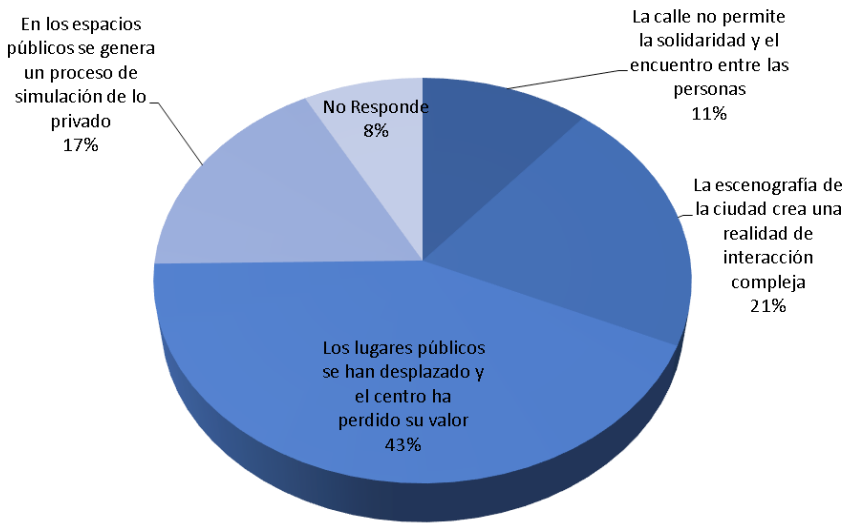
Número de estudiantes					
Restringir la información de la idea anterior	Explicar lo anotado en la idea que la precede	Señalar una oposición con lo anotado previamente	Ampliar la información de lo anotado previamente	No responde	Total respuestas
41	113	73	146	31	404

1. Según el texto, los centros comerciales surgen y cobran importancia porque: la calle no permite la solidaridad y el encuentro entre las personas; la escenografía de la ciudad crea una realidad de interacción compleja; los lugares públicos se han desplazado y el centro ha perdido su valor; en los espacios públicos se genera un proceso de simulación de lo privado.

Solo el 43 por ciento, acertó en la respuesta que implica dar razón de la afirmación “los lugares públicos se han desplazado y el centro ha perdido su valor”, lo cual sugiere que, al responder, desconocen las dos razones por las cuales “los centros comer-

ciales surgen y cobran importancia”. Así, la competencia argumentativa, en la que se alude dar cuenta de una afirmación, a explicar el porqué de una proposición, a explicitar la jerarquía de ideas y las relaciones entre estas; según lo respondido, se presenta como debilidad y dificultad en estos estudiantes.

Gráfica 10. Análisis textual 2. Los nuevos templos.



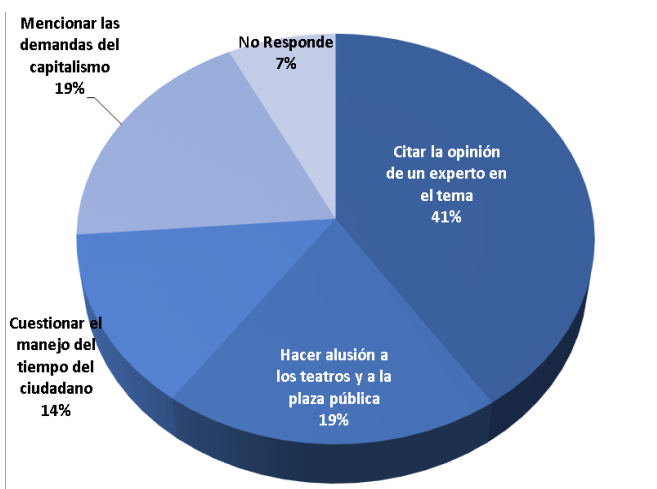
La calle no permite la solidaridad y el encuentro entre las personas	La escenografía de la ciudad crea una realidad de interacción compleja	Los lugares públicos se han desplazado y el centro ha perdido su valor	En los espacios públicos se genera un proceso de simulación de lo privado	No Responde	Total respuestas
45	83	174	70	32	404

A la afirmación “Una de las estrategias usadas por la autora para reforzar su argumento es” los estudiantes debieron seleccionar entre las siguientes opciones: citar la opinión de un experto en el tema; hacer alusión a los teatros y a la plaza pública; cuestionar el manejo del tiempo del ciudadano; mencionar las demandas del capitalismo.

Como se aprecia en la gráfica 10, si bien el 41% acierta en la respuesta al enunciado, es el 59%, es decir, la mayoría de estudiantes, quienes no alcanzan a comprenderlo.

Ello advierte que, la competencia propositiva en la cual el estudiante debe tomar distancia del texto, explicar e identificar la relación causa efecto y evaluar las estrategias discursivas contenidas en este; también hay gran dificultad, para el caso, en la competencia comprensión lectora.

Gráfica 11. Análisis textual 3. Los nuevos templos.



Citar la opinión de un experto en el tema	Hacer alusión a los teatros y a la plaza pública	Cuestionar el manejo del tiempo del ciudadano	Mencionar las demandas del capitalismo	No responde	Total respuestas
164	78	56	76	30	404

Entendiendo "... por lectura una actividad que se fundamenta en la comprensión de un texto ordenado y sistematizado por el autor que determina qué y con qué orden nos ofrece la informa-

ción que el lector puede comprender y que el lector decide que desea comunicarle” (Diez, 2016, p. 48) y, si solo el 41% de los estudiantes, responde acertadamente el enunciado, se entiende que hay dificultades en la interpretación y que se les dificulta hallar el código del autor, es decir, la intención comunicativa que subyace entre las líneas del texto. Ante esto, resulta muy importante profundizar desde el primer semestre y, en todos los cursos que el estudiante ha de aprobar, en el dominio y aprestamiento de las competencias en lectura crítica.

Análisis de textos discontinuos

Uno de los escenarios ideados para valorar la capacidad del estudiante para inferir consistió en presentar la siguiente caricatura:

Gráfica 12. Caricatura para análisis de textos discontinuos.



En esta situación, el estudiante debe advertir de qué manera el enunciado presente en la caricatura contrasta con la imagen, el ejercicio implica derivar que la relación entre imagen y enunciado se puede condensar de manera lógica en alguna de las siguientes ideas.

- a) Cuestionar que se celebre el día de la mujer, más no el día del hombre;

- b) Criticar irónicamente algunas celebraciones culturales cuestionando su sinceridad;
- c) Resaltar los trabajos cotidianos que llevan a cabo las mujeres;
- d) Ilustrar los hechos que originaron la celebración del día de la mujer.

El objetivo de este texto discontinuo es que el estudiante sea capaz de inferir, argumentar y proponer la manera como los personajes, en sus posturas y gestos, evidencian una contradicción frente a lo que estos sugieren, en últimas, ser capaz de reconocer las estrategias discursivas de la caricatura. Esto es de suma importancia porque: “El uso del discurso no se puede reducir al texto, detrás del texto hay unas relaciones extralingüísticas que determinan el mensaje, la decodificación y la respuesta” (Orobio, 2013, p. 86). Es así como el personaje masculino manifiesta consideración por la mujer al otorgarle una tarjeta en conmemoración de su día, ella con su gesticulación facial y sus utensilios de aseo, expresa su rechazo o crítica frente a ello. Sin embargo, como se aprecia en la gráfica número 15, el 60% de los encuestados no acierta a la opción b, que para el caso es la acertada. Esto sugiere que la mayoría de los estudiantes enfrentados a este ejercicio no reúnen las competencias propias de la comprensión textual, en este caso, “contrastar”, que es una habilidad propia de la competencia argumentativa.

Gráfica 13. Análisis de textos discontinuos.

Cuestionar que se celebre el día de la mujer, más no el día del hombre	Criticar irónicamente algunas celebraciones culturales cuestionando su sinceridad	Resaltar los trabajos cotidianos que llevan a cabo las mujeres	Ilustrar los hechos que originaron la celebración del día de la mujer	No responde	Total respuestas
24	162	117	70	31	404

Análisis en cuanto a la comunicación escrita

En el ítem en el que los estudiantes debían construir un párrafo sobre el tema planteado en la caricatura (texto discontinuo) del punto anterior; aparecen, entre otros, los siguientes hallazgos:

Ilustración 1. Archivo digital, Dependencia de Sistemas, Universidad del Pacífico: Test Diagnóstico Lectura y Escritura 2015-1.

“ a la mujer no se le debe tratar asi como lo hace la carucatura si es el dia de la mujer se le debe tratar ese dia con amor y cariño pero no poniendola hacer los oficos ese dia lo de bemos acer los hombres y pues las mujeres son lo mas hermoso q hay en la tierra y hay q tratarlas al masimo.”

“Creo Que Aunque La Mujer Es Y Debe Ser Considerada Como Lo Mas Lindo Que Hay En La Tierra Aun Hay Hombres Que A Pesar De Los Esfuerzos Labores Y Desempeño Que Tienen Las Mujeres No Se Les Valora Por Completo Aun En El Día Especial Para Ellas No Se Les Respeta , Lo Ven Como Ironía Incluso Lo Toman Por Excusa Para Ser Ellos Los Que Lo Celebren Aun Cuando Es Un Día Dedicado A Las Mujeres Y No A Ellos”

“la caricatura nos da a entender que en la actualidad las mujeres no son valoradas porque hay mucha discriminacion por genero lo cual se presenta cotidianamente en nuestra poblacion en nuestra ciudad la mayoría de empleos mal pagado por hay un 60% lo elabora una mujer ya que muchas persona creen que la mujeres no son capaces de lavora un empleo de alto rango como presidenta , congresitas entre otros.”

Ilustración 2. Archivo digital, Dependencia de Sistemas, Universidad del Pacífico: Test Diagnóstico Lectura y Escritura 2015-1.

“las mujeres Cuando salen del colegio no pierdan Su tiempo en novios si no En tener una relacion de amigos en procesos, sin besos & Sin sexos porQue Se Atrasa su vida para Que No Se Deje Manipular De nadie,aprovechar,burlar o error de caer en embbarazo mientras que el novio o el marido se prepara para estudiar ser alguien en la vida ella parece ama de casa siendo su esclava haciendole todo mientras Que la esclavitud ya se acabo todos somos libres ya.”

"Teniendo encuenta la caricaturar anterior se presento un matrimonio donde la mujer presento que su pareja no le celebra el dia de la mujer como debe de ser en un dia de estos la mujer haciendo oficio llega su esposo diciendo esta frase " para que después no dija que no es detallista". El esposo de la señora llega con un afiche que dice asii " Feliz Dia De L a Mujer " y la mujer queda sonprendida con la solpresa que le trajo su esposo."

Yo huis David riascos no a la indiferencia, porque todos tenemos potencial solamente es de despertar pero si la chica tiene su proyecto de vida desde el colegio y la juventud Se preprara Es doctora ahorita si puede buscar su noviecito su maridito pero uno con el mismo potencial tenerse confianza Tambien Donde haiga amor verdadero Tener A Dios En nuestro corazon porque si no lo tenemos alejarnos de las malas amistad & Renacer De nuevo. Tener Fe Que Si podemos salir Adelante ;) "Con Esfuerzo,fortaleza,Actitud,amor,alegria pasiencia "

De este modo se observa cómo en la construcción de párrafos se reflejan grandes dificultades de escritura en cuanto a: errores gramaticales en la escritura correcta de palabras, tildes marcadas o no, mal uso de las mayúsculas; escaso o poco empleo de los signos de puntuación, poca aplicación de la tilde diacrítica, poco o escaso uso de los conectores o palabras de enlace y falta de coherencia y cohesión narrativa.

En los textos que los estudiantes realizaron se observa que el contenido no es claro, se presentan imprecisiones léxicas, gramaticales y semánticas, hay repetición innecesaria de palabras y conceptos y, en muchos casos, redundancia en la construcción de las ideas.

En la mayoría de los textos presentados existe una gran deficiencia en la organización, jerarquización y presentación de las proposiciones y argumentos. Ello dado porque la coherencia que es la que nos remite al significado global del escrito y la cohesión, aquella que "tiene que ver con la manera como las palabras, las oraciones y sus partes se combinan", no logran una unidad concreta de significado (entre otras cosas por el poco uso de los conectores lógicos, el mal empleo de las normas gramaticales y los signos de puntuación) y no logran transmitir una intención comunicativa clara.

Teniendo en cuenta que en la Universidad los estudiantes en sus prácticas de lectura y escritura deben entregar informes, ensayos y reseñas, lo planteado anteriormente permite reflexionar qué estrategias metodológicas y didácticas se han de abordar en los diferentes cursos, ya que el estudiante en “La redacción del informe debe evidenciar el dominio de la lengua castellana por lo que debe ser clara, precisa y coherente en sus planteamiento, debe utilizar citas y también glosar adecuadamente...” (Acosta, 2009, p. 45).

Cabe resaltar que hay un reto grande para los docentes universitarios, pues, a raíz de este ejercicio investigativo, se infiere que si bien los estudiantes presentan grandes debilidades en el dominio de las competencias al leer y escribir, son los docentes también los llamados a revisar su metodología y didáctica para potencializar el aprendizaje y la adquisición de estas competencias. Al respecto (Cáceres, 200, p. 40) “El docente universitario debe tener en cuenta los procedimientos que implica el hecho educativo y platearse a sí mismo un constante estudio reflexivo del mismo para comprender bajo qué condiciones se educan los sujetos”.

Conclusiones

El ejercicio realizado permitió inferir que, hay una debilidad en el aprendizaje de los procesos de escritura académica, que se expresa en una regular apropiación de las ideas generales de los textos, es decir, debilidades significativas en competencias interpretativas, argumentativas y propositivas. Esto significa que, el proceso escolar no está logrando que se desarrollen de modo efectivo las competencias de dominio, apropiación, privilegiación y reintegración que pueden capacitar a auténticos lectores y escritores.

Hay una gran distancia entre el tipo de textos que se abordan en la escuela y aquello que prefieren leer los estudiantes. Se hace paradójico que la escuela poco impacta en los hábitos de lecto-escritura pues los tiempos e intereses que los estudiantes expresan por estas actividades son extracurriculares.

En cuanto a la comprensión textual, es notorio que un gran número de estudiantes (el 40%), no logra “identificar y entender los contenidos locales” que conforman el texto discontinuo presentado, es decir, que hay deficiencias en la competencia relacionada con la habilidad para distinguir y comprender los elementos, ideas y las relaciones que se dan entre los enunciados explícitos de la imagen presentada, para el caso, el tipo de relación existente entre los diferentes elementos que la componen. Del mismo modo, en “la capacidad de comprender cómo se relacionan semántica y formalmente los elementos locales que constituyen un texto, de manera que éste adquiera un sentido global”, los estudiantes hacen patente que en la reflexión y evaluación del contenido, no reconocen las estrategias discursivas ni contextualizan de forma acertada la información suministrada en la caricatura, en tal situación no identifican la postura crítica del autor ni la “figura retórica que consiste en dar a entender lo contrario de lo que se dice, es una ironía”.

Aunque hay en efecto evidencia de prácticas de lectura y escritura en los estudiantes, estas no se relacionan de modo pertinente con el tipo de textos que estos abordan. Las prácticas equivalen a actividades orientadas, conscientes y racionales.

Se requiere un esfuerzo mucho mayor de la escuela para lograr que se den hábitos de lectura y escritura mucho más acordes con las competencias que suponen cada uno de los niveles escolares.

La prueba diagnóstica aplicada a esta cohorte que ingresa a la Universidad del Pacífico y que se aplica al ingreso de cada semestre, debe analizarse y socializarse con la comunidad académica y ser un insumo para el mejoramiento y fortalecimiento de las competencias en lectura crítica y comunicación escrita.

Asimismo, dado que, desde la teoría de los géneros discursivos de Bajtín, en la que se plantea que los géneros discursivos pueden ser primarios y secundarios, se observa que los encuestados no alcanzan a sobrepasar la barrera de los “géneros primarios” aquellos que se constituyen en la comunicación discursiva inmediata - como el diálogo cotidiano, la carta, o los documentos legales -; ello porque en los textos escritos presentados se evidencia cómo,

de manera literal, de la forma como se habla, se escribe; es decir que en la elaboración referente a la comunicación escrita (producción de enunciados), carecen de niveles de abstracción y reestructuración, de forma, estructura y estilo verbal.

Dado lo anterior se puede afirmar que la mediación académica recibida por estos estudiantes y, desde la teoría sociocultural, en la que se debería fortalecer la comprensión y producción textual en cuanto a “dominio, apropiación, privilegiación y reintegración”, debería proporcionar más y mejores herramientas cognitivas en la selección, el “dominio, la apropiación, privilegiación y reintegración” de recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales que le permitan a los estudiantes ser competentes en los procesos de lectura y escritura.

En el proceso de lectura y composición de textos académicos, el Departamento de Lenguas, Lingüística y Literatura (DELIN) y los programas académicos de la Universidad, deben aunar esfuerzos en la adquisición y empleo de textos (libros, no fotocopias) que propicien y potencialicen más los hábitos, competencias y prácticas de lectoescritura, es decir, deben velar y apuntar a las “transformaciones más profundas a través de la mediación intencionada en diferentes momentos del desarrollo cognitivo”.

La Universidad debe proporcionar herramientas para la comprensión y producción de textos, desarrollar las habilidades comunicativas desde una perspectiva crítica, en suma, mejorar y potencializar las competencias de lectura y escritura que no se desarrollaron en la escuela pues de no ser así no es posible asegurar la retención del estudiantado y posibilitarles un proceso formativo con calidad.

Finalmente, es importante reconocer los aportes que hace la teoría sociocultural al proceso de identificación, diseño y evaluación de la formación del estudiantado y profesorado universitario tanto en el nivel de ingreso como de egreso, a partir de las prácticas, hábitos y competencias de lectoescritura. Por ello, la universidad debe generar estrategias metodológicas y didácticas a través de la malla curricular, que permitan mediar en las debilidades encontradas en lectura crítica y comunicación es-

crita para lograr el alcance y dominio de las habilidades esperadas. Así, y para efectos de un mejor desarrollo académico, se debe trabajar con grupos no superiores a 25 estudiantes, que las horas semanales sean no inferiores a cuatro y que se oferten los cursos de español hasta cuarto semestre en todos los programas que tiene la universidad.

Referencia bibliográfica

- Acosta, I. G. (2009). *El Modelo Pedagógico Contextual*. Buenaventura, Colombia: Editorial Universidad del Pacífico.
- Bajtin, M. (1986). *Problemas literarios y estéticos*. (A. Caballero, Trad.). La Habana, Cuba: Editorial Arte y Literatura.
- Bajtin, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. (T. Bubnova, Trad.) (10a ed.). México D.F.; México: Siglo XXI.
- Bolaños Muñoz, L. M. (2006). *La formación del profesorado desde la perspectiva de género*. Santiago de Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.
- Bolaños Muñoz, L. M., & López Higuera, A. (2011). *La comprensión lectora en el contexto de la teoría sociocultural*. Santiago de Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje. Compilación de José Luis Linaza*. Madrid, España: Alianza Psicología.
- Cáceres Torres, L. J. (2013). Cómo fortalecer la reflexión sobre la práctica pedagógica universitaria. *Palabras de Griot*, 40–49.
- Colombia Aprende. *La Red del Conocimiento. Mundos de aprendizaje, cómo estamos. Pruebas Saber, últimos resultados*. [en línea]. Citado mayo de 2008. Disponible desde Internet: <http://www.colombiaprende.edu.co/html/>.
- Cubero Pérez, R., Cubero Pérez, M., Santamaría Santigosa, A., Saavedra Macías, J., & Yossef Bernal, J. J. (2007). Aprendizaje y psicología histórico-cultural. Aportaciones de una perspectiva social del aula. *Investigación en la Escuela*, 5–16. <https://doi.org/10.12795/IE.2007.162.01>.
- Díez, A. (2016). *Nuevos retos de la comunicación y la formación de los hablantes: leer en el siglo XXI*. Recuperado de <http://revistas.usc.edu.co/ojs/index.php/Contextos/article/view/95/84>.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares. Lengua castellana. Áreas obligatorias y fundamentales*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

- Módulo de Comunicación escrita Saber Pro 2016-2. Recuperado de: <file:///D:/Downloads/Guia%20de%20orientacion%20modulo%20de%20comunicacion%20escrita%20saber%20pro%202016%202%20v2.pdf>.
- Módulo de Lectura crítica Saber Pro 2014 - 2. Recuperado de: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Lectura%20critica%202014-2.pdf>
- Orobio, C. (2013). Las prácticas de lectura y escritura, una conceptualización operativa. *Revista de sociología*. Universidad del Pacífico, (1), 78-87.
- Pérez Jiménez, E. (2013). *La competencia lectora*. Recuperado de: www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/portal-libro-abierto/analisis-en-profundidad/-/noticia/detalle/la-competencia-lectora-2.
- Rebollo-Catalán, Á. (2001). *Discurso y educación*. Sevilla, España: Mer-gablum, Edición y Comunicación.
- Rincón, A. La cohesión y la coherencia. Tomado de: <http://aprendeonline.udea.edu.co/boa/contenidos.php/cb10887d-80142488399661377b684b60/511/1/contenido/capitulos/Unidad12CohesionyCoherencia.PDF>.
- Silvestri, A., & Blanck, G. (1993). *Bajtín y Vygotski: La organización semiótica de la conciencia*. Autores, Textos y Temas. Psicología. Barcelona, España: Anthropos.
- Wertsch, J. V. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*. (A. Silvestri, Trad.). Madrid, España: Aprendizaje Visor.
- Wertsch, J. V. (2001). *Vygotsky y la formación social de la mente. Cognición y desarrollo Humano*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Yubero, S.; Larrañaga, E. y Cerrillo, P. C. (2009). El valor de la lectura en la formación del hábito lector de los estudiantes universitarios. *En Prácticas de lectura y escritura* (pp. 115-138). Passo Fundo, Brasil: UPF Editora, Universidades Lectoras.

Como práctica cultural, la lectura implica buscar la relación con otras actividades de la vida social; lejos de ser una práctica aislada, la lectura debe ser vista como una práctica cotidiana, pues esta permite la interacción de las dimensiones socioculturales.

La conformación de un hábito lector, es la disposición duradera hacia la realización de elecciones autónomas. Si bien, en el marco de la formación universitaria, la institución orienta con una finalidad específica respecto a la apropiación de la lectura. Las buenas prácticas docentes contribuyen a fomentar y plantear nuevas reflexiones que enfoquen el desempeño estudiantil y profesional.

Reflexión de los autores.

CAPÍTULO 2

EXPERIENCIAS DE LECTURA ESTUDIANTIL EN LA UNIVERSIDAD: CASO UNIVERSIDAD DEL PACÍFICO



Sileni Herrera Perlaza*

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4089-4999>

Laura Guzmán**

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4034-4903>

Dagoberto Riascos Micolta***

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4975-7114>

Resumen

La aproximación descriptiva a los procesos de lectoescritura en la Universidad del Pacífico se abordó a partir de los hábitos de lectura y temas de preferencia de los estudiantes. Se aplicó la propuesta metodológica de la teoría fundada, encontrando que, si bien los estudiantes refieren a la universidad como principal

* Universidad del Pacífico.

Buenaventura, Colombia.

✉ persileni@gmail.com

** Centro Nacional de Memoria histórica

Bogotá, Colombia.

✉ lura17guzman@gmail.com

*** Universidad del Pacífico.

Buenaventura, Colombia.

✉ dagorm21@gmail.com ✉ driascosm@unipacifico.edu.co

Cómo citar este capítulo

Herrera Perlaza, S.; Guzmán, L. y Riascos Micolta, D. (2020). Experiencias de lectura estudiantil en la universidad: caso Universidad del Pacífico. En: Cuenca Montenegro, Y.; Herrera Perlaza, S. y Riascos Micolta, D. (Eds. Científicos). *Lenguaje, argumentación y reflexión. Aproximación a procesos de lectoescritura en Buenaventura*. (pp. 47-77). Cali, Colombia: Universidad Santiago de Cali; Editorial Universidad del Pacífico.

agente de cambio en su acercamiento a la lectura, las estrategias y programas de la institución para tal fin son poco efectivas desde la perspectiva de los estudiantes, resultando más determinantes actividades realizadas en el marco de la formación universitaria, que no fueron concebidas para incentivar la lectura, estas fueron denominadas “*orientación lectora no planificada*”.

Palabras claves: alfabetización académica, hábito de lectura, orientación lectora, formación universitaria, teoría fundada.

Abstract

The descriptive approach to literacy processes at the Universidad del Pacífico was addressed based on students' reading habits and topics of preference. The methodological proposal of the founded theory was applied, finding that, although the students refer to the university as the main agent of change in their approach to reading, the strategies and programs of the institution for this purpose are not very effective from the perspective of the students, resulting in more decisive activities carried out within the framework of university education, which were not designed to encourage reading, these were called “unplanned reading guidance”.

Keywords: Academic literacy, reading habit, reading orientation, university education, founded theory.

Introducción

Mejía (2007) asegura que la escuela clásica, surgida en la revolución francesa y la modernidad, que permanece vigente hoy en día como modelo de la educación formal, tiene por gramática al texto escrito y por soporte al libro y, más recientemente, a sus equivalentes en formato digital. Por lo tanto, la lectura y la escritura son las competencias básicas para desempeñarse en cualquier escenario educativo, no dominarlas implica una barrera en el acceso al conocimiento acumulado en las diferentes áreas, al tiempo que niega la posibilidad de producir y difundir nuevas propuestas en medios escritos.

En la contemporaneidad, la exclusión en el acceso a la lectura no es un problema de analfabetismo, como fuera en la primera mitad del siglo XX, se trata del escaso consumo lector de amplios sectores de una sociedad que, en su mayoría, cuenta con instrucción en lectoescritura, pero no fue dotada mínimamente de los instrumentos escolares y culturales necesarios para incorporar la lectura dentro de sus prácticas habituales, fenómeno denominado “iletrismo” (Poulain, 2004, p. 38).

Para Bourdieu (1979), la problemática del iletrismo ocurre debido a que los instrumentos, también llamados competencias, necesarios para adoptar la lectura como un hábito, se encuentran desigualmente distribuidos en la sociedad con arreglo a la clase, la socialización cultural que han tenido los individuos a lo largo de su trayectoria de vida, la educación escolar, su lugar de procedencia, entre otros factores, dando como resultado legitimación para quienes los detentan y exclusión para los que no:

Las obras culturales constituyen el objeto de una apropiación exclusiva, material o simbólica, y, al funcionar como capital cultural (objetivado o incorporado), aseguran un beneficio de distinción, proporcionado a la singularidad de los instrumentos necesarios para su apropiación (Bourdieu, 1979, p. 226).

De hecho, la educación superior fue un beneficio de distinción exclusivo de un segmento de la población, hasta que, durante la década de 1970 en los EE.UU. y en 1980 en el Reino Unido, se expande la cobertura permitiendo el acceso de inmigrantes, poblaciones de origen popular y étnico, entre otras, a las universidades. Por tanto, se produjo un cambio en la concepción de la “alfabetización”, (del inglés *literacy*, que en español se podría traducir también como *ilustración*), considerada un factor cognitivo, innato o económico y no una disposición susceptible de ser enseñada y aprendida. Como aseguran Lillis & Scott, (2007), esta coyuntura dio origen a la necesidad de las universidades de dotar a sus estudiantes de las herramientas necesarias para asegurar una nivelación en la distribución de los instrumentos para el desempeño académico, practicada ampliamente en la actualidad como clases de lectoescritura.

El caso de la Universidad del Pacífico no es muy distinto al panorama de otras universidades, durante los dos primeros semestres

en educación superior, los estudiantes reciben dos clases que buscan nivelar su competencia en la cultura escrita. El presente apartado examina la relación de la población estudiantil con las herramientas de nivelación de lectoescritura adquiridas dentro de su proceso educativo. La primera fase del estudio, llevada a cabo en 2013, presenta de manera cuantitativa el estado inicial de los hábitos de lectoescritura de los estudiantes ingresados en la segunda cohorte de dicho periodo, encontrando que eran insuficientes para la exigencia académica en su nivel de formación.

En la segunda fase, llevada a cabo en el último año de estudio de esa cohorte, se condujeron entrevistas semi-estructuradas a ocho estudiantes, con el fin de profundizar en la percepción de su experiencia lectora durante la vida universitaria. De las entrevistas se puede concluir que se presentan dos tipos de prácticas escolares: las que se relacionan con la oferta de *promoción lectora institucional* y las surgidas en el marco de la formación universitaria, sin haber sido previstas por la institución, que denominamos *orientación lectora no planificada institucionalmente*. Aseguramos que estas últimas ocurren cuando los estudiantes hallan un sentido sociocultural en la lectoescritura, soslayado por la institución, y que en ellas se encuentra un potencial de implementación de planes de mejora de las prácticas lecto-escritoras que permita superar las brechas de distinción que supone la desigual e injusta distribución de las prácticas culturales.

Metodología

Esta discusión fue posible gracias a la incorporación de dos fases de investigación en la pregunta por las experiencias lectoras en la Universidad del Pacífico. Se tomaron como muestra los estudiantes que se matricularon en primer semestre en el II periodo del 2013, primero por medio de estudio descriptivo cuantitativo y segundo, desde lo interpretativo cualitativo.

Primera fase

A través de un diseño cuantitativo cuyo objetivo permitió medir en la realidad empírica cada una de las variables que conforman el fenómeno de los hábitos de lectura con los que llegaron los estudiantes de primer semestre a la Universidad de Pacífico, describió, las carac-

terísticas sociodemográficas y socioculturales del comportamiento lector de estos. Para tal fin se diseñó una muestra representativa de la totalidad matriculada, en el II período del 2013, combinando elementos documentales como las notas obtenidas por los estudiantes en los cursos de lectoescritura que ofertó la institución y la aplicación de una encuesta, en la tabla No.1 se sintetiza el proceso.

Tabla 1. Síntesis del proceso metodológico (cuantitativo).

Tipo de estudio	Descriptivo. Bajo las recomendaciones metodológica de Méndez A, Carlos E. (2003) y Hernández, (2008).
Método	Cuantitativo cuyo objetivo permitió medir en la realidad (empírica) cada una de las variables que conforman el fenómeno de los hábitos de lectura con las que llegan los estudiantes de primer semestre.
Técnicas e instrumentos de recolección de datos	La <i>revisión documental</i> (notas de los estudiantes) y la encuesta, por medio de cuestionario de 32 preguntas cerradas.
Sujetos de estudio	Estudiantes regulares de la Universidad del Pacifico que se encontraran cursando primer semestre, en segundo período del 2013.
Diseño de muestreo	Probabilísticas estratificado con afinación proporcional, donde los estratos correspondieron a los programas académicos que matricularon a estudiantes en primer semestre para el II periodo del 2013.
Tamaño de la muestra	Se usó la fórmula para el análisis cuantitativo en población finita en un muestreo aleatorio simple con afijación óptima. Para un total 173 estudiantes encuestados. Confiabilidad del 95% y 6% de margen de error.
Instrumento de análisis de variables.	SPSS, 12.0, programa estadístico, que permitió organizar y analizar los datos (Camacho, 2006).

Segunda fase

El análisis y explicaciones de las experiencias lectoras de los estudiantes universitarios frente al proceso de enseñanza-aprendizaje que la universidad les ofreció, se realizó bajo el horizonte de la teoría fundamentada “Grounded Theory” de Glasser (1992), “que utiliza un conjunto de métodos sistemáticamente aplicados, para generar una teoría inductiva sobre un área substantiva” (ci-

tado en Trinidad, Carrero y Soriano (2006, p. 12). En la siguiente tabla No.2 se muestra una síntesis metodológica de este proceso.

Tabla 2. Síntesis del proceso investigativo (bajo el horizonte de la teoría fundada).

Tipo de estudio	Comprensivo con una orientación interpretativa de tipo cualitativo
Abordaje metodológico	Teoría fundamentada según Strauss & Corbin (2002), donde un investigador debe comenzar con un área de estudio y permitir que la teoría emerja a partir de los datos, en un proceso de comparación constante entre las voces de los informantes, que hicieron posible la construcción de una nueva forma de interpretar el fenómeno estudiado.
Sujetos de estudio	Ocho estudiantes regulares de 4 carreras profesionales de la Universidad del Pacífico, matriculados en primer semestre segundo período de 2013 y que al segundo período de 2017 su proceso formativo hubiese sido continuo.
Datos que no fueron relevantes	Sexo, promedio acumulado, edad, jornada.
Instrumento de recolección	La entrevista semiestructurada con la aplicación de una guía, permitieron llegar de manera objetiva a la subjetividad de los entrevistados.
Instrumento de análisis y saturación de categorías	Un demo, del Software ATLAS ti. 7; Para el procesamiento de las entrevistas el cual facilitó el proceso de codificación y saturación de las categorías identificadas, en las palabras de los informantes.
Datos que emergieron	Triangulación de actores.
Quiénes	Tres docentes vinculados laboralmente a la Universidad del Pacífico, que fueron referenciados por los estudiantes, durante la entrevista, como estimuladores de la construcción de hábitos lectores, en ellos.

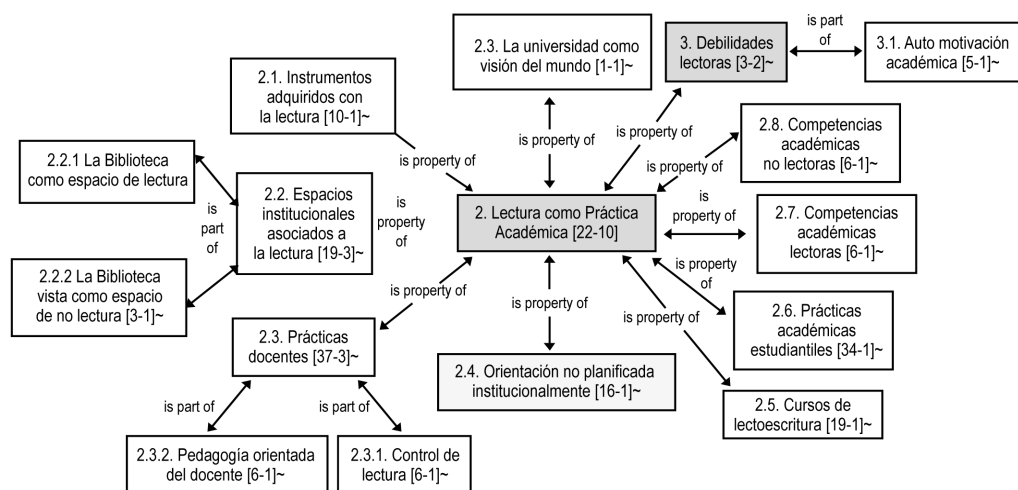
Tabla No.2

En el proceso de análisis de las categorías identificadas en las voces de los actores fueron posibles bajo las recomendaciones (Trinidad et al., 2006), (Sandoval, 1997, 2002) y (Strauss y Corbin, 2012), también fundamentada desde la teoría formal, basada en los argumentos y teorías científicas que otros ya habían establecido, encontrando entre los abordajes teóricos posibles que se pueden adoptar en el estudio de la lectura, optamos por el enfoque socioeducativo,

pues nos permitió situarla en relación con otros aspectos de la actividad humana que la determinan, por tanto fue emprendida desde un abordaje sociológico de la lectura.

Desde Strauss y Corbin, (2012), fue posible contar con los mecanismos y técnicas que facilitaron el proceso de codificación abierta, axial y coaxial. El Atlas ti, como software, facilitó la modulación entre unidades, categorías, subcategorías y documentos primarios.

La *codificación abierta*, permitió identificar los conceptos de ideas en fragmentos de las entrevistas de los participantes y un “análisis comparativo” general entre informantes (Strauss y Corbin, 2012, p. 144). En la *axial*, se organizó por categorías proporcionando relación con las subcategorías, por medio de oraciones que denotaron la articulación de unas con otras. Surgieron categorías principales entre sí que formaron unas explicaciones más precisas sobre la investigación (Strauss y Corbin, 2012). Posteriormente, en la *selectiva o coaxial*, fueron identificadas tres categorías centrales, las experiencias empíricas de la realidad de los sujetos de estudio.



Fuente: reporte de Atlas ti, 2018 (Unidad Hermenéutica).

Resultados

Experiencia estudiantil de la práctica de la lectura

La práctica de la lectura está relacionada y determinada por diversos roles de la experiencia humana que se modulan en la cotidianidad de la vida social, superan la individualidad, para involucrarse con lo cultural y lo institucional. Sin embargo, los estudios de experiencias de lectura de estudiantes universitarios se han enfocado más en una perspectiva individual y técnica de la práctica lectora, donde el principal objeto de estudio es el lector en su relación con el texto, dejando fuera los aspectos de la socialización que hacen parte de la pregunta por la configuración de las experiencias lecturas.

Al respecto, Daniel Cassany (2006) argumenta tres enfoques posibles para estudiar la lectura: lingüístico, relacionado con el método de aprendizaje de alfabetización literal, donde el lector está en la capacidad de decodificar un texto; psicolingüístico, relativo a la alfabetización funcional, el lector comprende y aprovecha lo leído y el sociocultural, enfatizando en el origen social y cultural de donde ocurren las interpretaciones del lector y el discurso que emplea. Estanislao Zuleta (1982), invitaba a todo lector a “leer desde alguna parte” (p. 14). Y, desde una postura particular es que los estudiantes universitarios deben configurar sus prácticas lectoras y con ello las experiencias que acumulan durante la trayectoria formativa, es decir, por qué y para qué leen, qué buscan al leer y desde cuál perspectiva leen.

Cuando los individuos acceden a la educación superior traen consigo una experiencia lectora acumulada, como afirman (Griswold, McDonell, Wright, 2005) la lectura como práctica cultural implica buscar su relación con otras actividades de la vida social; antes que considerarla una práctica aislada, la lectura debe ser vista como una red de ellas, que permita la interacción de las dimensiones socioculturales en las que pueda ocurrir.

Ahora bien, cuando hablamos de las experiencias lectoras en los estudiantes de la Universidad del Pacífico, nos enfocamos en dos momentos importantes de la formación profesional, primero condiciones y características lectoras con las que estos incursionan en la vida universitaria; segundo, la experiencia lectora adquirida en el

transcurso y cómo creen ellos que salen en términos de prácticas lectoras después de culminar su estudio universitario.

Hábito de lectura de los estudiantes que ingresaron en primer semestre a la Universidad del Pacífico (cohorte II de 2013)

Una descripción de los estudiantes que ingresaron en el segundo semestre de 2013 a la Universidad del Pacífico (Herrera, 2014), diagnóstico por medio de un diseño cuantitativo que los hábitos de lectura de esta población eran insuficientes para las exigencias de educación superior y se señalan las consecuencias negativas que esta práctica podía tener para el proceso formativo de los estudiantes.

En el estudio se indagó la correlación entre la experiencia lectora de los estudiantes en el hogar con su práctica actual, encontrando que el escaso acompañamiento que las familias habían brindado a los estudiantes durante su infancia tendría incidencia en sus insuficientes hábitos de lectura. Del mismo modo, la educación escolar, según la información brindada por los estudiantes, fue deficiente en la generación de hábito lector y que el contexto cultural del Pacífico colombiano, predominantemente oral, se contrapone a la imposición de la lectoescritura, generando contrasentidos en los sujetos, que aún no asumen la lectura como hábito. En cambio, se ven presionados por la dinámica global del inmediatez que ofrecen las tecnologías de la información y el privilegio de lo audiovisual, desestimulando el consumo cultural de lectura. (Morduchowicz, 2012) nos abre a la “primera” alfabetización, la que posibilita el acceso no sólo a la cultura escrita sino a las múltiples escrituras que conforman el mundo de la informática y lo audiovisual, leer siempre es importante en todas las formas en la que se le dé una interpretación.

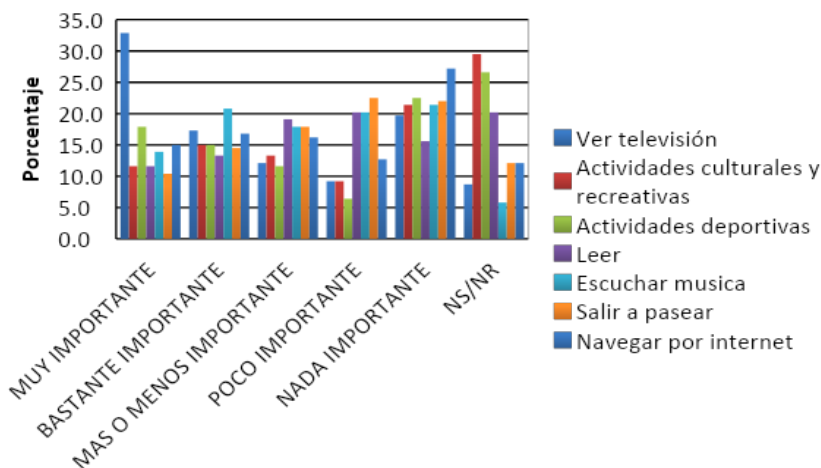
El hábito de lectura se aborda como un conjunto de comportamientos y acciones que suelen tener los individuos en el recorrido de su vida, estos comportamientos pueden ser determinados por una serie de conductas sociales que se adquieren durante el proceso de socialización con otros. Para el filósofo Charles S. Peirce el ser humano es un puñado de hábitos, lo que nos explica que el individuo no es estático ni en pensamiento, ni en comportamiento, debido a que los hábitos son una construcción social y una experiencia personal que obedece a las pasiones, aspiraciones, gustos, proyecciones e intereses que se construyen durante la vida cotidiana.

El concepto de hábito, que aparece en los estudios sociológicos en la obra de Emile Durkheim, plantea que el individuo se integra con la sociedad a través de los hechos sociales. Estos son, por ejemplo, las modas, las normas morales o legales externas a los individuos, que ejercen coerción sobre sus prácticas sin que ellos puedan notarlo, pues eventualmente “dejan de sentir esta coacción, debido que poco a poco engendra *hábitos*, tendencias internas que la hacen inútil, pero que la sustituyen porque derivan de ella.” (Durkheim, 2001, p. 44). Bourdieu, aborda la relación del individuo con los factores objetivos que determinan sus prácticas sociales, por medio del concepto de hábitus, “sistemas de disposiciones duraderas y transferibles”, generadoras y ordenadoras de prácticas y representaciones, incorporadas y ejecutadas de manera voluntaria por los individuos, que adoptan un conjunto de disposiciones duraderas para ser y hacer (Bourdieu, 1979, p. 54).

Actividades de tiempo libre

Las actividades de tiempo libre se constituyen en un factor importante para indagar por el hábito de lectura de los estudiantes ya que permitió mostrar las actividades a las que dedican más tiempo.

Gráfica 14. Actividades en tiempo libre.



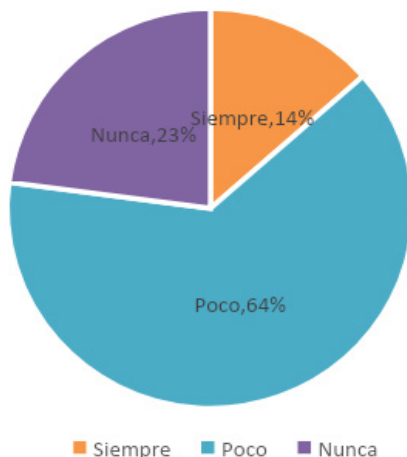
Fuente: encuesta aplicada a 173 estudiante de primer semestre de Unipacifico, 2013.

La gráfica evidencia que la actividad a la que los estudiantes dedican mayor parte de su tiempo libre es ver televisión con más de 33%, mientras que leer constituye menos del 14%, indicando que el consumo cultural de los estudiantes se inclina más por los medios tecnológicos y de entretenimiento, olvidando que cuanto más importante sea el capital cultural de una persona, en este caso cultura académica, podrá estar en mejores condiciones de encontrar significaciones plurales en los discursos, en los textos y en las informaciones que circulan en la sociedad y que tanto inciden en su apreciación del mundo (Morduchowicz, 2012, p. 4), lo cual no puede ser posible si no se dedica parte del tiempo de ocio a actividades que tengan relación con la generación de una cultura discursiva académica.

Acerca del tiempo dedicado a la lectura con fines académicos, el 64.7% aseguró emplear de 1 a 3 horas semanales para leer. Solo el 6.4% dedica más de 7 horas a la semana a dicha actividad, mientras un 13.9% afirma que no dedica ninguna hora a la lectura. Aseveración que resulta preocupante ya que un estudiante universitario le compete dedicar un mínimo de 3 horas diarias a sus actividades académicas (leer y escribir) para responder satisfactoriamente a las exigencias. Esto basado en un promedio de mínimo 12 créditos inscritos por cada estudiante, como indica el reglamento de la institución.

Ahora bien, al profundizar por el tiempo que dedican a leer, se les preguntó si en periodos de vacaciones leen más que en el resto del año. El 60.7 % dice que leen mucho, mientras el 12,7 % dice que no lee nada y el 26,6 % afirmó leer poco, cifras considerables para decir que los estudiantes, poseen muy bajos hábitos de lectura, puesto que solo en periodo de vacaciones leen un poco más, pero al cruzar esta información con la pregunta ¿finaliza los libros que lee? el 13,3 %, afirmó que “sí” finalizan los libros que comienzan. En ese sentido, se entrevisté que la lectura de un texto tiene dos etapas: la inicial y la final. En ese orden de ideas, la gráfica No.2, muestra que más del 82% aproximadamente solo se quedan en una etapa inicial de la lectura sin concluir o finalizar el texto al que se dio inicio, lo que lleva la afirmación de una ausencia del hábito de la lectura con base en las anteriores prácticas que los mismos estudiantes manifestaron.

Gráfica 15. Finaliza los libros que comienza a leer.



Fuente: encuesta aplicada a 173 estudiante de primer semestre de Unipacifico, 2013.

De igual forma se indagó la correlación entre la experiencia lectora de estos en la familia, la escuela y el contexto sociocultural, encontrando el escaso acompañamiento que las familias les habían brindado durante su infancia, el cual tendría incidencia en sus insuficientes hábitos de lectura. Del mismo modo, la educación escolar, según la información brindada por los estudiantes fue incompleto en la promoción de la lectura. Posteriormente señala que el contexto cultural del Pacífico colombiano, predominantemente oral, se antepone en gran proporción a la lectoescritura, generando contradicciones en los estudiantes que aún no asumen la lectura dentro de sus hábitos y, en cambio, se ven presionados por la dinámica global que ofrecen las tecnologías de la información y el privilegio de lo audiovisual, desestimulando el consumo cultural de lectura, lo cual se refleja en el proceso de formación profesional, donde ellos no encuentran razones claras del por qué es importante y el para qué tener hábitos de lectura.

Según Morduchowicz (2012) “el acceso o la exclusión de los bienes culturales inciden sobre el modo en que los jóvenes experimentan el mundo y le dan sentido y significado a la realidad”

(Morduchowicz, 2012, p. 4). El acceso no significa sólo posesión, sino comprensión crítica y apropiación creativa, debido a que la exclusión del capital cultural es una exclusión social de las que no son ajenos los estudiantes que ingresaron a la educación superior. Cultural y contextualmente no se les ha brindado las herramientas necesarias que le permitan gozar de una descendencia de cultura académica, que le sostenga al estudiante, participar activa y conscientemente en la educación superior.

Ante este panorama es necesario decir que para el caso de Buenaventura esa herencia ancestral basada en la oralidad aún tiene mucha incidencia en los universitarios, las nuevas dinámicas socio-culturales siguen provocando transformaciones en los hábitos de lectura, no solo de los estudiantes sino también de docentes. La comunidad académica confluye en procesos de lectoescritura a partir de saberes específicos, dejando atrás la lectura desinteresada que universalizaba el conocimiento.

Al parecer el diagnóstico de los hábitos lectores indican que en la actualidad “*se lee menos y se enseña peor*”. Cierta pragmatismo pedagógico ha hecho que la lectura como información sea sustituida por la lectura fragmentada (p. 17). Olvidando que uno de los principales objetivos de la educación, es transformar la búsqueda de las fuentes de conocimiento y que este conocimiento integre *el capital cultural* de los educandos, para que puedan ampliar su perspectiva universal (Sánchez, 2006).

Finalmente los hábitos de lectura de los estudiantes de primer semestre de la Universidad del Pacífico, son bajos para las exigencias de la vida universitaria, lo cual obedece a parámetros sociales del rol que juega el estudiante en otras actividades que acostumbra a realizar con mayor frecuencia como: ver televisión, seguido de navegar por internet por fines de entretenimiento, y entre los últimos lugares se encuentra leer, por lo que continuamos preguntándonos, por las afirmaciones que cada vez se generalizan más en el gremio académico ¡los estudiantes leen poco sin discusión alguna y cuando lo hacen, se hace mal, por pura obligación o compromiso, sin disfrutar la lectura, sin interiorizarlo y sustraer la mayor información posible!

La alfabetización académica y la orientación lectora en la Universidad del Pacífico

Para Poulain, lectura se convirtió en una entre tantas formas de acceso a la cultura o el conocimiento, junto con la televisión, el cine e internet y ya no la única, como fue durante siglos. “El libro y la lectura ocupan un lugar relativo en el universo simbólico”. Poulain (2011).

Asimismo, las transformaciones del nuevo milenio en el campo de la lectura son radicales, debido al acceso masivo a la red por medio de celulares, tabletas, computadores portátiles que permiten la conexión permanente, omnipresente y generalizada para los internautas. La exclusividad del libro o los textos es ahora una ilusión. Es innegable que en la actualidad todos sus usuarios leen y escriben constantemente: Es así como en la contemporaneidad, se “reconoce a todo individuo lector la posibilidad y el derecho de construir un sentido, su sentido (Poulain, 2011, pp. 203-204). Sin embargo, a pesar de la desacralización que la práctica de la lectura ha experimentado, sigue siendo para los jóvenes una oportunidad privilegiada Petit, 2002 (como se cita en Poulain 2004) “en la lucha contra el proceso de exclusión y relegación”, pues les permite “elaborar una comprensión de sí mismos, del otro, del mundo, una distancia crítica que les permite salirse de los lugares asignados, poder ser cada vez más sujetos de su destino” (p. 45).

Peroni (2004), quien reconoce la lectura como un hecho social, y propone considerar la práctica de la lectura en medio de la situación que la origina y la dota de sentido. Por ejemplo, en su estudio de la relación de los jubilados y los presos con la lectura, concluye que es este momento en la vida de los sujetos lo que resulta determinante en el aumento de la práctica lectora y en menor medida su pertenencia a una clase social.

Proponemos que más que un hecho individual, la lectura, en este caso, sería la práctica del individuo en relación con la sociedad. En la relación con la colectividad, las prácticas de lectura son unas u otras; esto extrae a la lectura de su lugar exclusivo en el capital cultural, para ponerla a circular en el del capital social. Se lee cuando posiblemente se tiene un mercado respecto del cual tienen valor los discursos relacionados con la lectura y con los libros (...) en

muchos medios sociales no es posible hablar de lecturas y de textos sin adquirir un aire pretencioso (Silva, 2003, p. 167).

Es decir, leemos si tenemos con quien hablar de ello, para tener lugar dentro de una comunidad de lectores, por ello posiblemente como un efecto colateral de la democratización de la lectura, la alfabetización se extendió también al acceso a la educación superior en Europa y América: La problemática dejó de ser el acceso, para considerar en qué términos accedía la población a la educación superior. Bourdieu (1979) señala cómo los jóvenes franceses de clase popular y media pasaron de ser excluidos en el ingreso a las universidades, a obtener matrículas gratuitas o a bajos costos, siendo asignados en programas que el autor denomina de “titulación falsa” (p. 151); no por la legalidad del diploma, sino por el estatus social inferior del título obtenido, (por ejemplo, carreras técnicas y tecnológicas). También ocurre que son relegados en el proceso educativo al no poder competir con los otros estudiantes. (Herrera, Guzmán, 2018, p. 37).

En Latinoamérica el concepto de alfabetización fue traducido por Paula Carlino e incorporado dentro de la teoría educativa (Rojas Garcias, 2017). Se trata de reconocer el proceso formativo universitario como una progresiva inserción de los estudiantes en las prácticas discursivas de su carrera. De tal modo, no se asume la lectoescritura como una técnica independiente de los saberes disciplinares que los estudiantes deberían haber aprendido desde la educación escolar, “Resulta preciso admitir que aprender a leer y a escribir para propósitos específicos no es incorporar técnicas ni practicar análisis discursivos sino involucrarse en un proceso de enculturación.” Prior y Bilbro en (Carlino, 2013, p. 361).

Es responsabilidad de cada programa académico formar a sus estudiantes en la lectoescritura que necesitan para desempeñarse académica y profesionalmente al interior de su comunidad de conocimiento, pues leyendo y escribiendo se aprende a “ser tipos particulares de personas”; es decir, “a comunicarse como académicos”, (Curry & Lillis en Carlino, 2013, p. 362). Rebatiendo la pertinencia de los cursos de lectoescritura que enseñan la cultura escrita de una manera meramente técnica y se venían cuestionando por la teoría del aprendizaje situado desde finales del siglo XX (Brown, Collins, & Duguid, 1989).

A su vez, la importancia de la alfabetización académica recae según (Nigro, 2006) en que la carencia de alfabetización es la principal causa de deserción universitaria; por su parte, (Olave, Rojas, Estupiñán, 2013), coinciden con la autora argentina, al estudiar el fenómeno de la deserción en educación superior en Colombia en relación con la falta de alfabetización académica. En el mismo sentido, (Rojas, Jiménez, 2012) aseguran que los problemas con la lectura que enfrentan los universitarios se deben a la falencia en el cumplimiento de sus funciones sociales. Mientras, (González, 2013), (Castro, Niño, 2014), (Salazar, y otros, 2015); aseguran que las dificultades lectoescritoras se deben o bien a la voluntad del estudiante, a la formación escolar previa, o a que la propuesta de enseñanza-aprendizaje universitaria distan ampliamente de los planteamientos de la alfabetización académica. Finalmente, dentro del panorama regional, Carvajal Barrios, (2011), presenta un balance cualitativo con enfoque sociocultural de las prácticas de lectura en la Universidad del Valle.

Fuera del mundo educativo la lectura también se puede percibir como factor de segregación, en una encuesta en los Estados Unidos NEA 2004 (Griswold, McDonell & Wright, 2005, p. 129) se encontró que 26% de los hispanos, 37% de los afro-norteamericanos y 51% de los norteamericanos blancos leían literatura. Las cifras son elocuentes en cuanto a la pertenencia étnica y el volumen de lectura, planteando una veta de análisis de la desigualdad en el acceso a educación de acuerdo con la pertenencia étnica.

Instrumentos para la apropiación de la práctica lectora promovidos desde la Universidad del Pacífico.

Durante las tres últimas décadas, investigadores de las ciencias sociales y la educación como: Dubois (1991), Muñoz (1995), Sánchez (2006), Vélez (2008), Bolaños (2011), Carvajal (2011), han estudiado la lectura como un fenómeno social. Sus implicaciones parecen ser repetitivas en todo el proceso de formación académica, cobrando mayor relevancia en el nivel superior por ser éste el lugar donde los conocimientos se plantean y se discuten en un nivel más complejo. La incorporación de buenas prácticas de lectura traducidas en hábitos, son claves para el

proceso formativo de los estudiantes universitarios, ya que son los medios que permiten el consumo y producción de conocimiento científico, por ello es de vital importancia que, en las instituciones de educación superior, se piense qué tipo de lector están formando y bajo qué horizontes configurar dicha formación en el seno de cada carrera.

Las estrategias institucionales que los estudiantes entrevistados refirieron como formadoras de hábitos de lectura se encuentran en dos sentidos; en primer lugar, las que fomentan el acercamiento de toda la comunidad educativa al libro y la literatura académica y no académica desde la biblioteca. En segundo lugar, las asignaturas de lectoescritura que los estudiantes cursaron durante los dos primeros semestres de formación universitaria, de manera paralela a los contenidos disciplinares de su programa académico. Ambas instancias son la manera como la institución dota a sus estudiantes de los instrumentos, es decir, disposiciones y competencias necesarias para apropiarse la lectura y ejecutarla en el ámbito de sus disciplinas.

Biblioteca

La centralidad de espacios como la biblioteca en las instituciones de educación superior se encuentra delineada en la ley 1188, la cual establece las condiciones mínimas de aseguramiento de la calidad educativa, la dotación de infraestructura física y medios educativos, resaltando la importancia de los espacios físicos y de contar con ciertos materiales dentro de la oferta educativa de las instituciones que faciliten y garanticen los procesos de enseñanza y aprendizaje (Ministerio de Educación Nacional, 2008).

Dentro de las entrevistas realizadas a los ocho estudiantes se indagó acerca del papel que jugaba la biblioteca en su formación como lectores; en las respuestas tuvieron en cuenta las instalaciones y el material disponible para la consulta bibliográfica, develando carencias. Por ejemplo, una estudiante afirmó: “desde lo que yo veo, a la biblioteca le hace falta documentación, está muy escasa de libros, de información” (EE2, 82:82). Y continuó relatando la experiencia que ha tenido: “Después vine por otro [libro] y

no había. Entonces, yo no, ya no vuelvo a preguntar porque allá no tienen nada, pa' que voy si tres veces seguidas y no hay libros". En el mismo sentido, E4 asegura que no hace el intento de consultar el material de la biblioteca debido a que: "Sí hay muchos profesores que referencian libros y eso, sino que hay muchos libros que referencian que no están aquí en la biblioteca".

De acuerdo con estas respuestas, los estudiantes no han apropiado el hábito de realizar consultas bibliográficas debido a la falta de disponibilidad de material. Sin embargo no es el único factor para tener en cuenta; en otras entrevistas también es posible determinar que el papel de los docentes y otros miembros de la comunidad educativa en la motivación y exigencia de consulta. Según explican los estudiantes en las entrevistas: "De la biblioteca utilizamos los textos es cuando el profesor los recomienda, no venimos a buscar por cuenta propia, o hasta ahora pues, yo lo digo por mí, yo no lo vengo a buscar por cuenta propia, yo lo busco es porque un profesor lo recomienda, y así conozco a muchos compañeros". Así mismo argumenta E6: "a veces cuando los profesores le dicen a uno: <no, es que busquen el libro en la biblioteca o busquen en los buscadores de la biblioteca>, entonces, ahí uno viene" (EE6, 91:91).

En otras palabras, el uso de los espacios y materiales de lectura depende, en primer lugar, de la disponibilidad y en segundo lugar de la guía que reciban los estudiantes por parte de los docentes y la institución, para la consolidación del uso de material bibliográfico. Si bien es preciso reconocer que la falta de bienes materiales afecta negativamente la construcción de hábitos de lectura, su uso está supeditado a la existencia previa del hábito.

Cuando la cultura es "capital cultural" (Bourdieu, 1979, p. 226), convierte a los museos y bibliotecas, siendo espacios para la apropiación pública de los bienes culturales, en un privilegio exclusivo para las clases dominantes debido a que solo ellas tienen las competencias para apreciarlos y el gusto que los motiva a su uso. Debido a esto no resulta extraño que en la universidad de una sociedad marginada por la inversión social y el acceso a los bienes culturales, los estudiantes solo reconozcan una biblioteca por primera vez a su ingreso a la universidad y por este motivo, siguiendo a Carlino (2013), ellos mismos no serían autónomos

de apropiarse ninguna práctica de este estilo de manera habitual, a menos que exista una guía, pues no cuentan con el capital simbólico que los dote de la voluntad necesaria para hacerlo.

Cursos de lectoescritura

Los cursos de lenguaje “lectura y composición interactiva” de primer y segundo semestre en todos los programas académicos de la Universidad del Pacífico, contienen actividades de refuerzo en lectoescritura que buscan favorecer el aprendizaje y la apropiación de competencias de redacción de textos académicos-científicos.

Sobre las actividades de refuerzo en lectoescritura, cuatro de los estudiantes entrevistados aseguraron haber obtenido algún beneficio: “Los docentes eran muy exigentes, lo ponen a uno a que analice un tema muy bien, a hacer ensayos, reseñas, resúmenes y a hacer como más crítico.” (EE1, 32:32) y más adelante concluyó: “me sirvió para llenar vacíos del colegio” (EE1, 36:36). Así mismo E2, joven matriculado en ingeniería agronómica, afirmó que el primer curso de lectoescritura lo “estimuló bastante [a leer]... El profesor dejaba para leer y hacer muchos resúmenes, todo eso.” (EE2, 55:55). Mientras E3, estudiante de arquitectura, describió los cursos de lectoescritura “reforzábamos los tipos de texto que eran argumentativos, cuando eran explicativos, cuando eran informativos. Entonces, cuándo se pone una coma...”.

De igual forma, para la cuarta estudiante, los cursos fueron de utilidad para la comprensión de lectura, “me ayudó bastante a leer... a poder comprender mejor una lectura”. (EE4: 49:49). Sin embargo, más adelante aseguró: “antes de ese curso yo no leía, o sea, leía lo estrictamente necesario y lo que tocaba, por decirlo así. Entonces, después de ese curso he leído libros; no técnicos, ni muy estructurados, pero si he empezado a decir voy a leer un libro, voy a leer este libro” (EE4: 53:53).

Teniendo en cuenta que la finalidad de los cursos de lectoescritura es facilitar la aproximación de los estudiantes al mundo del texto escrito de su disciplina, en el caso de esta estudiante no cumplieron su cometido, pues aún después de cursarlos no ma-

nifiesta capacidad de emprender la lectura de un libro técnico, es decir, no logró alcanzar dominio de la lectura con fines académicos. En ese sentido, y de manera muy similar a la crítica que hace la corriente de la alfabetización académica, E6, estudiante de agronomía, esperaba mayor enfoque disciplinar por parte de los cursos: “O sea, si son buenos [los cursos de lectoescritura] y le ayudan a uno... pero yo creo que le falta más cosas de agronomía, lo que es de uno. En sí como que no me pareció... si le ayuda a uno a conocer algunas cosas de la lectura y todo eso y saber cosas. O sea, para mí como que tenían que enfocarse más en la carrera”. (EE6, 27:27).

Para E8, estudiante de sociología, la lectoescritura es un conocimiento central para el desarrollo de su profesión y debido a esto considera insuficiente que el trabajo en lectoescritura solo se circunscriba al primer semestre: “la carrera de sociología debería darle más rigurosidad a esa parte. Sobre todo porque es una carrera que exige que tú leas. Entonces, a veces dejar eso a un primer y segundo semestre, creo que es muy poco”. (EE8, 59:59). También hizo una crítica al planteamiento del refuerzo lectoescritor que ofrece la Universidad: “Pero no leer solamente por leer. Porque tampoco les dan acompañamiento a los muchachos... a la gente hay que obligarla a leer, pero también hay que enseñarle a leer”. (EE8, 59:59). También se refirió a la manera como ella considera, se debería impartir la enseñanza de la cultura escrita, trascendiendo la manera puramente técnica e instrumental que denunció anteriormente como “leer por leer”:

Si se enseña que no solo es unir letras para crear palabras o una oración, sino además el significado de esa palabra y como esa palabra entra para la vida, o sea, qué sentido tiene para tu vida, eso es lo que habla Paulo Freire sobre el cambio en la educación y el poder formativo que consiste en salir de una educación bancaria desde un proceso liberador y transformador a partir de la concienciación social y una praxis comunitaria y dialógica (EE8, 59:59).

Así como su compañera de sociología, E7, tampoco se sintió satisfecha con la formación brindada en los cursos de lectoescritura, argumentando la inconveniencia de un abordaje puramente instrumental: “Se llamaba lectura y composición la clase, yo pensaba que en esa clase íbamos a tener varios textos, poder leer,

compartirlos, escribir. Pero la clase era de lenguaje: enseñarnos las comas, los puntos, las tildes y ese tipo de cosas". (EE7, 74:74). Así mismo, asegura no haber percibido ninguna influencia de los cursos en sus prácticas de lectura, ni en cuanto a la motivación, que sitúa en las clases disciplinares y los docentes de las mismas:

No, no me hizo interesar más en la lectura [la clase de lectoescritura], incluso eso fue en primer semestre y en primer y en segundo semestre no me interesaba realmente la lectura porque no había una clase que me dijera como la lectura es buena, la lectura es rica. No, esos dos semestres fueron malos para mí, realmente esos dos semestres yo perdí dos materias, o sea, no estaba realmente interesada por la lectura. Ya después del tercer y cuarto semestre, ahí ya empezaron a haber docentes mejores, docentes que, si dejaban lecturas, bueno al menos, más interesantes, o sea, se preocupaban más por esta carrera. (EE7, 80:80). Llama la atención que siendo las asignaturas de lectoescritura las únicas estrategias curriculares propuestas institucionalmente para la promoción y nivelación de la lectura, los estudiantes perciban en ellas un parco impacto, debido a la manera tangencial en que se dieron frente a su formación disciplinar. Por su parte, la propuesta de la alfabetización académica cuestiona la idoneidad de los cursos de lectoescritura como técnicas aisladas del conocimiento disciplinar, debiéndose insertar en una cultura escrita particular, la de los arquitectos, o los sociólogos. Por lo tanto, la responsabilidad de cada programa académico sería formar a sus estudiantes en las competencias lectoescritoras necesarias para desempeñarse académica y profesionalmente en sus gremios.

Orientación lectora no planificada institucionalmente

Además de la propuesta de motivación y nivelación de lectura de la universidad, los estudiantes han tenido una serie de experiencias en distintos ámbitos de la formación académica que han sido destacadas como enriquecedoras de las prácticas de lectura, aunque no hayan sido planificadas institucionalmente para tal fin. A continuación, se presentarán algunas:

La investigación como orientación lectora

Las asignaturas en las que existe la necesidad de investigación, por ejemplo, trabajo de grado, ha propiciado de manera orgánica la avidéz lectora en los estudiantes, pues manifiestan sentir que leen con un propósito. Ese propósito tiene que ver con la oportunidad de elaborar una obra propia con base en el material consultado y la realidad empírica investigada.

Cuando se preguntó a los estudiantes por el momento de su vida universitaria en que más han leído, en general hicieron referencia a la instancia de trabajo de grado. E5 contestó: “últimamente he leído muchos textos referentes al proyecto de grado que estamos realizando, porque uno tiene que mirar lo que es la tesis y ahí sí eso abarca muchísima lectura, muchísima investigación.” (44:44; EE5). E1 también contestó “proyecto de grado” a la pregunta por el momento en que más han leído, sin ampliar más explicaciones. (42:42; EE1). E3 también aseguró: “en las materias en que más se lee son las de investigación, más que todo en las tesis” y continuó explicando en qué sentido:

Porque uno empieza leyendo un referente que tiene que ver, bueno, uno encuentra una partecita de lo que uno necesita, entonces, empieza a leer otro y empieza a leer otra partecita, comienza como a armarse ese rompecabezas. Entonces, uno empieza como a leer muchísimo y uno va entendiendo cómo se enfrentan las problemáticas, cómo se representan (80:80; EE3).

Un segundo factor de la asignatura de trabajo de grado que incentiva la lectura en los estudiantes es ser leídos y retroalimentados por los docentes. Del mismo modo, la ausencia de esta devolución desestimula y genera en los estudiantes una dificultad para hallar el sentido de la lectoescritura, en la medida en que esta última es una práctica comunicativa que se trunca en el momento en que los maestros no leen los escritos de sus estudiantes, ni emiten una apreciación de éstos.

EE6 asegura que en el único momento de la carrera en que un docente ha retroalimentado su ejercicio de escritura, ha sido con su asesor en la asignatura de Trabajo de grado, a un se-

mestre de culminar: “Mientras que la tesis si la entregamos por correo electrónico, entonces, ellos nos hacen las correcciones correspondientes y van marcadas, nos hace recomendaciones, correcciones... como a uno le interesa también lo del proyecto de grado, entonces, uno se enfoca en hacer bien eso. Entonces, eso le ayuda a leer e interpretar bien las cosas para uno mismo hacer la redacción mejor. Él era uno de los profesores que se fijaba detalladamente en lo que uno escribía y en lo que uno hacía, en cualquier cosita se fijaba, una tilde, en la redacción... Le ayudaba a uno bastante”. E5 también aseguró que el trabajo de grado también ha sido el momento en que sus trabajos escritos han sido leídos y corregidos, “sobre todo ahora en el desarrollo de la tesis, el tutor sí hace mucho eso” (28:28; EE5).

La retroalimentación docente-estudiante como orientación lectora

Así como los profesores exigen lectura a sus estudiantes y esperan ser leídos por ellos, los segundos también esperan lo mismo de los maestros. De acuerdo con el planteamiento de (Bourdieu en Silva, 2003) se lee cuando se tiene un mercado en el cual se hable de lo leído y se obtengan réditos sociales gracias a ello. Teniendo en cuenta las entrevistas, se concluye que también este principio se extiende a la lectura académica, de tal modo, cuando los estudiantes son interpelados por sus docentes de manera oral, o por medio de las evaluaciones escritas, está ocurriendo un fenómeno comunicativo entorno a la lectura. Por ejemplo, E1 manifiesta que en una de sus asignaturas disciplinares, tuvo que hacer varias exposiciones, en pocas palabras tuvo que hablar acerca de las lecturas que hacía, y asegura que fue ésta la materia que más contribuyó a su formación como lector.

E7 reconoce la importancia de que los profesores retroalimenten los trabajos y se refiere a uno en particular que:

Siempre le hacía correcciones a uno, le decía si está bien, o está mal. Si no es por ahí, entonces venga yo le ayudo para direccionarlo bien, a él le gusta que cada estudiante produzca, no que nos sentemos simplemente en un pupitre, sino que también hay que producir; por cada clase hay que producir un buen texto.

Entonces, es un profesor que realmente les gusta a los estudiantes, al menos, de sociología. Como sabemos que la base de la sociología es la lectura y la escritura”. (30:30; EE7).

Por su parte, E8 se refirió a la frustración que le genera producir escritos que no son leídos, ni retroalimentados por sus docentes:

Yo ya me quería retirar porque llega un momento en el que tu estas acá y ves que todos los días tú te sientas a encontrar un docente que te está diciendo lee esto y para garantizar que uno lo lea, entonces, le dicen tráeme la reseña, tráeme el ensayo, tráeme el informe, tráeme la ficha y ya eso es todo... Pero usted ve que el docente ni siquiera se da cuenta si usted lo hizo o no. Entonces, uno dice aquí no pasa nada, y yo por lo menos entré como en una frustración, una tristeza. (63:63; EE8).

La estudiante identifica la elaboración de reseñas como la única forma en que los docentes pueden controlar que los estudiantes hayan leído, sin embargo, su percepción es que sus profesores no las leen. E8 aporta un elemento de juicio adicional, asegura que sus compañeros hacen plagio en estos escritos de manera sistemática, lo que también la lleva a pensar que los profesores no leen la producción escrita de sus estudiantes.

La relación docente-estudiante como orientación

Los profesores como modelo resultan inspiradores para la práctica de la lectura. E4, aseguró: “hay un profesor que me llama mucho la atención... Porque es una persona sabia, es decir, uno le pregunta de cualquier tema y él como que sabe de todo. Entonces, obviamente, sabe mucho porque lee mucho, eso genera conocimiento. Entonces, la verdad un profesor así que sepa bastante y que demuestre que sí sabe, es él.” (77:77; EE4). E5 también se refirió a uno de sus profesores como: “me gusta escucharlo a él, como habla en la clase; el léxico que tiene. Tiene unas palabras muy bonitas para expresarse. Entonces, yo creo que eso lo consigue a partir de la lectura.” (84:84; EE5). A la pregunta por los profesores que hubieran influido en su hábito de lectura, E3 se refirió a una de las docentes de lectoescritura, resaltando sus disposiciones

frente al rigor en la enseñanza que el estudiante valora de manera positiva: “Ella era una persona muy disciplinada, eso sí, y era una persona muy puntual, esa era como la pauta de ella, así estuviera enferma siempre daba la clase. Y eso era algo así, como <juy! jue-madre>, me está enseñando a ser disciplinado. Entonces esa era una cualidad que ella tenía”. (38:38; EE3).

El rigor académico de los docentes también se menciona como un referente para la práctica lectora de los estudiantes, asimismo los lleva a comprometerse a responder del mismo modo, E2 relata el caso de un profesor que les asignaba exposiciones a partir de la lectura de un artículo a cada uno de los estudiantes: “él se toma la molestia, como digo yo, de leer lo que usted haya leído... y yo soy fiel testigo de eso. Me pasó en fitopatología, yo no más leí el resumen del artículo, y pues dándomelas de vivo: <no, con eso yo expongo>...” (91:91; EE2). El estudiante concluye que debido a que el profesor había leído previamente el texto, su osadía no pasó desapercibida. A pesar de esto, valora altamente el hecho de que el docente se prepare y lea los textos que los estudiantes proponen para la exposición, evidenciando cómo el factor de la exigencia conduce a los estudiantes a leer de manera rigurosa.

Conclusiones

Interpretar estos datos a la luz de dos corrientes teóricas, una que devela la desigualdad en la distribución de los instrumentos necesarios para la incorporación de una práctica cultural como la lectura en el hábito de los individuos, así como la *alfabetización académica* que le da a la lectoescritura el carácter de práctica cultural y llama la atención sobre la necesidad de socializar a los estudiantes en la misma; tiene sentido de cara al origen mismo de la Universidad del Pacífico, pues con su establecimiento en la ciudad de Buenaventura, buscó dar respuesta a la situación de exclusión que en diversos sentidos ha experimentado históricamente la población del Pacífico colombiano.

Los estudiantes describen las clases de lectoescritura como una instrucción técnica, a la que no le encuentran relación con la formación disciplinar, de hecho, este no es el objetivo de los cursos.

Por otro lado, las estrategias de la biblioteca que buscan generar socialización cultural en los estudiantes fueron señaladas por algunos de ellos como motivadoras, pero en cuanto al uso del material bibliográfico señalan carencias, lo que pone a la biblioteca en riesgo de ser percibida como puramente infraestructura. Los estudiantes esgrimen estas razones como la causa de su distanciamiento con los servicios de biblioteca. Se puede inferir que los espacios fueron creados expresamente por la institución para la promoción y mejoramiento de la lectura, no aparecieron como los principales impulsores de esta práctica, no fueron referenciados como espacios que hayan promovido cambios en las prácticas lectoras, ni siquiera uno de los momentos en que los estudiantes hayan leído más.

En cambio, los estudiantes refirieron durante las entrevistas otros espacios académicos y relaciones sociales y comunicativas que tuvieron mayor impacto en la incorporación de su hábito lector, los llevaron a practicarla con mayor asiduidad, o bien les sirvieron como modelo a seguir, a todas estas acciones las denominamos *orientación lectora no planificada*; “se trata de todos los procesos y acciones académicas que, si bien han sido direccionados por el ejercicio universitario, no se han establecido de manera deliberada por la institución para la promoción de la lectura” (Herrera & Guzmán, 2018). Para este caso, identificamos que se encuentran estrechamente relacionados con los factores sociales de las prácticas lectoras.

Es así como el trabajo de grado, por ejemplo, es el espacio en que se reporta el mayor nivel de lectura, no es coincidencia que les brinde a los estudiantes la posibilidad de escribir, ser leídos para reescribir. La efectividad de la comunicación en torno a las lecturas, más que un factor de motivación, se trata de un aspecto que la dota de sentido como práctica sociocultural y se extiende a las evaluaciones que involucran escritura. Los estudiantes no hallan finalidad en leer textos que no los llevan a una fase de crear, ni de realizar asignaciones que no son leídas y retroalimentadas por sus docentes. De esta manera la lectura aparece en doble vía: los estudiantes también reclaman la lectura de sus profesores.

Desde la perspectiva de los estudiantes, los factores que relatan influyentes en la conformación de su hábito lector, como una dis-

posición duradera hacia la realización de elecciones autónomas en torno a la lectura, ocurrieron en el marco de la formación universitaria, pero en su mayoría no fueron orientados por la institución con la finalidad específica de la apropiación de la lectura. Más bien son resultado de buenas prácticas docentes que deberían ser comprendidas y fomentadas por las universidades dentro de su cuerpo docente, así como estudiadas en próximas reflexiones. Del mismo modo, la vinculación de los estudiantes con actividades de investigación, que, si bien en este caso solo ocurrieron hacia los últimos semestres, pueden ser transversales a la propuesta curricular de los programas académicos y demuestran un alto grado de potencial constructor de hábitos. Si bien dentro del cuestionario se encontraba la pregunta por la participación en espacios de investigación extracurricular, como semilleros o grupos de investigación, ninguno de los entrevistados dio cuenta de formar parte de uno de éstos, u otros espacios de socialización como grupos artísticos o políticos, de manera que es una deuda para siguientes investigaciones ahondar sobre la influencia que ejerce la investigación formativa en espacios ajenos al currículo.

Referencia bibliográfica

- Bolaños, M., y López, H. (2011). *La comunicación lectora en el contexto de la teoría sociocultural*. Santiago de Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.
- Bourdieu, P. (1979). *La Distinción: Criterio y Bases sociales del gusto*. Madrid, España: Taurus.
- Bourdieu, P. (2007). *El Sentido Práctico*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Brown, J.; Collins, A. y Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, XVIII (1), 32-42.
- Camacho, R. (2006). *Estadística con SPSS: versión 12, para Windows*. México D. F.; México: Alfaomega.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XVII (57), 355-381.
- Carvajal Barrios, G. (2011). Espacios de interacción social y configuración de hábitos juveniles de lectura y escritura. *Nexus*, 66-95.
- Carvajal Barrios, G. (2011). Lectores, lectoras y lecturas: algunos hallazgos de una investigación cualitativa en la Universidad del Valle. *Universidad del Valle*, 67-87.
- Cassany, D. (2006). *Leer tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España: Anagrama.
- Castro, D., y Niño, G. (2014). Tendencias sobre las prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana: el punto de vista de los estudiantes. *Revista diversitas - perspectivas en psicología*, X (1), 71-85.
- Dubois, M. E. (1991). La lectura en la formación y actualización del docente. Comentario sobre dos experiencias. *Debates actuales sobre la lectura y la escritura* (págs. 1-11). Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes.
- Durkheim, E. ([1893] 2001). *Las Reglas del Método Sociológico*. México D. F.; México: Fondo de Cultura Económica.
- González, P. (2013). Lectura y escritura en la educación superior colombiana: herencia y deconstrucción. *Revista Interacción* (12), 195-201.

- Griswold, W.; McDonell, T. y Wright, N. (2005). Reading and the Reading Class. *Annual Review of Sociology* (31), 127-141. DOI:10.1146 / annurev.soc.31.041304.122312.
- Hernández S. (2008) Metodología de la investigación 4 ed - México: McGraw-Hill,- 850 p.
- Hernández, S.; Fernández, C. y Baptista, L. (2008). *Metodología de la investigación* (Cuarta ed.). México D.F.; México: McGraw-Hill.
- Herrera y Guzmán. (2019). Ilustración: Anexo A. Unidades hermenéuticas (Atlas ti), *Experiencias de lectura estudiantiles desde la formación universitaria*. Manizales: Universidad de Manizales, p. 212.
- Herrera y Guzmán (2019). *Experiencias de lectura estudiantiles desde la formación universitaria*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Herrera Perlaza, S. (2014). *Hábitos de lectura de los estudiantes de primer semestre de la Universidad del Pacífico*. Armenia: Universidad del Quindío.
- Herrera Perlaza, S. (2014). *Hábitos de lectura de los estudiantes de primer semestre de la universidad del pacífico*. Armenia: Universidad del Quindío.
- Herrera, (2014). Gráfica “actividades en tiempo libre”. *Hábitos de lectura con los que entran los estudiantes a primer semestre a la Universidad del Pacífico*. Armenia, Colombia: Universidad del Quindío.
- Lillis, T., y Scott, M. (2007). Defining academic literacies research: Issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied-Linguistics* , IV (1), 5-32.
- Mejía, M. (2007). *Educación(es) en las globalización(es) I. Entre el Pensamiento Único y la Nueva Crítica*. Bogotá, Colombia: Ediciones desde Abajo.
- Méndez A, Carlos E. (2003). *Metodología: diseño y desarrollo del proceso de investigación*. 3a. ed. Bogotá, Colombia: McGraw-Hill.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Ley 1188 de abril 24 de 2008: por la cual se regula el registro calificado de los programas de educación superior*. Colombia: MEN.
- Morduchowicz, R. (2012). La escuela, los medios y la cultura juvenil. [Con]textos, 1(1), 21-24. Obtenido de <http://repository.usc.edu.co:9191/xmlui/handle/123456789/569>.

- Muñoz, S. (1995). *El Ojo, El Libro y la Pantalla: Consumo Cultural en Cali*. Santiago de Cali, Colombia: Universidad del valle.
- Nigro, P. (2006). Leer y escribir en la Universidad: propuestas de articulación con la escuela media. *Educación y Educadores* (9), 119-127.
- Olave, A.; Rojas, G. y Estupiñán, M. (2013). Deserción universitaria y alfabetización académica. *Educación y educadores*, XVI (3), 455-471.
- Peroni, M. (2004). *La lectura como práctica social. Los equívocos de una evidencia. Conferencia magistral pronunciada en el II Encuentro de Promotores de la Lectura*. Guadalajara: XVIII Feria Internacional del Libro de Guadalajara.
- Peroni, M. (2004). *Historias de lecturas: trayectorias de vida y de lecturas*. México D. F.; México: FCE.
- Petit, M., y Puente Docampo, X. (2004). *Pero ¿y qué buscan nuestros niños en sus libros?* Colombia: Asociación colombiana de lectura y escritura.
- Poulain, M. (2004). Entre preocupaciones sociales e investigación científica: el desarrollo de sociologías de la lectura en Francia del siglo XX. En B. En Lahire, *Sociología de la lectura* (págs. 17-49). Barcelona, España: Gedisa.
- Poulain, M. (2011). Una mirada a la sociología de la lectura. *Perfiles Educativos*, XXXIII (132), 195-204.
- Rojas Garcias. (2017). Enseñar a leer y escribir en las disciplinas. Estado de la cuestión en las universidades colombianas. *Revista Folios*, 0 (45), 29-49.
- Rojas, N. y Jiménez, M. (2012). La educación superior desde la lectura y la escritura. *Revista Amazonía Investiga*, I (1), 19-35.
- Salazar, A., Sevilla, O., González, B., Mendoza, C., Echeverri, A., Quecán, D., y otros. (2015). Lectura y escritura en la universidad: contribución para reconstruir una historia. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, VIII (16), 51-70.
- Sánchez, L. (2006). El montaje de un programa de promoción de lectura en la universidad. *Educación y biblioteca* (154), 41-50.
- Sandoval, C. (1997). *Investigación Cualitativa*. Bogotá, Colombia: ICFES. Arfo Editores.

- Sandoval, C. (2002). *Investigación Cualitativa*. Bogotá, Colombia: ICFES. Arfo Editores.
- Silva, R. (2003). La lectura: una práctica cultural. Debate entre Pierre Bourdieu y Roger Chartier. *Sociedad y Economía* (4), 162-175.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2012). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Trinidad, A.; Carrero, V. y Soriano, R. (2006). *Teoría Fundamentada Grounded Theory: la construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid, España: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Vélez, R. (2008). La adquisición de hábitos como finalidad de la educación superior. *educ.educ*, XI (1), 167-180.
- Zuleta, E. (1982). Sobre la lectura. *Unaula: Revista de la Universidad Autónoma Latinoamericana* (2), 4-14.

La correlación entre actividades de ocio y rendimiento académico, siendo la lectura la actividad de ocio, el rendimiento académico es mayor.

Incentivar la lectura desde diferentes espacios universitarios, es proporcionar programas lectores que potenciarán no sólo el quehacer estudiantil sino el desarrollo profesional de individuos hábiles, decodificadores lectores, competitivos e integrales.

Reflexión de los autores.

CAPÍTULO 3

SOCIALIZACIÓN DE DIAGNÓSTICO DE LENGUAJE MEDIANTE CRUCE DE TEXTOS



Yurley Cuenca Montenegro*

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1593-5066>

Sileni Herrera Perlaza**

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4089-4999>

NUESTRO PACÍFICO

Este es el Pacífico que pinta con palabras el arcoíris, en donde se envuelve con hojas de plátano los aguaceros, miras arrobado los atardeceres ratificando que hay un Dios y estuvo aquí primero.

La Universidad del Pacífico es el sueño de personas que creyeron que la educación es el arma eficaz para desarraigar la esclavitud de mi pueblo.

La biblioteca es el espacio donde los libros guardan sus secretos y la lectura es el vehículo donde nos embarcamos, y así hacer honor a nuestros ancestros, al atracar en cualquiera de las estaciones del saber.

Mary Grueso Romero

* Universidad del Pacífico.
Buenaventura, Colombia
✉ ycuenca@unipacifico.edu.co

** Universidad del Pacífico.
Buenaventura, Colombia.
✉ sherrera@unipacifico.edu.co

Cómo citar este capítulo

Cuenca Montenegro, Y. y Herrera Perlaza, S. (2020). Socialización de diagnóstico de lenguaje mediante cruce de textos. En: Cuenca Montenegro, Y.; Herrera Perlaza, S. y Riascos Micolta, D. (Eds. Científicos). *Lenguaje, argumentación y reflexión. Aproximación a procesos de lectoescritura en Buenaventura*. (pp. 81-105). Cali, Colombia: Universidad Santiago de Cali; Editorial Universidad del Pacífico.

Resumen

El presente artículo es una socialización diagnóstica de las habilidades lectoras de los estudiantes de primeros semestres en el marco de los cursos de “Lectura y composición interactiva I y II”, impartidos en la Universidad del Pacífico. Las pruebas se aplicaron a 162 estudiantes. Los resultados de la investigación arrojaron que casi el total del grupo se expresaban en un buen nivel de forma oral, sin embargo, 102 estudiantes requerirían refuerzo especializado en lenguaje escrito, puesto que mostraban bajo nivel de comprensión de textos académicos, la escritura indica que necesitan ajustes de coherencia, cohesión, ilación, corrección a nivel estructural gramatical entre otros aspectos de escritura en forma y fondo. El ejercicio diagnóstico se apoya con información colectada desde el año 2013 y dialogando con años más recientes. Se aplicaron pruebas cualitativas como, categorización de las ideas a partir de textos orientadores del contexto bonaverense, lectura y debate de un ensayo, resolución de un formato de preguntas y explosión de conceptos de forma oral.

Palabras claves: capacidades lectoescritoras, enseñanza-aprendizaje universitaria, cruce de textos, habilidades sociolingüísticas.

Abstract

This article is a diagnostic socialization of the reading skills of first semester students in the framework of the courses “Interactive reading and composition I and II”, taught at the University the Pacific. The tests were applied to 162 students. The research results showed that almost the total of the group were expressed at a good level orally, however, 102 students would require specialized reinforcement in written language, since they showed low level of understanding of academic texts, the writing indicates that it needs adjustments of coherence, cohesion, ilation, grammatical structural level correction among other aspects of writing in form and substance. The diagnostic exercise is supported by information collected since 2013 and dialoguing with more recent years. Qualitative tests were applied such as, categorization of ideas from guiding texts of the bonaverense context, reading and debate of an essay, resolution of a question format and explosion of concepts orally.

Keywords: literacy skills, university teaching-learning, text crossing, sociolinguistic skills.

Introducción

Los objetivos en cuestión del lenguaje especializado por parte de la Universidad del Pacífico (UniPacífico), contemplan el organizar y ejecutar la planeación de diferentes actividades metodológicas en coordinación con los programas académicos, relacionado con el tema de las Ciencias del Lenguaje, especialmente en la comprensión, producción textual, estrategias lectoescritoras entre otros aspectos. También, desarrollar proyectos de investigación que respondan a las problemáticas y los procesos de enseñanza-aprendizaje (E-A).

En concordancia con los objetivos de la universidad, se presenta el siguiente ejercicio investigativo que diagnostica y evidencia problemáticas presentadas por los estudiantes en cuanto al lenguaje. El trabajo conllevó a realizar el respectivo ejercicio de reflexión en el marco del quehacer docente, diagnosticando casos especiales y grupos que requirieron apoyo psicopedagógico del monitoreo e intervención de los procesos particulares de E-A en el ámbito universitario, en especial, la producción científico-académica.

Se realizó una serie de actividades denominadas cruce de textos, en el marco de los cursos de Lectura y composición interactiva I y II en el año 2017, tuvo la participación de 160 estudiantes de primer y segundo semestre. El grupo de referencia contaban con un nivel alto de participación, oralidad y gestualidad. No obstante, la mayor carencia se detectó en el lenguaje escrito visto desde el ámbito universitario. Desde lo manifestado por los lineamientos del Ministerio de Educación, en Colombia, la escritura en la universidad es una preponderante herramienta intelectual, que va mucho más allá de ser un medio que comunica y evalúa el conocimiento (Wells, 2001).

Identificando las problemáticas en la UniPacífico, los estudiantes han mostrado un bajo nivel de lectoescritura desde el año 2013, se tomó como referente esta trayectoria investigativa, a razón que, la incidencia de las condiciones precarias en

cuanto a las habilidades básicas de lectura y escritura, la asociación se debe al contexto de los mismos estudiantes, su entorno, el desarrollo educativo, entre otros factores externos. El ejercicio de socialización de diagnóstico lectoescritor, logra igualmente corroborar lo plantado por García y Hincapié (2015), quienes asocian los niveles de comprensión lectora con las perspectivas socioculturales, en otras palabras, los hábitos, llevando de manera general a proponer que la lectura se debe vincular como un hábito cotidiano más, en la vida estudiantil.

Socialización de diagnóstico de lenguaje mediante cruce de textos

El ejercicio investigativo de diagnosticar y evidenciar algunas problemáticas que presentan los estudiantes en el área de lenguaje conllevó a un proceso de reflexión e introspección del quehacer docente para llevar a cabo un pronunciamiento y hacer un alto en el camino pedagógico, para detener la mirada en aquellos casos que ameritan un tratamiento especial y requieren del apoyo de un grupo de psicopedagogos y especialistas en la didáctica de la lengua castellana para iniciar un proceso de monitoreo e intervención psicolingüística y terapéutica que permita llenar aquellos vacíos lingüísticos que impiden a algunos estudiantes avanzar en el proceso académico desde la lectura y la escritura científica.

El principal hallazgo del diagnóstico evidenció que de un total de 160 estudiantes de los cursos “lectura y composición interactiva I y II - 2017” (primer y segundo semestre), 102 necesitan refuerzo especializado en el área de lenguaje; ya que, en todas las fichas que se implementaron durante la fase diagnóstica se presentó de forma reincidente la falta de coherencia, cohesión, adecuación y corrección a nivel de estructura gramatical y reglas de escritura, forma, contenido, interpretación, descripción, argumentación y procesos de abstracción, entre otros.

Para el caso del curso de “Lectura y Composición Interactiva I”, se presenta la imagen N°1 como muestra representativa de un grupo de estudiantes que convergen en una dicotomía lingüística que se yuxtapone a los parámetros de calidad universitaria en relación a

los procesos de lectura y escritura científica que se tiene estipulado para la comunidad académica en Colombia (Ley 115 de 1994).

El grupo de estudiantes de referencia se caracteriza por un excelente nivel de participación en clase, oralidad y gestualidad fluida. Pero, carece de las competencias mínimas requeridas para responder a un nivel de lenguaje escrito del ámbito universitario. De este modo, es importante precisar que, desde los lineamientos del Ministerio de Educación en Colombia, la escritura en la universidad constituye una poderosa herramienta intelectual, cuya función va mucho más allá de comunicar y evaluar el conocimiento aprendido.

El énfasis que se le ha dado en la educación a la escritura como dispositivo de comunicación y de evaluación ha relegado a un segundo plano la función mediadora que tiene la escritura como herramienta de pensamiento y materialización de las ideas del proceso científico (Wells, 2001).

Según Tamayo (2015) países en vía de desarrollo que tienen poca inversión en la formación científica de los estudiantes universitarios, se encuentran por debajo de la media en estadísticas internacionales respecto a los procesos de escritura y argumentación en ciencias.

Desde los grupos de investigación de las didácticas de las ciencias y en especial de las ciencias del lenguaje de la Universidad Nacional, Universidad de Caldas, Universidad del Valle y la Red de Universidades del Atlántico; las falencias de los estudiantes universitarios en el área de lenguaje ya han sido previamente diagnosticadas, en especial por la falta de herramientas y estrategias curriculares para dar mayor relevancia al proceso de transposición didáctica que media el proceso de enseñanza aprendizaje para que los estudiantes logren procesos de argumentación y escritura científica (Izquierdo, 2015).

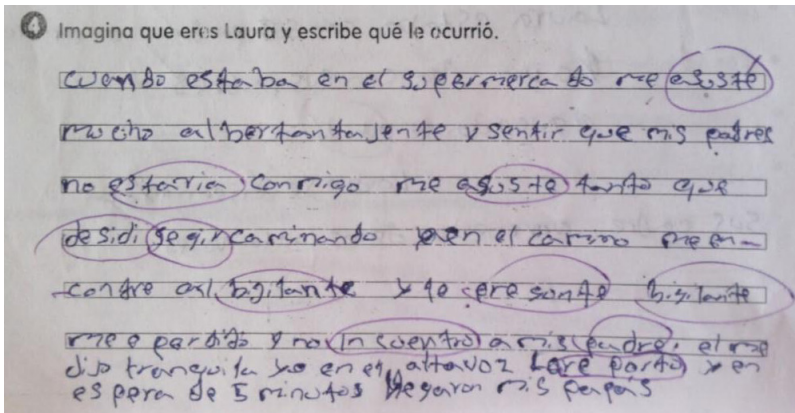
Investigadores de la didáctica del lenguaje de gran relevancia para el caso colombiano, tales como Tamayo y Ruiz (2016), aportan lineamientos metodológicos para abordar los procesos de enseñanza aprendizaje de lenguaje en el contexto universitario

con una proyección de cuatro niveles de lectoescritura para alcanzar a desarrollar las competencias argumentativas y de pensamiento crítico necesarias para aprender a escribir respondiendo al canon científico.

Por tanto, bajo la premisa de los resultados contraproducentes que arrojan los diagnósticos semestrales en el área de lenguaje de la Universidad del Pacífico, una vez más se evidencia la problemática de los procesos de lectoescritura para hacer un llamado de alerta a las directivas y cuerpo docente del alma mater e iniciar un proceso de reforma y fortalecimiento del área en términos curriculares y de diseño de programas para responder de forma más oportuna, pertinente y eficaz a dicha problemática.

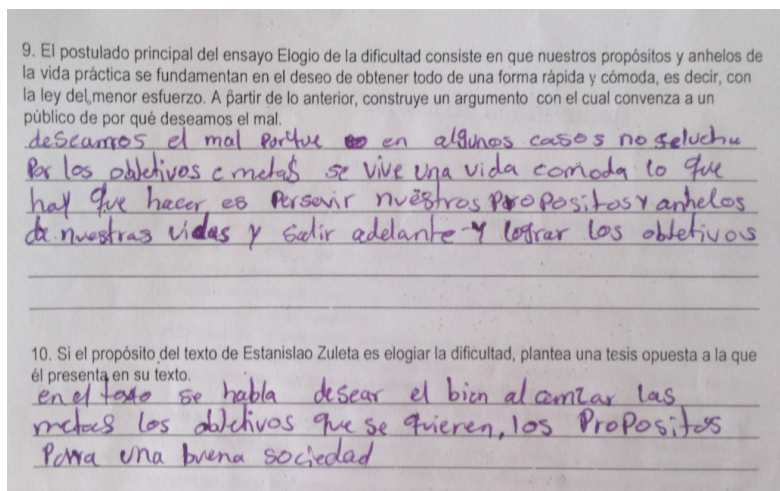
En ese orden de ideas, se relacionan algunos casos representativos que evidencian las problemáticas que presentan los estudiantes de los cursos de referencia en el área de lenguaje mediante cuatro imágenes que se encuentran como anexos de la presente (Ver anexos).

Ilustración 3. Caso de estudiante de “Lectura y Composición Interactiva I”. Muestra representativa del grupo de referencia.



Fuente: Autoría Propia.

Ilustración 4. Caso de estudiante de Lectura y Composición Interactiva II.



Fuente: Autoría Propia.

Uso de modos semióticos durante el desarrollo de las clases

Para lograr mayor comprensión de las problemáticas que se están presentando en los cursos de lectura y composición interactiva I y II, expresión oral y escrita, se realizaron algunas grabaciones de las clases y se caracterizaron los modos semióticos que se están implementando para el desarrollo pedagógico multimodal, tal como se presenta a continuación:

Descripción personal. Caso de la docente del área de lenguaje:

VOZ EN PRIMERA PERSONA: En mi caso particular, el trabajo en el aula se encuentra caracterizado por los modos semióticos que permiten la interacción permanente con los estudiantes para lograr un proceso de enseñanza aprendizaje de calidad.

El uso de diferentes modos del lenguaje en función de lograr un pensamiento crítico, reflexivo y un aprendizaje integral, pasa por diferentes momentos lingüísticos a modo de socialización de un tema que en primera instancia es “nombrado” de forma oral y gestual y en un segundo momento es definido y argumentado de forma escrita y visual.

De este modo, en el trabajo de aula se identificaron dos procesos semióticos de enseñanza fundamentales que se encuentran caracterizados por el binomio: oral-gestual y escrito-visual, tal como se presenta a continuación a partir del libro “Elogio a la Dificultad” de Estanislao Zuleta:

Lenguaje oral - gestual	<p>El lenguaje oral y gestual facilitó la comunicación de ambas partes “docente” y “estudiantes”.</p> <p>Algunos estudiantes pronunciaban la diferencia entre ciencia e ideología y otros hacían preguntas y solicitaban ejemplos para resolver las dudas. Fue muy importante el lenguaje oral para identificar que algunos no leyeron. No entendían el tema porque desconocían el planteamiento de Estanislao Zuleta. Otros, si conocían la lectura y sin embargo, se mostraban tímidos al momento de hablar. Se ponían colorados y titubeaban. La voz era intermitente. Fruncían los labios y movían ambas manos para justificar los diferentes aspectos por los cuales no leyeron y/o tenían preguntas. Algunos hablaron de pie y era más fácil leer los gestos. Mientras que otros hablaron sentados, movían las piernas, se mostraban nerviosos y trataban de ejemplificar con las manos.</p> <p>Por otro lado, se presentó el caso de dos estudiantes que lograron explicar la definición planteada por el autor con seguridad. El tono de voz fue “fuerte”, “bien pronunciado”, “coherente” y con una postura de tranquilidad y dominio sobre lo que estaban diciendo.</p> <p>El resto de los estudiantes repetía las palabras. Evidenciaron un vocabulario escaso y limitado.</p> <p>En algunos casos se evidenció falta de motivación para escribir adecuadamente, como si esto no fuera importante para tener un buen desempeño y ser competentes en términos de producción académica. No le dan importancia.</p> <p>Otros argumentaron: “por ser lunes no tenemos idea”. Los comentarios fueron “no profe, por ahí el miércoles es que yo me vengo sintonizando en estos temas; hoy lunes aún estamos dormidos porque con el trote del fin de semana usted entienda que quien va a leer”.</p> <p>También hicieron preguntas como: ¡profe! ¿cómo hago para entender la lectura? ¿Dónde encuentro la idea principal?</p> <p>Y, otros comentarios fueron:</p> <ul style="list-style-type: none">-¿qué significa países de cucaña?-No tenemos diccionario.-En mi casa hay diccionario pero nadie lo usa.-¿Necesitamos diccionario para encontrar la idea principal?
--------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Lenguaje escrito – visual	<p>El lenguaje escrito y visual facilitó la verificación de la comprensión y corroboró aquello que indicaron de forma oral y gestual. Aunque también, evidenció más vacíos y problemas de lectoescritura.</p> <p>Algunos estudiantes dejaron puntos del taller sin resolver. Otros escribieron opiniones sobre lo que para ellos era ciencia e ideología. No relacionaron los conceptos al texto de Zuleta. Ninguno hizo alusión al autor.</p> <p>En otros casos fue más sorprendente porque escribieron opiniones y dieron ejemplos pero en nombre propio: “considero que ciencia es...” “para mí ideología es.....”. Me gusta más la ideología porque son mis propias opiniones”.</p> <p>En conclusión, ninguno de los estudiantes escribió citando a Zuleta. Ninguno de los estudiantes argumentó. Todos se quedaron en el nivel de “opiniones” e incluso frases cortas que evocaban algún pensamiento para aproximar el tema. Relacionaron las respuestas con la percepción personal sobre lo que ellos consideraban que es ciencia e ideología.</p> <p>Llama la atención este aspecto porque verbalmente algunos si relacionaban al autor, pero no lo hicieron en el lenguaje escrito.</p> <p>En el lenguaje escrito se encontraron muchas diferencias entre lo que hablaron durante las intervenciones respecto a lo que escribieron en el parcial N°1.</p> <p>La misma situación se presenta en el proceso regular de las clases.</p>
----------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Identificación de problemas de aprendizaje

La didáctica del lenguaje es un campo de dominio específico de la enseñanza de las ciencias que incorpora la visión de la psicopedagogía para diagnosticar, tratar y comprender los problemas de aprendizaje que puede presentar un estudiante sobre una lengua específica, ya sea en la parte estructurante del lenguaje o sobre la aprehensión de los procesos lingüísticos requeridos para alcanzar competencias académicas desde la lectoescritura.

La didáctica del lenguaje toma los lineamientos psicopedagógicos acordes con los procesos de desarrollo de la personalidad y la estructura cognitiva del sujeto para comprender los procesos de percepción, atención, memoria, pensamiento y lenguaje que posibilitan el aprendizaje de la estructura lingüística que permite adquirir y desarrollar competencias escritas para la elaboración de textos académicos en el contexto científico (Restrepo, 2014).

La identificación de problemas de aprendizaje a partir de la didáctica del lenguaje es un elemento primordial para comprender los posibles factores que afectan el rendimiento académico de

los estudiantes relacionado con la semiótica y aspectos estructurantes del lenguaje. Por tanto, desde los fundamentos de la didáctica del lenguaje se justifica la importancia de adoptar estrategias psicopedagógicas para identificar a tiempo aquellas situaciones lingüísticas que son de mayor dificultad en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Restrepo (2014) propone aplicar test y/o diferentes pruebas que se usan desde el enfoque psicopedagógico para evaluar cómo se encuentran los estudiantes con relación a las diferentes funciones cognitivas en el proceso de enseñanza aprendizaje dentro del aula de clase; todo ello, para atender los llamados de los docentes cuando identifican que los estudiantes no responden satisfactoriamente al proceso de enseñanza que se les está brindando.

Según Porlán, Rivero y Del Pozo (1999) los docentes están llamados a incursionar en las diferentes pruebas que propone la psicopedagogía porque solo ellos tienen pleno conocimiento del proceso de transposición didáctica y de la subjetividad implícita en el proceso de enseñanza – aprendizaje. No obstante, por la complejidad de la institucionalidad en la actualidad se hace necesario apoyar a los docentes con profesionales que tengan el entrenamiento específico en estos aspectos clínicos del aprendizaje.

Reiteran Porlán, Rivero y Del Pozo (1999) que, diagnosticar a un estudiante con determinado problema cognitivo y/o de aprendizaje puede ser una fortaleza o debilidad para sí mismo dependiendo del tratamiento posterior que se haga con dicha prescripción. Por tanto, el docente debe contar con el apoyo del servicio psicológico y por supuesto de las directivas y todos los organismos de apoyo para direccionar de forma pertinente el tratamiento a seguir.

En este sentido, se presenta el caso de las fichas de comprensión de lectura, aprestamiento de lenguaje y tipología de textos (argumentativos, descriptivos y expositivos) que desarrollaron estudiantes de los cursos de lectura y composición interactiva I y II, expresión oral y escrita de la Universidad del Pacífico del Distrito de Buenaventura durante el primer corte del semestre agosto – diciembre de 2017, en las cuales, la docente del área identifica que

algunos estudiantes requieren valoración psicológica porque no logran coherencia, concordancia ni identificación de la estructura gramatical básica en el proceso escrito.

Al evaluar cada ficha se explora de forma simultánea problemas conceptuales, emocionales, comunicativos y lingüísticos de incoherencia y conflicto interpersonal. Apatía a la lectura y desconocimiento de la estructura gramatical. Además, se entrevistó una disyuntiva entre lo que los estudiantes conocen, lo que expresan, cómo lo expresan y cómo lo escriben.

Es apremiante un proceso de valoración de dichos casos para evaluar si la alteración del lenguaje es del **desarrollo** (disfasia) o **adquirida** (afasia); si el lenguaje está retrasado o si también está cualitativamente distorsionado o en última instancia obedece a un proceso cultural sociolingüístico que tiene una ruptura y/o diferencia estructurante con los modos semióticos desde los cuales se encuentra científicamente constituido; aunque también, se debe tener en cuenta cada uno de los aspectos psicolingüísticos implícitos en la estructura del lenguaje: Fase **Instrumental**: buco-facio-lingual. Fase **Formal**: fonología, morfología y sintaxis. Fase **Cognitiva**: léxico y semántica; Fase del **conocimiento de objetos**, de la relación entre los objetos y de la relación entre acontecimientos. Fase **Interactiva**: del uso del lenguaje o funciones sociales, función intrapersonal-matética e interpersonal-pragmática y procesos argumentativos de dominio específico de las ciencias.

Por lo anterior, se anexan las fichas de lectoescritura de los cursos de referencia en aras a dar un tratamiento posterior a aquellos casos en los cuales se identifiquen problemas de aprendizaje y/o alguna alteración cognitiva que pueda estar afectando el proceso de aprendizaje.

Ilustración 5. Caso de estudiante en seguimiento. Fuente: Galería de fotos del curso “Lectura y composición interactiva I” de la Universidad del Pacífico.

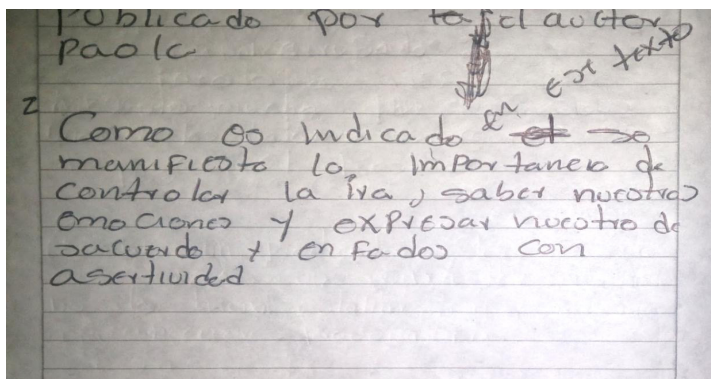
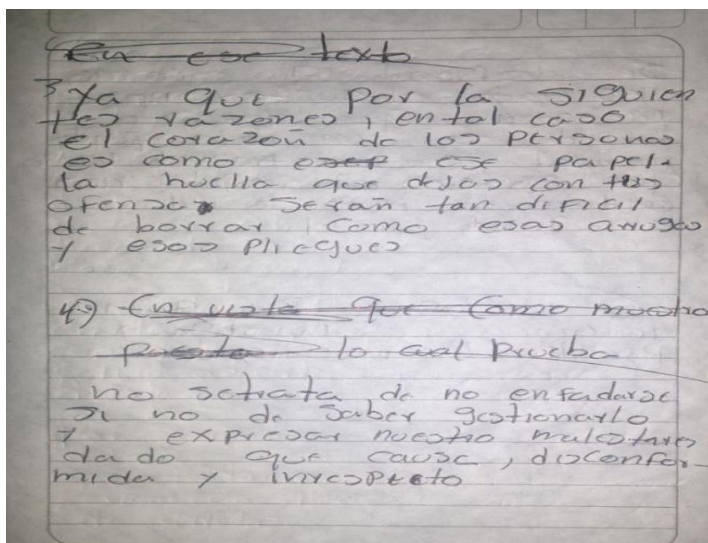


Ilustración 6. Ampliación del trabajo del caso. Estudiante en seguimiento. Fuente: Galería de fotos del curso “Lectura y composición interactiva I” de la Universidad del Pacífico.



Para finalizar, se resalta que, pese a la identificación de los problemas referenciados, aún hay más aspectos que no se alcanzan a mencionar porque no se pueden desarrollar para levantar la línea de base y/o fase diagnóstica. Por lo cual, se propone un laboratorio de lenguaje y un máximo de 20 estudiantes por grupo para alcanzar a implementar la didáctica de la lengua correspondiente en cada caso.

Los cursos de lectura y composición interactiva I y II y expresión oral y escrita, exceden el número de estudiantes permitido desde los fundamentos de la enseñanza de la lengua castellana. Por tratarse de cursos de lenguaje para estudiantes de primeros semestres que necesitan familiarizarse con la escritura científica, ninguna clase puede ser magistral, además tampoco respondería al modelo pedagógico que rige al currículo de la Universidad del Pacífico. Por ende, todos los cursos relacionados con el aprendizaje de la lengua castellana llevan implícitos desde su diseño y desde la concepción propia de la didáctica de la lengua un proceso de enseñanza teórico-práctico.

Identificación y aplicación de estrategias extracurriculares desarrolladas por la biblioteca, en apoyo a mejorar las prácticas de lectoescritura en los estudiantes

Dos investigaciones de tipo cuantitativo desarrolladas en la Universidad del Pacífico, diagnosticaron que los niveles de lectoescritura con los que ingresan los estudiantes a la universidad son deficientes para las exigencias del proceso de formación profesional y señalan los obstáculos que estas podrían tener.

Herrera (2014) corrobora el bajo nivel de lectoescritura en los estudiantes que se matricularon en el primer semestre del 2° período del 2013, por deficiencias en las prácticas lectoras. Desde las causas y los efectos, establece que el poco acompañamiento que las familias habían brindado a los educandos durante su infancia tendría incidencia en sus exiguos hábitos de lectura. De igual forma, la educación básica, fue débil en la generación de hábitos de la lectura. Por último, puntúa que el contexto cultural

del Pacífico colombiano, particularmente oral, se contraponen a la exigencia de la lectoescritura creando contradicciones en los estudiantes, que aún no asumen la lectura dentro de sus hábitos y por tanto el consumo cultural de esta es limitado.

En ese mismo sentido, se encuentra la investigación de García & Hincapié (2015) profundizando en el análisis de los niveles de comprensión lectora desde la perspectiva sociocultural: hábitos, competencias y prácticas de lectura y escritura en estudiantes de la Universidad del Pacífico periodo 2015 -1, donde concluye que, es importante reconocer los aportes formativos que hace dicha teoría al proceso de tipificación, diseño y evaluación de las estrategias metodológicas y didácticas a través de la malla curricular de cada programa académico para la mediación pedagógica que se hace necesario para regular las debilidades encontradas en la línea de base de la investigación de referencia y, de este modo, lograr el alcance y dominio de las habilidades lingüísticas esperadas.

Ahora bien, desde la identificación de las exigüas prácticas lectoras registradas desde la docencia y la investigación, a partir de 2015 la biblioteca de la Universidad del Pacífico en articulación con el CEPA, DELIN, BIENESTAR UNIVERSITARIO y algunos docentes viene adelantando una serie de estrategias motivacionales que sirvan de apoyo a la generación de buenas prácticas de lectoescrituras entre los estudiantes de primer semestre y la comunidad estudiantil en general, buscando temas y actividades relacionadas con fechas y momentos inmemorables de la cotidianidad académica que sirvan de enlace para invitar a los estudiantes a trabajar en el mejoramiento de sus prácticas de lectoescritura.

Las estrategias extracurriculares ofertadas por la biblioteca se sustentan desde la formalidad de su misión y su importancia en el contexto de Buenaventura bajo el horizonte del cambio de paradigmas de ver la biblioteca solo como guardiana y facilitadora de información, sino también como estrategia de promoción y difusión cultural. Para Yubero y Larrañaga (2015) la biblioteca debe despojarse del criterio de facilitadora de localización de información científica y debe ampliar su panorama frente al rol que debe cumplir dentro de una institución para la formación integral.

Fernández (2015) expone que, el ingreso a la educación superior no se agota en el primer semestre, por lo que es necesario que las instituciones realicen un acompañamiento académico permanente que apunte a superar las brechas e identificar cuál es el tipo de lector y escritor que quiere formar la institución, por ello es claro que la biblioteca como principal medio educativo al servicio de los ejes misionales de la Universidad del Pacífico, centre la mirada en la superación de los frágiles niveles de lectoescritura con los que ingresan los estudiantes a primer semestre, por lo que anexan listas de las siguientes actividades de apoyo:³

- ✓ El plan de formación a usuarios de primer semestre es una estrategia desarrollada por medio de la lúdica en el área del contexto universitario, donde todo lo que se recrea en la sesión es desde la motivación lectora e introducción a la lectura académica - científica.
- ✓ Espacio de promoción de lectura: está determinada por ser un encuentro con la obra del autor, donde la biblioteca selecciona una serie de literatura local, nacional e internacional y la exhibe de forma gráfica, dramática o curiosa, para que la comunidad universitaria comprenda que *Leer* es una herramienta que nos permite formar personas amantes a la lectura, que escriban, escuchen y se expresen en cualquier medio, porque enriquece su conocimiento brindando herramientas para mejorar el nivel de lectura.
- ✓ Cine foro o cine entretenimiento: busca el reconocimiento, conmemoración, del séptimo arte, como otra forma de leer y conocer el mundo. Durante esta actividad se presentan películas de todos los géneros, según el interés de los usuarios, incluye la exposición de obras de manera gráfica, didáctica, pedagógica y textual.
- ✓ Ferias y exposiciones: espacio en el cual los estudiantes y toda la comunidad universitaria, pueden acercarse a conocer los diferentes tipos de exposiciones, como: pintura, artefactos, colecciones históricas, fotografía, monumentos entre otros, que permitan nuevas formas de leer realidades e historia.

3 Esta información se encuentra disponible en el documento: Procedimiento de actividades extracurriculares elaborado por la Dirección de Biblioteca.

- ✓ Los comics rompen la barrera ortodoxa de exclusividad académica. Esto a su vez, promueve la lectura por placer y genera intervalos de relajación y aprovechamiento del tiempo libre.
- ✓ Club de lectura: grupo de personas, conformadas por estudiantes, docentes, bibliotecarios y otros que estén interesados, donde se reúnen periódicamente, para leer y discutir un texto, que leen durante el encuentro o antes del encuentro. También suelen ayudar a otros para motivarse por la lectura, de igual forma también se leen textos de la cultura local: pinturas de paisajismo marítimo y especies nativas.
- ✓ Taller de escritura con reconocimiento de palabras locales “autóctonas” versus palabras clases de la redacción académica que rompe con la sonoridad del dialecto bonaverense (Ver anexos de curso: lectura y composición interactiva II).

Finalmente, estudios que han explorado la correlación entre actividades de ocio y rendimiento académico, encuentran que cuando la lectura es la actividad de ocio a la que se dedica más tiempo, el rendimiento académico es mayor que el de aquellos niños y jóvenes que, por ejemplo, dedican su tiempo de ocio a los videojuegos (Cfr. Dezcallar, Clariana, Cladellas, Badia, Gotzens, 2014). De tal manera, cobra sentido incentivar la lectura desde diferentes enfoques dentro de la biblioteca universitaria, como lo dice Yubero y Larrañaga (2015), la universidad y las bibliotecas universitarias deben implicarse y proporcionar programas de promoción lectora para los estudiantes universitarios. Sin duda son sujetos hábiles decodificadores lectores, pero necesitan un apoyo y dirección para el desarrollo del hábito de lectura y escritura que los convierta en estudiantes más competitivos e integrales (p. 22).

Referencia bibliográfica

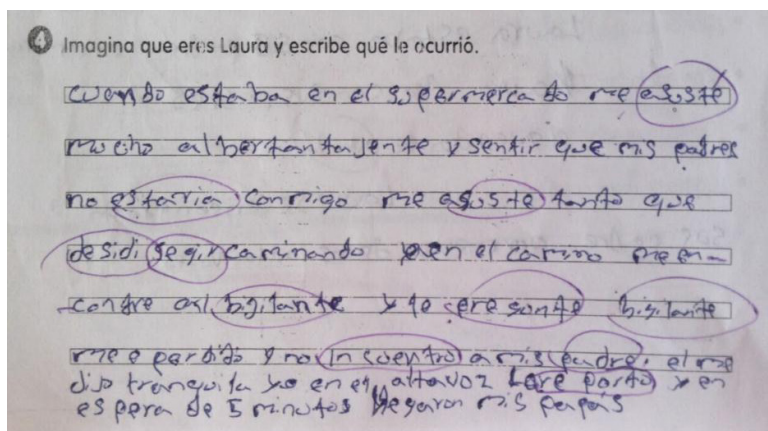
- Aduriz, A. y Izquierdo, E. (2002). Acerca de la didáctica de las ciencias como disciplina. Autónoma. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, Vol. 1, N° 3, 130-140.
- Carvajal, B. (2011). Espacios de interacción social y configuración de hábitos juveniles de lectura y escritura. *Nexus (1900-9909)*, 1066-95.
- Dezcallar, T.; Clariana, M.; Cladellas, R.; Badia, M. & Gotzens, C. (2014). La lectura por placer: su incidencia en el rendimiento académico, las horas de televisión y las horas de videojuegos. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, (julio-diciembre) 107-116.
- Fernández, M. (2015). Registro de lectura: dispositivo pedagógico que acompaña trayectorias formativas universitarias. *Educación Física y Ciencia*, 17(1). Recuperado de <http://www.efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/EFyCv17n01a06/6695> Argentina.
- García, J. F. y Hincapié, H. (2016). Competencias, hábitos y prácticas de lectura y escritura en estudiantes que ingresan a primer semestre de la Universidad del Pacífico periodo 2015-1. Artículo inédito. Universidad del Pacífico. Colombia.
- Herrera, S. (2014). *Hábitos de lectura con los que ingresan los estudiantes a primer semestre de la Universidad del Pacífico*. Universidad del Quindío. Colombia.
- Izquierdo, M. (1999). Caracterización y fundamentación de la ciencia escolar. *Revista Enseñanza de las ciencias*, Número Extra V. España.
- Orrego, M.; Tamayo, O. E., y Ruiz, F. J. (2016). *Unidades Didácticas para la Enseñanza de las Ciencias*. Manizales, Colombia: Universidad Autónoma de Manizales.
- Porlán Ariza, R.; Rivero García, A. y Martín del Pozo, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, [en línea], 1997, Vol. 15, n.º 2, pp. 155-71, <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21488> [Consulta: 16-03-2020].
- Restrepo, F. (2014). *Didáctica de las Ciencias Cognitivas y Ciencias del Lenguaje*. Universidad de Caldas.
- Restrepo, F. (2014). *Didáctica de las Ciencias Cognitivas y Ciencias del Lenguaje*. Universidad de Caldas.

- Sánchez, L. (2006). El montaje de un programa de promoción de lectura en la universidad. *Educación y biblioteca*, 154, 41- 50.
- Tamayo, O.; Vasco, C.; Suárez de la Torre, M. y Quiceno Valencia, H. (2011). *La clase multimodal y la formación y evolución de conceptos científicos a través del uso de tecnologías de la información y la comunicación*. Manizales, Colombia: Universidad Autónoma de Manizales.
- Tamayo, O. (2015). *Dicotomías de la didáctica del lenguaje y su proceso de enseñanza en Colombia*. Manizales, Colombia: CINDE-Universidad de Caldas.
- Wells, G. (2001). *Aprender con y de nuestros estudiantes*. En: *Indagación dialógica*. España, Barcelona: PAIDOS.
- Yubero, S.; y Larrañaga, E. (2015). Lectura y universidad: hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal. *El Profesional de la Información*, 24(6), 717-723. doi: 10.3145/epi.2015.nov.03.

Anexos

Caso N° 1:

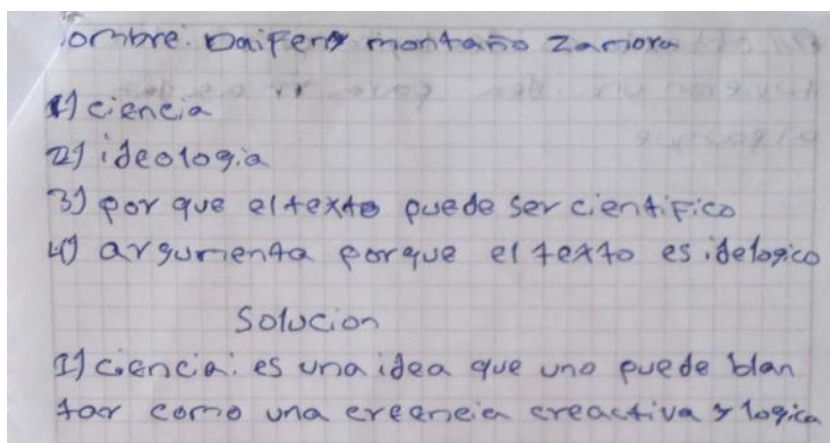
Ilustración 7. Estudiante de Lectura y Composición Interactiva I. Muestra representativa del grupo de referencia.

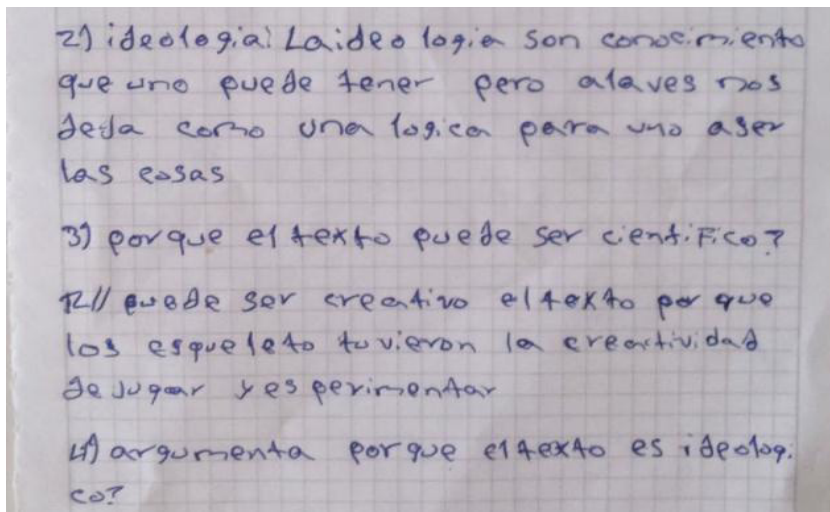


Fuente: Autoría propia.

Caso N° 2:

Ilustración 8. Estudiante de Expresión oral y escrita.

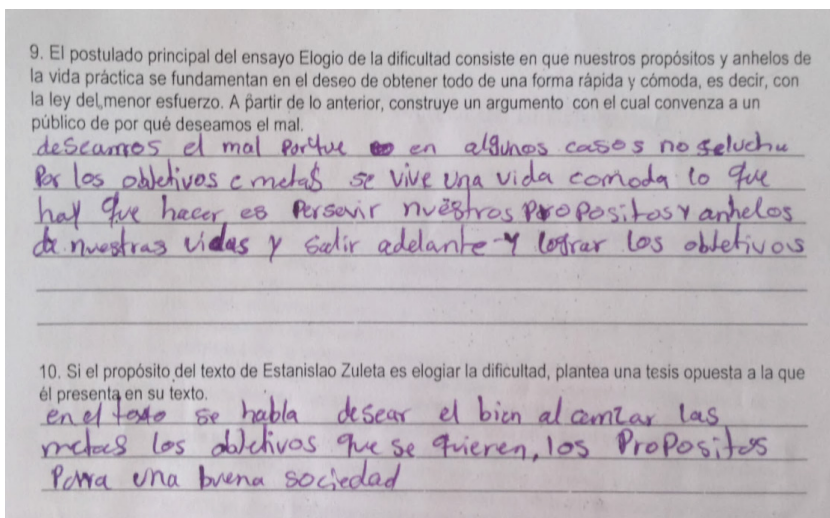




Fuente: Autoría propia.

Caso N° 3:

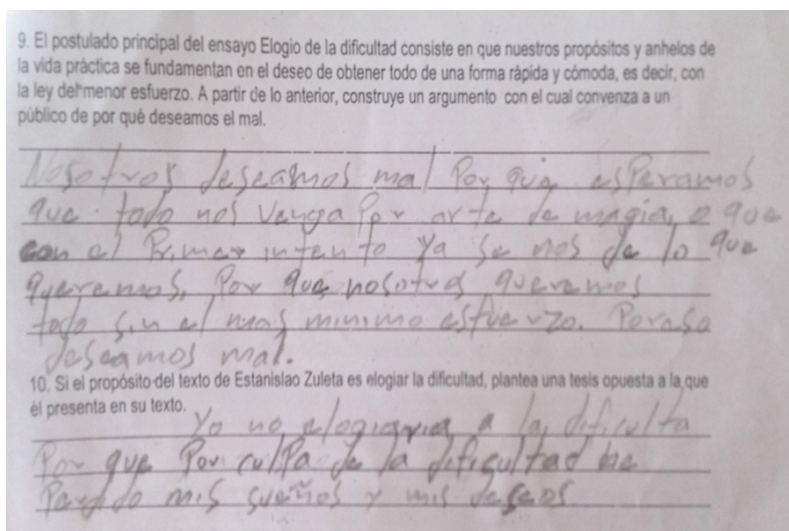
Ilustración 9. Estudiante de Lectura y Composición Interactiva II.



Fuente: Autoría propia.

Caso N° 4:

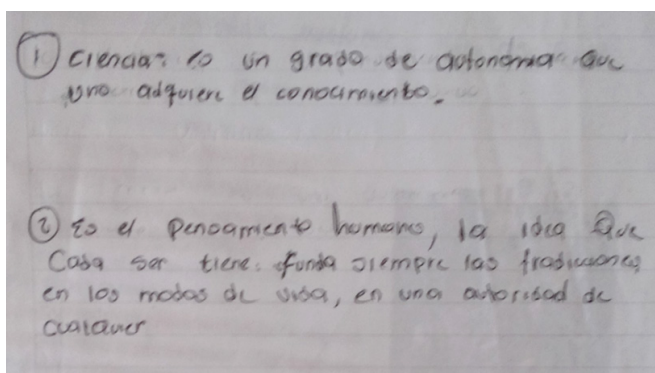
Ilustración 10. Estudiante de Lectura y Composición Interactiva II.

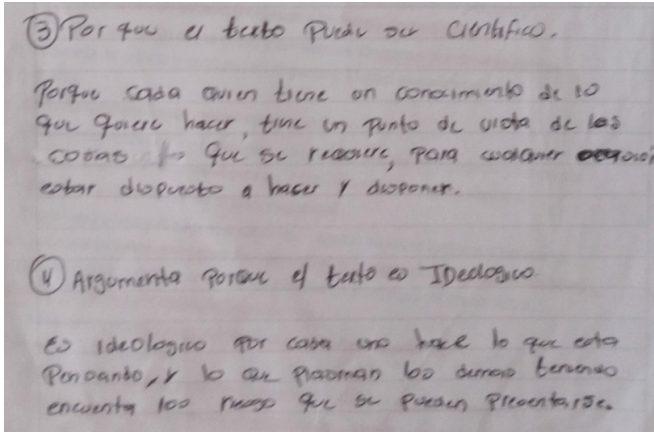


Fuente: Autoría propia.

Caso N° 5:

Ilustración 11. Caso de estudiante repitente Lectura y Composición Interactiva II.

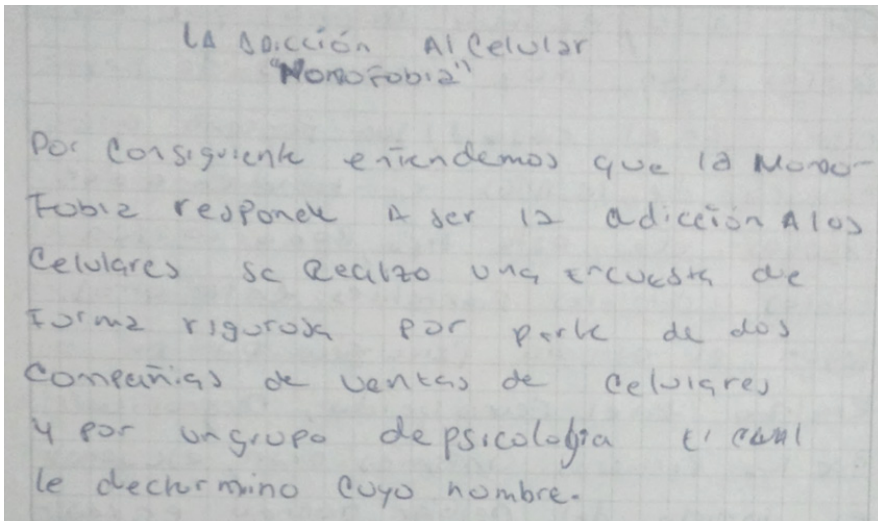




Fuente: Autoría propia.

Caso N° 6:

Ilustración 12. Caso de estudiante que solicitó presentar el trabajo a mano. Comparte que dispone de poco tiempo para estudiar.



Aparte de que fue considerado una enfermedad de Etron psicológica, empezaron a buscar tratamientos y terapias para tratarla, esta enfermedad a causa de la desaparición de la comunicación por donde se comunican, al punto de crear personas totalmente dependientes de estos aparatos electrónicos como los smartphones y celulares.

Fuente: Galería de fotos del curso "Lectura y composición interactiva I" de la Universidad del Pacífico.

Caso N° 7:

Ilustración 13. Caso de estudiante en seguimiento.

Hector Lozano León 15973202

El tema que hoy les traigo a colación es el árbol de manzana, del libro la culpa es de la vaca.

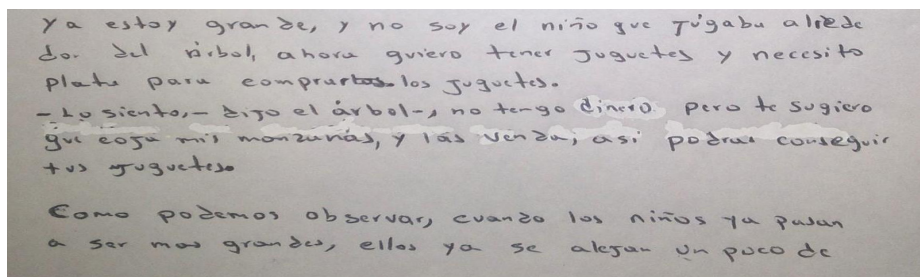
Havia un árbol muy enorme de manzana, el cual un niño amaba mucho, todos los días jugaba alrededor del árbol, comía de sus frutos, y trepaba hasta el tope, tomaba la siesta bajo su sombra. El árbol también lo quería mucho.

Podemos decir que el árbol significaba a nuestros padres donde nosotros siempre pasamos al lado de ellos en nuestra niñez, jugamos con ellos, salimos, nos sentimos importantes siempre al lado de ellos.

Pasó el tiempo, el niño creció y no volvió a jugar alrededor del árbol un día regresó, y escuchó que este le decía con cierta tristeza:

¿vienes a jugar con miigo?

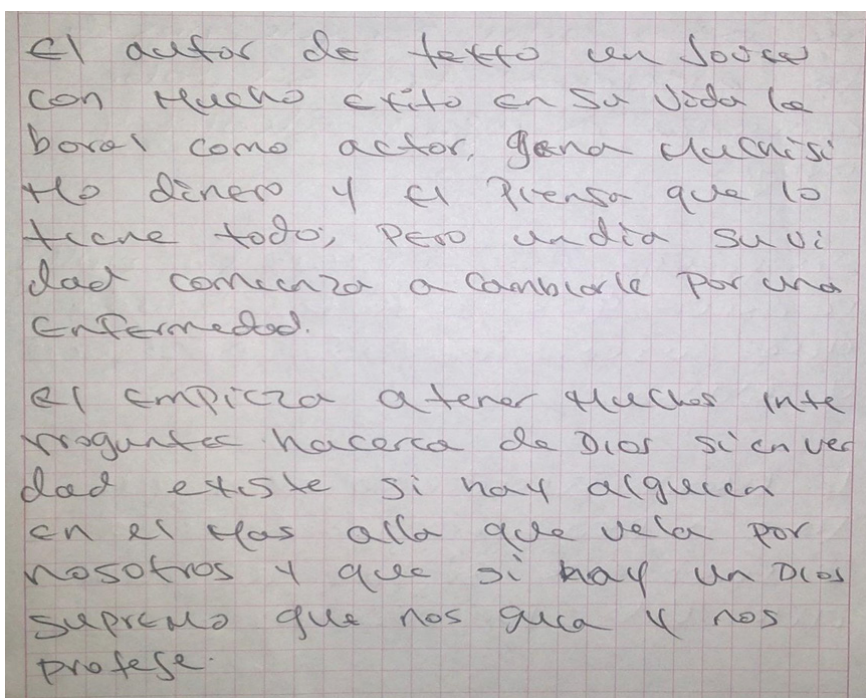
pero el muchacho contestó:



Fuente: Galería de fotos del curso “Lectura y composición interactiva
I” de la Universidad del Pacífico.

Caso N° 8:

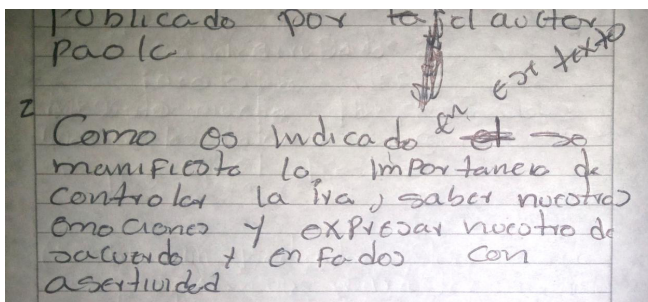
Ilustración 14. Caso de estudiante que se destaca por excelente
lenguaje oral.



Fuente: Galería de fotos del curso “Lectura y composición interactiva
I” de la Universidad del Pacífico.

Caso N° 9:

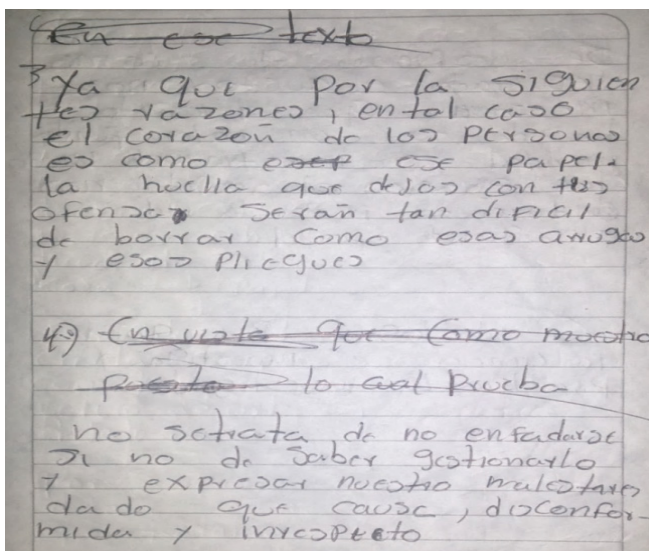
Ilustración 15. Caso de estudiante en seguimiento.



Fuente: Galería de fotos del curso “Lectura y composición interactiva I” de la Universidad del Pacífico.

Caso N° 10:

Ilustración 16. Ampliación del trabajo del caso N° 9. Estudiante en seguimiento.



Fuente: Galería de fotos del curso “Lectura y composición interactiva I” de la Universidad del Pacífico.

El pensamiento crítico es la herramienta fundamental para el desarrollo de los resultados de aprendizaje en la vida universitaria, también es la herramienta que orienta y transforma los procesos en un mundo dinámico.

Las instituciones educativas son el principal escalón que propician escenarios académicos para analizar los diferentes cambios en un mundo globalizado. Vistos a través de la lectoescritura, el desarrollo del pensamiento crítico, se traduce en una comunidad académica sociocrítica, reflexiva y empoderada de sus procesos de transformación e innovación para “construir nación desde la región” (UNPA).

Reflexión de los autores.

CAPÍTULO 4

EL PENSAMIENTO CRÍTICO: ELEMENTO CENTRAL EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE Y ARGUMENTACIÓN EN LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DEL PACÍFICO



José Edward Arroyo Angulo*

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7415-8148>

“...desestructurar o descomponer, incluso dislocar las estructuras que sostienen la arquitectura conceptual de un determinado sistema o de una secuencia histórica; también des-sedimentar los estratos de sentido que ocultan la constitución genética de un proceso significativo bajo la objetividad constituida y, en suma, solicitar o inquietar, haciendo temblar su suelo... Por tanto, la deconstrucción desautoriza, deconstruye, teórica y prácticamente, los axiomas hermenéuticos.”

Jacques Derrida, 1989.

Resumen

Este trabajo establece una mirada reflexiva sobre el pensamiento crítico como catalizador de los problemas de lectoescritura en la comunidad estudiantil de la Universidad del Pacífico.

* Universidad del Pacífico
Buenaventura, Colombia.
✉ jearroyoangulo@unipacifico.edu.co

Cómo citar este capítulo

Arroyo Angulo, J. E. (2020). El pensamiento crítico: elemento central en los procesos de aprendizaje y argumentación en los estudiantes de la Universidad del Pacífico. En: Cuenca Montenegro, Y.; Herrera Perlaza, S. y Riascos Micolta, D. (Eds. Científicos). *Lenguaje, argumentación y reflexión. Aproximación a procesos de lectoescritura en Buenaventura*. (pp. 109-124). Cali, Colombia: Universidad Santiago de Cali; Editorial Universidad del Pacífico.

La reflexión pedagógica se sustenta en la teoría del pensamiento crítico y el concepto de deconstrucción desde la perspectiva del desaprendizaje como marco explicativo acerca de la construcción de conocimiento en el sujeto, para caracterizar el proceso de lectoescritura de la población de injerencia.

Inicialmente se presenta la tesis de la deconstrucción como proceso de construcción cognitiva y las nociones generales. Se sigue con los argumentos que exponen la relación de estos procesos en torno a tres apartados: (1) estrategias pedagógicas para estimular el pensamiento crítico, (2) informe de resultados de los momentos pedagógicos (actividades de lectoescritura) que favorecen el pensamiento crítico de la Universidad del Pacífico como insumo de análisis, (3) propuesta para la sistematización de experiencia de aula y de semilleros de investigación que permiten visibilizar los avances de pensamiento crítico y lectoescritura.

Palabras claves: pensamiento crítico, lectoescritura, deconstrucción, sistematización de experiencias.

Abstract

This work establishes a reflexive view on critical thinking as a catalyst for literacy problems in the student community of Pacific University.

The pedagogical reflection is based on the theory of critical thinking and the concept of deconstruction from the perspective of unlearning as an explanatory framework about the construction of knowledge in the subject, to characterize the reading and writing process of the injection population of this research.

Initially, the deconstruction thesis is presented as a process of cognitive construction and general notions. The arguments that explain the relationship between these processes in three sections are continued: (1) pedagogical strategies for critical thinking, (2) report of the results of the pedagogical moments (literacy activities) that favor the critical thinking of Pacific University as an analysis input, (3) proposed for the systematization of

experience of classroom and research seedbeds that make visible the advances of critical thinking and literacy.

Keywords: critical thinking, literacy, deconstruction, systematization of experiences.

Introducción

Las universidades públicas como escenarios de desconstrucción (Derrida, 1989) del pensamiento deberían estar direccionadas hacia la fragmentación de los elementos primarios (sesgos, prejuicios, falta de lectoescritura, pereza mental, etc.) estructuras y esquemas mentales adquiridos en los primeros años de formación, como manera explícita de tener mayor comprensión y entendimiento de las mismas para ser combatidas. Tal fragmentación implica el rompimiento de tales elementos constitutivos, proceso equivalente a desarmar con mucha calma un rompecabezas para contrarrestar la meticulosidad con la que ha sido armado.

La desconstrucción invita a revisar minuciosamente todas las afirmaciones, estando atentos al lenguaje y a todas las implicaciones, conociendo los supuestos que hacen que las distintas ideas y paradigmas se arraiguen en el pensamiento para quitar los sedimentos y poder cuestionar nuestros hábitos y formas de ver y percibir el mundo.

Derrida pone énfasis en la desarticulación de los elementos fundamentales que otorgan sentido a la estructura; esto quiere decir que la desconstrucción o desaprendizaje implica una ruptura crítica (selectiva) de esa estructura... nos referimos a interrogar los supuestos que lo constituyen con el propósito de dar una nueva perspectiva, una significación diferente de lo que parecía estar diciéndonos (Vergara Reyes, 2012).

En este sentido la Universidad del Pacífico, como espacio académico de educación superior pensado y creado para fortalecer la región, debe empezar a crear escenarios donde se propicien encuentros deliberativos y de pensamiento académico -dentro y

fuera del aula de clase- que permitan empoderar a los estudiantes frente a la realidad socioeconómica de la región y el país.

El análisis apuntó a validar la siguiente hipótesis: *la institucionalización de escenarios de pensamiento crítico y de argumentación en la universidad del pacífico permitirá que los estudiantes dimensionen la responsabilidad que tienen al expresar ideas, para generar procesos reflexivos que logren mayor impacto y asertividad en distintos contextos de la ciudad y la región.*

Frente a lo anterior esta propuesta de investigación estará guiada por la siguiente pregunta:

¿Cómo se ha desarrollado el pensamiento crítico y las estrategias pedagógicas de lectura en los procesos de aprendizaje de los estudiantes de la Universidad del Pacífico?

Es así como se busca evidenciar el desarrollo del pensamiento crítico en los procesos de enseñanza y aprendizaje, al indagar las concepciones de los estudiantes sobre el pensamiento crítico y la posibilidad de establecer estrategias que permitan fortalecerlo dentro de los procesos aprendizaje en las diferentes asignaturas.

Tipo de estudio

La reflexión investigativa evidencia un tipo de estudio exploratorio y correlacional. Exploratorio porque sobre el tema de interés no se registran estudios de orden local o regional. El desarrollo de la investigación aplicada busca contribuir a este campo del conocimiento.

Enfoque metodológico

El estudio es de carácter cualitativo con un enfoque comprensivo y reflexivo. Se emplearon técnicas etnográficas como análisis documental y narrativa pedagógica.

Muestra

Estudiantes de los primeros semestres de los distintos programas académicos de la Universidad del Pacífico.

El pensamiento crítico y estrategias pedagógicas ¿por qué aprender a analizar lo que pienso y expreso?

En los estudiantes y en las aulas de la Universidad del Pacífico debe institucionalizarse el pensamiento crítico como un proceso o procedimiento orientador de los contenidos temáticos de cada asignatura y, sin sesgos para evaluar opiniones y afirmaciones tanto propias, como de otras personas. El pensamiento crítico no es un intento por hacer que las personas piensen de la misma manera. Si bien varios individuos pueden aplicar el mismo procedimiento las prioridades, principios y escala de valores que afectan el razonamiento de forma divergente.

El pensamiento crítico como una aptitud, una forma de ser, una configuración del ser, que plantea reflexiones ante la vida, ante las realidades de la sociedad, entre otras, es fundamental para el desarrollo de los seres humanos, se ha convertido en una estrategia que orienta los procesos que permiten cambiar y transformar un mundo dinámico y enfrentado a constante retos como el actual. Frente a lo anterior las instituciones educativas se convierten en el principal escalón para empezar a propiciar escenarios académicos donde se puedan analizar los diferentes cambios que trae consigo un mundo globalizado.

Es necesario que se haga una reflexión crítica sobre el papel de las instituciones educativas de la Región Pacífica, considerando a la educación como el primer eje transformador de la sociedad, denotando la importancia del desarrollo de un pensamiento crítico en las instituciones de educación superior.

Como lo indica Arboleda 2019 citado en Ayola y Moscote (2018):

La educación, actualmente, debe ser vista de forma holística y no solo dirigida al proceso de enseñanza- aprendizaje cognoscitivo de

las diferentes disciplinas, sino que debe ser evaluada de forma integral, procurando la formación de seres completos, capaces de entender los problemas que se presentan en la vida cotidiana, a partir de soluciones creativas, por medio de una formación integral que les enseñe a las personas a desenvolverse en el mundo. Para ello es preciso desarrollar en ellos la capacidad crítica, asumida esta como la actitud que manifiesta un sujeto frente a un evento, proceso o declaración, poniendo de presente un pensamiento propio, auto-dirigido, auto-disciplinado, autorregulado y autocorregido.

Las universidades, específicamente los profesores, deben repensar su quehacer dentro de los procesos de formación que les ofrecen a sus estudiantes. El aula se debe convertir en un escenario que permita desencadenar la indiferencia social ante las crudas realidades y desiguales vividas en la actualidad, logrando una formación de ciudadanos con capacidad de actuar con criterios y reflexionar críticamente ante una situación problemática, independientemente de cuál sea su profesión, convirtiéndolos en seres responsables tanto con el desarrollo individual como colectivo.

El pensamiento crítico, si bien se considera fundamental, no se entiende y se logra evidenciar claramente en las aulas de clases. Los estudiantes entrevistados en este estudio no ofrecieron ejemplos ilustrativos de dónde y cómo se es crítico. Además, en respuesta a la declaración de que pensar críticamente es poder cuestionar nuestro hábitos y formas de pensar, se ofreció que “todos pensamos y todos criticamos eso no es difícil”. Esta falta de comprensión recurrente del concepto fue confirmada por la propia definición del estudiante en su respuesta y por las proporcionadas por otros entrevistados.

El posicionamiento de los participantes en este estudio indica mal uso, predisposición y falta de comprensión del pensamiento crítico, ya que no es evidente en contextos de educación superior como es la Universidad del Pacífico.

Otra suposición en la que se basan típicamente los estudiantes es que carecen de capacidad en el pensamiento crítico desde los procesos de formación. Esta suposición es típicamente evidenciada en el diseño y la conducción de los programas

y asignaturas responsables del pensamiento independiente, creativo y preciso.

Por otro parte, en lo que tiene que ver al desempeño académico, los estudiantes se apoyan en diferentes métodos para desarrollar su nivel cognitivo y notas académicas, García y Hincapié (2015a) establecen que “en cuanto a las estrategias más utilizadas al leer para aprender, el estudiantado recurre al uso del subrayado y el resumen como las más predominantes. También hacen uso, aunque en escaso porcentaje, de las notas al margen, gráficas, esquemas, y fichas” esto con la finalidad de tener que consolidar un método de estudio que resulte eficiente en la consecución de los objetivos académicos.

Las calificaciones finales percibidas de la capacidad y procesos de pensamiento de los estudiantes tienden a ser no objetivas. Los estudiantes entrevistados estaban bastante seguros de su capacidad, ya que afirman haber respondido todas las preguntas. Para corroborar esto, proporcionaron resultados plausibles que podrían significar que los estudiantes piensan críticamente e identifican con precisión.

El tercer supuesto es que el pensamiento crítico puede enseñarse y probarse como una entidad aislada. Por la especificidad y contextualización dada al pensamiento crítico en las asignaturas, parecería que el enfoque predominante aquí es pensar críticamente. Uno necesita tener algo en qué pensar. Los estudiantes en este estudio, aunque de una pequeña muestra autoseleccionada, se caracterizan por patrones frecuentes y explícitos de análisis al pensar en problemas específicos, escenarios o problemas; aunque tienen dificultad a la hora de plasmarlo en el papel, presentado un tipo de discrepancia entre lo que piensan y escriben. Los “estudiantes que ingresan a primer semestre, las bases en cuanto a la competencia de escritura requieren de atención sustantiva y refuerzo tanto en la teoría como en la práctica; podría inferirse también que es por falta de disciplina o hábitos del estudiantado frente a la escritura, pero también que es bajo el nivel de exigencia por parte de las Instituciones Educativas frente a esta competencia” (García y Hincapié, 2015b).

El hallazgo clave de este estudio a pequeña escala es que, aunque en términos generales los estudiantes comparten definiciones y entendimientos sustancialmente similares del pensamiento crítico, hay sutiles diferencias de perspectiva entre ellos. Las diferencias entre las definiciones académicas y las de los estudiantes se encuentran en perspectiva y propósito. Mientras los estudiantes enfatizan más en los productos del pensamiento crítico presentados en ensayos, los académicos se centran en disposición y proceso.

Aprender a pensar de una forma sistemática, organizada y crítica permite tener mayor comprensión de las problemáticas sociales y sus soluciones, además de proponer alternativas a las dificultades académicas tácitas en la región, es uno de los grandes desafíos de los estudiantes de la Universidad del Pacífico que quieran culminar satisfactoriamente su carrera técnica o profesional.

Existen en la vida cotidiana múltiples dificultades para organizar los pensamientos y poderlos diferenciar de los supuestos, percepciones, sentido común o emociones, con el fin de poder expresarlos de forma estructurada, lógica, coherente, consecuente y reflexiva. Para lograr superar dichas limitaciones se debe elaborar una gama de cuestionamientos que constantemente indaguen por el origen de las nociones y decisiones producto del pensamiento. Por lo tanto, es menester que los estudiantes de la Universidad del Pacífico mejoren sus capacidades para sustentar sus ideas mediante una óptima lectura.

Según García e Hincapié (2015c) “la lectura pasa por tres competencias básicas: interpretar (identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto), argumentar (comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global) y proponer (reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido); entendida la competencia como la capacidad de aplicar conocimientos adquiridos en contextos diferentes a los aprendidos”.

Una óptima lectura conlleva a un proceso que pretende contribuir en la construcción y formación de sujetos sociales democráticos, críticos y participativos que tengan mediación en las dinámicas de la organización social y comunitaria que se gestan en pro de la transformación de situaciones que se consideran problemáticas. Permitiendo reconocer la realidad donde tendrá

vigencia el proceso de educación, exigiendo un acercamiento al contexto cercano y habitual donde el grupo desarrolla sus relaciones con los aspectos vitales de su entorno.

Momentos de intervención pedagógicos: “actividades de lectoescritura que favorecieron el pensamiento crítico en el semestre I-2019

Los semestres académicos en la Universidad del Pacífico se encuentran subdivididos por tres cortes, cada uno con un porcentaje diferencial que al finalizar el periodo académico da el equivalente a la nota final. Las actividades semestrales de lectoescritura que favorecieron el desarrollo cognitivo del pensamiento crítico a partir de procesos argumentativos en el semestre I-2019, se sintetizan de la siguiente manera:

ACTIVIDADES DE LECTOESCRITURA QUE FAVORECEN EL PENSAMIENTO CRÍTICO		
CORTE I	CORTE II	CORTE III
<p>Identificación de categorías de análisis a partir de la bibliografía del curso. Cada estudiante selecciona un texto de interés identificando las categorías de análisis.</p> <p>Se realizaron exposiciones y lecturas de apoyo para justificar la elección del texto.</p> <p>En este primer corte se introducen la teoría de los niveles de argumentación y metacognición para que cada estudiante identifique la diferencia entre sus opiniones y aproximaciones a los argumentos. De ahí la importancia de trabajar con textos exclusivamente de orden académicos (no empresariales, publicitarios, novelas y tampoco periodísticos).</p>	<p>Durante el segundo corte cada estudiante es guiado a partir de fichas de niveles de argumentación en paralelo con tics de pensamiento crítico. Para ello, se desglosan las lecturas a partir de escritos clasificados mediante aspectos semánticos - pragmáticos y sintácticos que son corroborados con ejercicios de escritura académica planeados por criterios conceptuales de interpretación, proposición y argumentación. Posteriormente, se afianza el proceso con invitados especializados en dichos temas para abrir debates académicos en formato de foro.</p>	<p>Se recopila la información tratada durante los primeros dos cortes. A partir de ahí se abren formatos de trabajos escritura tipo “reseña y ensayo”.</p> <p>Se desarrollan los ejercicios de escritura académica citando los autores referenciados en el curso versus autores de interés particular de los estudiantes: los estudiantes pueden incorporar los autores regionales para sustentar sus escritos. Se proyectan los escritos en paralelo con los parámetros de cohesión y la coherencia de los discursos: oral y escrito con norma APA y diapositivas (técnicas de la exposición académica). Para que cada estudiante haga un monitoreo y autorregulación de sus escritos (categoría de metacognición). Posteriormente se establecen criterios de arbitraje y validación de los escritos. Los estudiantes justifican su participación como actores activos de su proceso formativo desde un enfoque constructivista y de “aprendizaje autónomo” para lograr posturas sociocríticas (modelo pedagógico institucional) y corroborar posturas estructurantes de consolidación cognitiva de pensamiento crítico.</p>

Los universitarios frecuentemente se encuentran expuestos a diversos ejercicios de comprensión y composición de textos escritos como: ensayos, reflexiones y reseñas. La elaboración de estos textos por parte de los estudiantes implica abordar necesariamente el abordaje de un sentido crítico (Mota de Cabrera, 2010). La importancia tanto en lo educativo como en lo social, la promoción de habilidades que promocionen el pensamiento crítico es un tipo de habilidad que se muestra como secundaria. El pensamiento crítico desarrolla la capacidad de comprender, analizar y evaluar un argumento. En busca de inculcar o en su defecto fortalecer la estructura mental académica - científica.

Los estudiantes en el primer corte trabajaron en la identificación de unidades de análisis o categorías partiendo de la selección de bibliografía, determinando los intereses propios por los temas. Los estudiantes tenían que justificar su elección, y con el acompañamiento se determina que la universidad cuenta con un lenguaje especializado (Parodi, 2007), que se aleja un poco de los mensajes dados por medios escritos del común (portales web no especializados, revistas, periódicos en físico y digital, entre otros).

El siguiente corte, los estudiantes guiados por una herramienta didáctica (ficha de argumentación) relacionada con las TIC's, se buscó el desarrollo de pensamiento crítico desde aspectos semánticos-pragmáticos y sintácticos, con ejercicios de escritura, lo interesante es el acompañamiento (Alzate y Peña-Borrero, 2010), estilo foro con expertos en las temáticas escogidas en el primer corte.

Para el último momento, el tercer corte, toma la información recopilada abriendo la posibilidad para enfrentar a los estudiantes a la realización de reseñas y ensayos, los textos que en un inicio fueron insumo para compartir ante el foro, contarían en este momento con la citación de autores; particular los casos en donde los estudiantes vincularon autores de la región, lo cual acerca el conocimiento abstracto a un conocimiento de su realidad, del contexto. La sustentación del ejercicio guiado no sólo tenía el objetivo de aplicar las técnicas y normas a un escrito académico, sino mostrar, explicar y exponer cómo se da el diálogo entre autores. En la sustentación oral, el escrito utilizando normas APA, se le recalcó a cada estudiante su autorregulación al comparar es-

critos, ajustando así el trabajo autónomo como parte importante y necesaria para el desarrollo de más y mejor conocimiento que contribuya al pensamiento crítico (Daura, 2011).

Sistematización de experiencias de aula y semilleros de investigación

La sistematización de experiencias de aula en la Universidad del Pacífico permite comprobar la puesta en práctica de nuevas metodologías y herramientas de aprendizaje, mediante el registro y el seguimiento continuo de los procesos, con la finalidad de identificar posibles errores y proponer soluciones holísticas.

La presentación de los resultados de la sistematización de aula a la comunidad educativa es significativa en la medida que presenta las distintas visiones y abordajes de la asignatura por parte de los docentes de las vivencias diarias en las aulas.

Los procesos sistematizados han presentado la existencia de la familiaridad de los estudiantes con la naturaleza y el proceso de pensar como resultado, además de la presencia de actividades que estimulan su motivación en las aulas de clases para abordar el proceso de pensamiento siendo un acelerador en el pensamiento crítico para expandir sus habilidades intelectuales. Por tanto,

“la Universidad debe proporcionar herramientas para la comprensión y producción de textos, desarrollar las habilidades comunicativas desde una perspectiva crítica, en suma, mejorar y potencializar las competencias de lectura y escritura que no se desarrollaron en la escuela pues de no ser así no es posible asegurar la retención del estudiantado y posibilitarles un proceso formativo con calidad” (García y Hincapié, 2015e).

En otras palabras, aumentar el conocimiento sobre el pensamiento, las estrategias y el contenido mejora las habilidades cognitivas y metacognitivas de los alumnos. Por otro lado, practicar y participar en las habilidades esenciales del pensamiento, debido a sus implicaciones agradables y satisfactorias, proporciona la motivación intrínseca necesaria para que los alumnos enfrenten activamente los problemas de la vida.

No obstante, la sistematización de los grupos de semilleros de investigación, como campos de análisis y construcción de saberes teóricos y pragmáticos, al tener como objetivo la puesta en práctica de los conceptos y metodologías adquiridos durante el proceso de formación, a través de la confrontación y análisis exhaustivo de la realidad social, la cual se encuentra permeada por múltiples cuestiones, permitiéndonos observar y emprender procesos de investigación e intervención para la mitigación de éstas. Muestra que la universidad dentro de lo social requiere una lectura de rigurosidad teórica para la formación de posicionamientos ético-políticos y desarrollo académico.

En este orden de ideas, los resultados del estudio muestran que los semilleros de investigación son importantes para los estudiantes porque se instituye como una herramienta pedagógica primordial que les permite trascender y consolidar unos conocimientos teóricos abstractos, tomar contacto con la realidad social e intervenir en ella, contribuyendo con su transformación. Por ende, prepararlos para conocer e interpretar la realidad en la que actúan, favoreciendo la adquisición de conocimientos y el desarrollo de capacidades, asegurando una intervención fundamentada que finalizaría con el conocimiento íntegro de la situación a abordar.

El pensamiento crítico es la base de la argumentación. Las personas que buscan defender una idea, punto de vista u opinión, buscan persuadir o convencer para lograr impacto. Sin embargo, en múltiples ocasiones esta capacidad se relaciona no solo con la forma de expresar ideas, sino de concebirlas y organizarlas de una forma determinada para lograr el objetivo.

Conclusiones

Se encontró que los estudiantes, independientemente del semestre, generalmente confiaban en su capacidad de pensar críticamente y podían claramente responder exámenes e identificar actividades en sus cursos que exigen explícita o implícitamente pensamiento crítico. En contraste, aunque informal sobre una cohorte más amplia que los estudiantes que respondieron a los talleres de redacción académica, se encontró que los docentes de lenguaje comentaron la carencia de existencia de una gama de capacidad de pensamiento crítico en sus estudiantes.

En general, los resultados de este estudio no confirmaron las expectativas derivadas de la literatura contemporánea para favorecer el pensamiento crítico pese a ser la intención de los docentes. Las concepciones de los estudiantes difieren con respecto a su comprensión de los argumentos de los autores que se abordaron durante el semestre. Esto puede, sin embargo, ser peculiar al contexto donde se desenvuelven, existiendo la necesidad de aprender a pensar holísticamente como una estrategia esencial y complementaria para aprender a través del pensamiento crítico.

Los hallazgos clave del estudio fueron que:

1. Estudiantes no articularon definiciones y entendimientos sólidos de las categorías de análisis de las lecturas seleccionadas para desarrollar los talleres de lectoescritura a partir de una estructura de redacción académica, siendo inconsistentes con las existentes definiciones planteadas por los autores.
2. Los estudiantes parecían más preocupados por los resultados del corte que por los contenidos temáticos y la metodología de las clases de lenguaje, quizás en función de su enfoque pragmático en la evaluación y presentación de pruebas, lo que nos lleva a sugerir que el énfasis de los estudiantes estaba en el resultado.
3. Con suerte, la enseñanza y el aprendizaje de pensamiento crítico en la Universidad del Pacífico pueden derivarse de los resultados de esta investigación para fortalecer el diseño curricular, los semilleros de investigación, los enfoques de enseñanza y la

arquitectura de la evaluación como plataformas de aprendizaje. Primero, los académicos se beneficiarían del refuerzo en orientación hacia la institucionalización de pensamiento crítico como se evidencia en la necesidad de que los programas y asignaturas lo implementen. De hecho, los cursos diseñados para promover el pensamiento crítico logran objetivos significativos y se puede evaluar la calidad de los productos realizados por los estudiantes.

Por lo anterior, se reveló que los estudiantes necesitan configurar en su ser pensamiento crítico y también tener la capacidad de pensar críticamente con un sentido de rigor en todos los niveles de un programa de estudios de pregrado. El pensamiento crítico, cuando se discute explícitamente y se desarrolla en un contexto de análisis y producción colectivos, puede verse como un camino hacia la construcción de una mejor comunidad académica universitaria.

Referencia bibliográfica

- Alzate-Medina, G. M. y Peña-Borrero, L. B. (2010). La tutoría entre iguales: Una modalidad para el desarrollo de la escritura en la educación superior. *Universitas Psychologica*, 9(1), 123-138.
- Ayola Mendoza, M. Y. y Moscote Riveira, E. M. (2018). Pensamiento crítico, estrategias para estimularlo e incidencia en la práctica pedagógica en el programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad de la Guajira. En *Apropiación, generación y uso edificador del conocimiento* (pp. 129-146). Santiago de Cali, Colombia: Editorial Redipe, Universidad de San Buenaventura Universidad del Valle, Escuela Nacional del Deporte Institución Universitaria.
- Daura, F. (2011). Las estrategias docentes al servicio del desarrollo del aprendizaje autorregulado. *Estudios Pedagogicos*, 37(2), 77-88.
- Derrida, J. (1989). La deconstrucción en las fronteras de la filosofía. La retirada de la metáfora. Barcelona, España: Paidós.
- García, J.F. y Hincapié, H. (2016). Competencias, hábitos y prácticas de lectura y escritura en estudiantes que ingresan a primer semestre de la Universidad del Pacífico periodo 2015-1. Artículo inédito. *Universidad del Pacífico*. Colombia.
- Loaiza Zuluaga, Y. E. y Osorio, L. D. (2018). El desarrollo de pensamiento crítico en ciencias naturales con estudiantes de básica secundaria en una Institución Educativa de Pereira - Risaralda. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 9(16), 00009. Recuperado en 12 de marzo de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-21712018000100009&lng=es&tlng=es.
- Mora Duque, A. y Parra Peralta, P. (2015) *Estrategia de aprendizaje para potenciar el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes principiantes de la corporación de ciencia y desarrollo UNICIENCIA Bogotá*. (Tesis de maestría). Bogotá, Colombia: Universidad Libre de Colombia.
- Mota de Cabrera, C. (2010). Desarrollo del Pensamiento Crítico a través del discurso argumentativo. *Entre Lenguas*, 15, 11-23.

Parodi, G. (2007). El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: Constitución de un corpus de estudio. *Revista signos*, 40(63), 147-178. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>.

Vergara Reyes, C. (2012). Deconstrucción y equilibración: procesos de construcción del conocimiento. *Acción Pedagógica*, 21(1), 76-81.

Evaluar los niveles argumentativos permite visualizar el proceso de enseñanza aprendizaje. Los progresos de cada estudiante, mediante las actividades didácticas, desarrollan la crítica de textos argumentativos.

Avanzar conceptualmente en una temática significa cambiar el lenguaje coloquial, el de la cotidianidad, por un lenguaje académico científico, reflejado en la argumentación estructurada en el ejercicio de la carrera universitaria.

Reflexión de los autores.

CAPÍTULO 5

LA ARGUMENTACIÓN SOBRE EL TEMA DE ZONOSIS EN ESTUDIANTES DE GRADO NOVENO EN BUENAVENTURA



Yurley Cuenca Montenegro*

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1593-5066>

Resumen

El informe de profundización del trabajo en el aula de clases de los niveles de argumentación sobre el tema de zoonosis en estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa “Antonio José de Sucre” de la vereda Limones del Distrito de Buenaventura, da cuenta de un trabajo pedagógico que se desarrolló a través de una unidad didáctica, planteada en tres momentos: (1) enfoque (2) desenfoque (3) reenfoque.

Para dicho trabajo se implementó una metodología cualitativa – descriptiva, en la cual se presentaron los modelos explicativos de la zoonosis (1/enfoque), luego (2/desenfoque) se realizaron talleres interdisciplinarios en el aula de clase para que los estudiantes desmenuzaran y apropiaran la información del momento 1, y finalmente (3/reenfoque) se realizó una verificación de la información que los estudiantes lograron apropiarse del proceso,

* Universidad del Pacífico.
Buenaventura, Colombia.
✉ yuenca@unipacifico.edu.co

Cómo citar este capítulo

Cuenca Montenegro, Y. (2020). La argumentación sobre el tema de zoonosis en estudiantes de grado noveno en Buenaventura. En: Cuenca Montenegro, Y.; Herrera Perlaza, S. y Riascos Micolta, D. (Eds. Científicos). *Lenguaje, argumentación y reflexión. Aproximación a procesos de lectoescritura en Buenaventura*. (pp. 127-158). Cali, Colombia: Universidad Santiago de Cali; Editorial Universidad del Pacífico.

que posteriormente fue complementada con ejercicios didácticos de retroalimentación mediante casos de enfermedades zoonóticas socializadas por los mismos estudiantes.

Los tres momentos referenciados en la unidad didáctica sirvieron para medir el punto cero de argumentación inicial de los estudiantes para dar continuidad al monitoreo de los avances argumentativos hasta el momento de cierre (3) y evaluación final de los niveles de argumentación logrados.

Teóricamente se logró trabajar la propuesta de los niveles argumentativos de Tamayo (2009), permitiendo visualizar el proceso de enseñanza aprendizaje en cada momento de la unidad didáctica y, mostrando los progresos de cada estudiante al compararlo simultáneamente y evaluando su desarrollo en relación con los componentes del texto argumentativo de los modelos explicativos de la zoonosis.

Teniendo en cuenta lo anterior, se concluye que los resultados obtenidos dieron respuesta al objetivo de investigación y permitieron identificar oportunidades de mejora en el proceso enseñanza – aprendizaje y su relación con el fortalecimiento de la argumentación en el área de ciencias naturales, porque los estudiantes lograron avanzar conceptualmente en la temática de las enfermedades zoonóticas cambiando el lenguaje coloquial de la cotidianidad por un lenguaje académico científico que se vio reflejado en la argumentación estructurada de los riesgos de la zoonosis y formas de prevención de dichas enfermedades mediante la tenencia responsable de mascotas.

Palabras claves: niveles de argumentación, zoonosis, unidad didáctica.

Abstract

Report of deepening of the work in the classroom of the levels of argumentation on the subject of zoonoses in ninth grade students of the Educational Institution “Antonio José de Sucre” of the village Limones of the District of Buenaventura, gives an account of a pedagogical work that was developed through a didactic unit, raised in three moments: (1) Approach (2) Defocus (3) Refocus.

For this work, a qualitative - descriptive methodology was implemented, in which the explanatory models of the zoonosis were presented (1 / Focus), then (2 / Defocus) interdisciplinary workshops were held in the classroom so that the students could crumble and appropriate The information of moment 1, and finally (3 / Refocus) was a verification of the information that the students managed to appropriate the process and was complemented with didactic exercises of feedback through cases of zoonotic diseases socialized by the students themselves.

The three moments referenced in the didactic unit served to measure the zero point of initial argumentation of the students to give continuity to the monitoring of the argumentative advances until the moment (3) of closing and final evaluation of the levels of argumentation achieved.

Theoretically, it was possible to work on Tamayo's argumentative levels proposal (2009), allowing to visualize the teaching-learning process in each moment of the didactic unit and, showing the progress of each student when simultaneously comparing it and evaluating its development in relation to the components of the argumentative text of the explanatory models of the zoonoses.

Taking into account the above, it is concluded that the results obtained responded to the research objective and allowed identifying opportunities for improvement in the teaching - learning process and its relation with the strengthening of the argumentation in the area of natural sciences because the students managed to advance conceptually in the subject of zoonotic diseases by changing the colloquial language of everyday's life by a scientific academic language that was reflected in the structured argumentation of the risks of zoonoses and ways of preventing these diseases through responsible pet ownership.

Keywords: levels of argumentation, zoonosis, didactic unit.

Introducción

El presente estudio aborda la problemática del bajo nivel de argumentación en ciencias en el grado noveno de la Institución Educativa “Antonio José de Sucre” del Distrito de Buenaventura.

El desarrollo del estudio se llevó a cabo mediante tres objetivos específicos, que se lograron consolidar con el diseño e implementación de una unidad didáctica sobre los niveles de argumentación orientados desde el tema de la zoonosis a través de los siguientes momentos: (objetivo N° 1) *Momento inicial* (momento de ubicación: enfoque) donde se aplicó un instrumento diagnóstico para conocer el nivel con el cual iniciaron los estudiantes que participaron del estudio y se explicaron los modelos explicativos de la zoonosis; (objetivo N° 2) *momento de desarrollo* (momento de desubicación/desenfoque) donde se plantearon las actividades de aula para que los estudiantes aprendieran la pre conceptualización del tema de la zoonosis de pasos secuenciales encaminados a mejorar los niveles de argumentación a través de los modelos explicativos de la zoonosis que se construyeron a partir de la literatura consultada y, (objetivo N° 3) *momento de cierre* (momento de reenfoque) donde se evaluaron los avances del aprendizaje de los estudiantes y se hizo el contraste y análisis comparativo entre el nivel inicial y el nivel final.

En ese orden de ideas, el estudio es un insumo de trabajo escolar que sirve de referente a otros profesionales del ámbito educativo interesados en la problemática de la argumentación en ciencias desde el aula de clase. A su vez, es un referente de consulta sobre una metodología didáctica de análisis y reflexión que da cuenta del paso a paso del proceso de investigación cualitativo sobre la didáctica específica de las ciencias naturales que se desarrolló en la vereda Limones del Distrito de Buenaventura.

Descripción del problema

La Didáctica de las Ciencias es un campo de investigación relevante y fundamental para el tratamiento de problemáticas escolares que se identifican en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Investigadores tales como, Aduríz e Izquierdo (2002), Chamizo e Izquierdo (2005) Porlán, Rivero y Pozo (1997, 1998), Tamayo (2009), Ruiz, Bargalló y Tamayo (2014), ponen en contexto la problemática de la argumentación en ciencias desde las carencias estructurales de los modelos didácticos y el currículo como aspectos preponderantes que se deben incluir en el desarrollo de cada clase para favorecer el aprendizaje de los estudiantes.

Chamizo e Izquierdo (2005) se apoyan en el modelo de Toulmin para caracterizar los tipos de problemas discursivos, conceptuales y metodológicos que afectan los procesos argumentativos, en los cuales se da relevancia a la problemática de la falta de cualificación docente y la carencia de un currículo escolar que asuma la ciencia de forma transversal e interdisciplinaria. Para sustentar esta idea, Chamizo y Izquierdo (2005) se apoyan en la tesis de Bennett y Holman (2002) mediante los tipos de planteamientos que deberían hacer los docentes sobre qué explicaciones científicas e ideas tienen los estudiantes acerca de la ciencia.

En ese mismo sentido se encuentra la teoría desarrollada por Porlán, Rivero y Pozo (1997, 1998), sobre la importancia del rol de los docentes para hacer ciencia en la escuela y superar los vacíos escolares que se han presentado por la falta de herramientas metodológicas y curriculares que no responden a los procesos cognitivos requeridos para atender las necesidades conceptuales que tienen los estudiantes para mejorar la argumentación en ciencias Ruiz, Bargalló y Tamayo (2014).

La investigación acoge la problemática del contexto bonavenense sobre la falta de herramientas socio-pedagógicas y lingüísticas pertinentes para indagar en los niveles argumentativos de la comunidad académica y de este modo favorecer la transposición didáctica del lenguaje coloquial a lenguaje académico científico desde el aula de clases.

En el caso específico de la I.E. de referencia en Buenaventura, se identificó un bajo nivel de argumentación en el área de ciencias naturales. Los estudiantes se quedan cortos de palabras al momento de desarrollar las ideas, explicar y argumentar algún tema y/o fenómeno que alude a los diferentes ejes temáticos escolares que se desarrollan durante el año lectivo (Informe de Evaluación Institucional I.E. Antonio José de Sucre, 2015). Además, se encontró que los problemas de argumentación y lectoescritura son asociados exclusivamente al área de español.

De una forma divergente otra de las problemáticas identificadas, se encuentra en la falta de una metodología específica para atender la situación sociocultural y mítico - religiosa de la incidencia de prácticas africanas y yorubas que están viviendo los estudiantes del contexto sobre la veneración a los animales para dar culto y ofrenda a las deidades donde se niegan a los procesos médicos veterinarios y se expone a la población infantil a contagios de enfermedades que transmiten los animales a los seres humanos por falta de higiene y atención veterinaria, lo cual, es fundamental para dar un tratamiento pedagógico y contextualizado al problema de la zoonosis que se presenta en la vereda Limones donde se encuentra la Institución Educativa “Antonio José de Sucre”.

De este modo, metodológicamente los estudiantes pueden lograr comprender todo lo que está inmerso en los factores de riesgos científicos y sociales que aparecen como causales de las enfermedades zoonóticas que los están afectando, además, pueden desarrollar un proceso de argumentación que les facilite la explicación, el análisis, descripción y conocimiento de la temática, pero los docentes son ajenos al cambio de paradigma conceptual y pedagógico que se requiere para el tratamiento de dicho fenómeno sociocultural, educativo y epidemiológico.

En el marco del problema, también se identificó una falta de apropiación del lenguaje propio de las ciencias. Desde la evaluación institucional de la gestión académica y el comité a cargo del plan de área de ciencias naturales de la Institución Educativa “Antonio José de Sucre”, se evidenciaron algunas dificultades de los estudiantes para apropiarse los conceptos científicos; hablan de las ciencias con palabras conocidas del dialecto popular de la comunidad, dejando un alto margen de incertidumbre sobre la com-

prensión real del tema. Además, no se alcanzan los estándares de calidad educativa requeridos por las Directivas de la Institución, reflejando un bajo desempeño en las Pruebas Saber Pro (9°).

Pregunta de investigación

Los problemas de argumentación que se identificaron en el aula de clase de grado noveno en el área de ciencias naturales, específicamente en el tema de las enfermedades zoonóticas con el caso de “*la zoonosis transmitida por caninos*”, conllevan a identificar la necesidad de desarrollar procesos pedagógicos contextualizados sociocultural y científicamente, que se pueden llevar a la práctica para mejorar los niveles de argumentación y procesos de lectoescritura académicos científicos en los estudiantes de referencia. Por tanto, se hace prioritario identificar: ¿cómo indagar en los niveles argumentativos para favorecer la lectoescritura académica científica de la problemática epidemiológica por zoonosis en estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa “Antonio José de Sucre” de la vereda Limones de Buenaventura?

Justificación

La importancia de la investigación consiste en el tratamiento conceptual y metodológico que se realiza al tema de zoonosis por la problemática de las enfermedades zoonóticas desde los niveles de argumentación para lograr avanzar en los procesos de lectoescritura académica científica en el área de ciencias naturales con estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa “Antonio José de Sucre” del Concejo Comunitario de la vereda Limones del Distrito de Buenaventura.

Según indicadores de las pruebas Saber del área de Lenguaje de la Institución Educativa “Antonio José de Sucre” de Buenaventura, el bajo nivel de argumentación de los estudiantes es una problemática escolar de gran relevancia para la didáctica de las ciencias. Su tratamiento amerita la atención de toda la comunidad educativa y en especial de los docentes que deben reevaluar la forma en que están desarrollando las clases de ciencias y, que

a su vez, tienen una invitación abierta hacia el ámbito investigativo de la ciencia escolar para la aprehensión, apropiación y desarrollo del modelo basado en ciencias como campo de intervención de la didáctica que en la actualidad es una ciencia emergente de primera mano, porque se está pensando el tratamiento de las problemáticas escolares con un alto nivel de rigurosidad académica y metodológica desde el proceso de enseñanza – aprendizaje que conlleva un cambio de paradigma lingüístico que va de la lectoescritura coloquial a la lectoescritura académica científica transversalizado por las lógicas del contexto de los estudiantes (Tamayo, 2009), planteado por Mato (2001) como lenguaje académico intercultural.

Tabla 3. Resultados Prueba Saber 11.

IE - Buenaventura	Lectura crítica
Oficiales	36,23
No oficiales	34,31

Fuente: ICFES Interactivo, cálculos propios. 2018.

Según Orrego, Tamayo y Ruiz (2016), para la didáctica de las ciencias, el “lenguaje” y la “argumentación” son las vías privilegiadas para los procesos comunicativos dentro del aula de clase; constituyen un mediador y regulador del desarrollo del pensamiento de los estudiantes conllevándolos a la reflexión, al debate y al desarrollo de ideas que los conduce al pensamiento crítico – pensamiento autónomo. En especial, aluden a la argumentación como actividad indispensable en la construcción de la ciencia escolar, ya que, con ella se estimula la comprensión grupal del conocimiento científico; es necesario dar prioridad a los niveles argumentativas para favorecer el debate en el aula de clases y apropiar los conceptos propios de las ciencias naturales de una forma aprehensible para los estudiantes para debatir sobre las implicaciones sociales de usar el conocimiento científico en la solución de situaciones problemas del contexto en el que viven, en este caso haciendo alusión a la vereda Limones del Distrito de Buenaventura.

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante evidenciar desde el proceso escolar los avances que puedan lograr los estudiantes de grado noveno para aprender a analizar, describir, explicar y argumentar sus ideas, opiniones y la percepción sobre lo que aprenden. Se debe lograr un proceso en torno a la argumentación para dar un tratamiento pedagógico a dicha problemática de las enfermedades zoonóticas que se está presentando en el contexto inmediato de los estudiantes. Por ende, se prioriza en la argumentación, el debate, la sustentación de las ideas, el ejemplo y el contraejemplo, como medios para validar, rechazar conjeturas y avanzar en el camino de la construcción de modelos explicativos basados en la ciencia en contexto.

Objetivo general

Identificar los niveles argumentativos de los estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa “Antonio José de Sucre” de la vereda Limones del Corregimiento N° 8 del Distrito de Buenaventura, a partir del tema de zoonosis.

Objetivos específicos

- ✓ Elaborar un diagnóstico sobre los niveles argumentativos iniciales que tienen los estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa “Antonio José de Sucre”, sobre el tema de zoonosis.
- ✓ Implementar una unidad didáctica para trabajar los niveles de argumentación sobre el tema de zoonosis en el aula de clases.
- ✓ Evaluar los niveles argumentativos que los estudiantes alcanzaron con el desarrollo de la unidad didáctica sobre el tema de zoonosis.

Marco teórico y antecedentes

Cuando la teoría sirve poco para la práctica, no es por culpa de la teoría, sino precisamente porque no hay suficiente teoría.

Kant.

Es importante hablar y explicar la ciencia en la escuela, su lenguaje y finalidades, promoverlo, difundirlo y hacer la tarea de construir una teoría de los contenidos científicos escolares y acoger las propuestas de las investigaciones sobre las didácticas de las ciencias que están dando respuestas fehacientes sobre cómo enseñar a escribir y leer ciencia, cómo superar la visión instrumental del lenguaje científico, cómo romper la barrera de la enseñanza tradicional y transformar las prácticas de aula. Porque de esta forma lograremos poner en interacción directa la argumentación y los procesos argumentativos desde el contexto inmediato de los estudiantes, para favorecer el lenguaje de la zoonosis transmitida por caninos en la población objeto de estudio de la presente investigación.

De otra parte, se encontró el aporte de Tamayo, Vasco y Otros (2013), a través de un proyecto de investigación sobre la clase multimodal y el uso de las TIC. En la investigación plantean que el conocimiento se produce y se cualifica mediante procesos de evolución conceptual que parten de las ideas previas y de una forma más elaborada de modelos mentales. A su vez, la investigación intenta evidenciar las múltiples formas en que evolucionan los conceptos en la medida que se transforma, se complejiza y aumentan los conocimientos de los estudiantes. En relación a Perafán (2016), también se resalta el aporte de Tamayo, Vasco y otros, porque es fundamental para orientar las ideas previas de los estudiantes objeto de estudio e indagar en el proceso de transformación de dichos conocimientos por medio de los niveles argumentativos y el desarrollo de estrategias argumentativas desde la enseñanza de la ciencia en el aula de clase.

Sobre la argumentación

Chamizo e Izquierdo (2005) hacen una recopilación histórica sobre los usos de la argumentación y los problemas conceptuales del modelo de Toulmin (1977), exponen que históricamente se han utilizado diferentes tipos de argumentos para explicar y hacer ciencia a través de tres aspectos claves para la ciencia escolar: el lenguaje, las técnicas de representación y los procedimientos de aplicación de la ciencia.

El lenguaje y las técnicas de representación de Toulmin (1977), son aspectos simbólicos de la explicación científica como estrategia y/o forma que tienen los docentes para lograr que los estudiantes desarrollen sus ideas, porque de esta forma una generación le transmite a otra el contenido de una ciencia, dando lugar al proceso de enculturación para desarrollar argumentos al momento de explicar el mundo incluyendo el entorno y logrando el tratamiento de los temas conocidos y vividos en la cotidianidad.

En ese sentido, Chamizo realza la forma en que Toulmin caracteriza los aspectos simbólicos de la cotidianidad para tomarlos como referencia para desarrollar una estructura metodológica que permite trabajar la ciencia escolar en contexto “*problemas = ideales explicativos – capacidades corrientes*” (Chamizo y Izquierdo, 2005, p. 12).

Teniendo en cuenta lo anterior, se precisa que en diversas culturas la argumentación ha sido objeto de interés en todas las áreas donde se practica el arte de hablar y de escribir de manera persuasiva entre académicos y empíricos dotados de información; el lenguaje, la representación y la aplicación de conceptos complejos en una dinámica cultural coloquial, del mismo modo aspectos distinguibles de los conceptos científicos hacen parte del proceso formativo (Mato, 2001). Por tanto, un argumento no es solamente la afirmación de algunas opiniones, ni tampoco una disputa, ni un medio para desarrollar debates. Es un intento de apoyar opiniones con razones en el marco de un proceso reflexivo que lleva implícito un saber y/o conocimiento sobre aquello que se plantea en un contexto determinado que actualmente se conoce como *interculturalidad* (Londoño Calero, Ossa Ossa, Lasso Toro, & Castellanos Jaramillo, 2018).

Candela (2001) expone que la argumentación implica la participación de varios actores porque existe una opinión “*implícita o explícita*” diferente a la propia. Por tanto, en la argumentación convergen varias intervenciones con la intención de convencer a otros sobre un punto de vista poniendo en juego conocimientos previos con otros recientemente adquiridos, que interactúan de diferente forma con los saberes y representaciones que las personas tienen de cada cosa, dejando sobre la mesa el razonamiento lógico, la retórica y las múltiples expresiones del ser.

Por lo anterior, desde la perspectiva de Candela (2001) la argumentación se trabaja en el marco del interaccionismo simbólico que data de la corriente de pensamiento epistemológica sobre la comprensión de la sociedad a través de la comunicación; enfoque trabajado desde la Escuela de Chicago por reconocidos autores de las ciencias sociales, tales como, Erving Goffman, George Simmel y George Herbert Mead, quienes desde sus diferentes enfoques y momentos históricos han planteado un paradigma a partir de la comunicación sobre la base del desarrollo de los procesos argumentativos, desde los cuales ubican la “argumentación” como un referente social que regula la comunicación para dar sentido al universo simbólico determinado de cada individuo basado por argumentos (Bourdieu, 1990).

Por otro lado, Erduran, Simón, & Osborne (2004) plantean que los niveles de argumentación son el resultado de un proceso evolutivo de constante desarrollo producto del constructivismo social. La perspectiva constructivista considera el aprendizaje como un proceso de construcción de conocimiento desde el cual entra la argumentación de manera transversal como una especie de actividad dialógica que considera que la persuasión es parte del género discursivo de la ciencia y por tanto se debe ubicar en el nivel más alto de argumentación que pueda emitir un estudiante siempre y cuando éste tenga claridad discursiva del lenguaje científico a que trate la temática en cuestión y pueda demostrarlo mediante un ejemplo y/o tener un punto de vista o criterio personal que complemente su idea. De ahí la importancia de tratar niveles de argumentación que estén mediados por un discurso dialógico, que permita tomar en cuenta la opinión de los estudiantes, los contraargumentos y/o el contraste de las ideas (p. 22).

Los niveles de argumentación también pueden verse desde otra óptica, tal como se reseña a continuación desde el enfoque de Tamayo (2010), la argumentación es una pieza fundamental en los procesos cognitivos y de aprendizaje, pero ésta requiere de ciertas condiciones fundamentales para que pueda darse en un ambiente educativo, como el **diálogo** y las **interacciones personales** con el interlocutor.

Llevando este concepto a la práctica, el docente debe ser capaz de implementar un método en el cual cada concepto específico que sea tratado en su clase tenga un espacio de reflexión para que se fomente la motivación por el aprendizaje en sus estudiantes.

Otro de los aspectos fundamentales para la argumentación es **la experiencia**, ya que las vivencias previas de los estudiantes en cuanto a las formas de discusión y confrontación determinan la forma de abordar el aprendizaje en otros temas.

Tamayo (2010) destaca en su trabajo la importancia de la **metacognición** en el proceso de argumentación para el favorecimiento del aprendizaje, resalta que el conocimiento y autocontrol sobre los procesos del pensamiento son fundamentales, porque el estudiante al tener conciencia de sus fortalezas y debilidades posee mayores capacidades argumentativas. Asimismo, resalta la **afectividad** como parte importante en el proceso de aprendizaje, el control y conocimiento de los procesos afectivos pueden llevar a la motivación y por tanto a un mejor proceso lingüístico.

Después de aplicar estos conceptos en estudiantes de primaria, Tamayo pudo observar que los estudiantes disminuyeron su inseguridad y aumentaron sus niveles de resolución de problemas; estos logros se alcanzaron aplicando trabajos específicos como la resolución de problemas en textos, explicaciones, respaldos teóricos y relación de variables.

En su texto Tamayo (2010) propone seis niveles de argumentación:

1. Comprende los argumentos que son una descripción simple de la vivencia.

2. Comprende argumentos en los que se identificaron claridad de los datos y conclusión.
3. Comprende argumentos constituidos por datos, con conclusiones y una justificación.
4. Comprende argumentos constituídos por datos, conclusiones, justificaciones haciendo uso de un respaldo teórico y sin contraargumento.
5. Comprende argumentos con conclusión y un contraargumento.
6. Comprende argumentos completos con más de un contraargumento.

Después de llevar a cabo su metodología, Tamayo pudo concluir que los estudiantes objeto de estudio se encontraron en los tres primeros niveles de argumentación.

La importancia de clasificar la argumentación en estos niveles radica en poder medir la capacidad de pensamiento crítico que desarrolla un estudiante en diferentes fases del conocimiento de una manera integral, esto se puede concluir analizando cada nivel.

El nivel 1, es el más básico y determina la forma de abordar las formas de argumentación, por lo tanto, es fundamental para la formación de los estudiantes.

El nivel 2, requiere de una mayor formación y uso del conocimiento, debido a que se trata de datos específicos que reflejan un comportamiento.

El nivel 3, visibiliza el conocimiento empleado en el segundo nivel y requiere una justificación, por lo que se estimula el pensamiento crítico.

El nivel 4, adiciona el respaldo teórico, de modo que el estudiante necesita estar informado lo suficiente para generar e identificar argumentos firmes, sólidos, contundentes.

El nivel 5, es potente, da cuenta de la importancia, comprensión y conclusiones del tema; además, incluye contraargumentos ge-

nerados de las argumentaciones, es decir, qué se hace con el conocimiento adquirido, cómo se emplea para generar nuevos conocimientos.

Por último, el nivel 6, es el más complejo ya que se comprenden argumentos completos con sus contraargumentos, para lo que se necesita tiempo y práctica por parte del estudiante además de la implementación continua por parte de los maestros de componentes en la enseñanza por resolución de situaciones problemáticas en un lenguaje académico científico.

✓ **Modelo explicativo de la zoonosis**

A continuación, se presenta el modelo explicativo social de la zoonosis que fue contrastado con el modelo que plantea la Organización Mundial de Sanidad Animal (OIE) y, que sirvió de insumo para preparar las actividades del proceso de enseñanza aprendizaje que se incluyeron en la unidad didáctica del tema de referencia:

La Constitución Política de Colombia de 1991, permitió visibilizar las representaciones culturales que dinamizan las prácticas de la vida cotidiana en las familias colombianas desde los lineamientos jurídicos sobre los cuales se encuentran sustentados los derechos sociales, culturales y civiles que avalan y protegen la libre expresión y las diferentes formas de vida en el país, desde las cuales para el objeto de estudio del presente trabajo se destacaron las dinámicas de vida y/o convivencia entre las familias afrodescendientes que conviven con mascotas, específicamente en el contexto bonaverense.

Según Córdoba (2016), desde el “Centro Veterinario Cat & Dog” y el establecimiento “Urgencias Veterinarias” de Buenaventura, se han identificado dos enfoques sociales que se pueden llevar al ámbito del modelo explicativo social de la zoonosis, a su vez, ha sido debatido en el Ministerio de Salud desde la Oficina de Zoonosis con la presencia del equipo técnico de zoonosis de la Alcaldía de Bogotá D.C.

Los enfoques referenciados por Córdoba (2016) aluden a la relación humana-animal y al componente de “Bienestar Animal” que incluye la tenencia responsable de mascotas.

Córdoba cita a Schwalbe (1969) para explicar que en el ámbito social la zoonosis se explica desde la interacción del hombre con el animal incluyendo las consecuencias recíprocas que puedan desplegarse de dicha relación en sentido positivo y negativo y, que se encuentran permeadas por las costumbres, creencias de la vida cotidiana de la comunidad y prácticas míticas religiosas donde las mascotas son percibidas como otro miembro de la familia, son veneradas, reconocidas y disponen de un lugar preponderante en cada familia y en la comunidad.

Metodología

Tipo de investigación: Se realizó un estudio cualitativo descriptivo, durante un periodo de cinco semanas; tiempo en el cual se analizaron las respuestas escritas y orales de seis estudiantes que se tomaron como referencia para la investigación con el objeto de identificar los niveles argumentativos sobre la zoonosis. Posteriormente se desarrollaron dos talleres de argumentación, una encuesta de los estudiantes a la comunidad, una campaña escolar sobre zoonosis y un poster para que dichos estudiantes puedan ampliar sus herramientas discursivas y explicativas para mejorar los niveles de argumentación.

Por otro lado, para el logro de los objetivos propuestos se contempló el desarrollo de un proceso de motivación a través del cual se explicó a los estudiantes la importancia de la zoonosis en el contexto de la institución educativa y su impacto actual en la salud de la comunidad, especialmente en familias afrodescendientes que conviven con mascotas.

Posteriormente, se llevó a cabo un taller sobre los problemas de salud que se presentan con más frecuencia en las mascotas “perros y gatos” y una encuesta a la comunidad de Limones.

También se realizó un taller argumentativo de cierre desde el cual, los estudiantes plantearon cómo explicar a un niño las consecuencias de la zoonosis a causa de la tenencia inadecuada de las mascotas. En ese sentido, se priorizó la estructura argumen-

tativa y el comportamiento discursivo de los estudiantes al momento de brindar la información. De igual manera, se tuvo presente la apropiación conceptual y el manejo del lenguaje propio de las ciencias naturales al momento de argumentar qué es la zoonosis, porqué y cómo se desarrolla la zoonosis y las posibles formas de prevenir las enfermedades zoonóticas.

Contexto de la investigación: Se trabajó en la Institución educativa Antonio José de Sucre, de la vereda Limones del Corregimiento N° 8 del Distrito de Buenaventura, de carácter público. La institución de referencia se encuentra ubicada en una comunidad conformada por familias afrodescendientes que en su mayoría se encuentran en la lógica del mercado informal, en el sector rural de Buenaventura. Su medio de vida se desenvuelve en las labores agrícolas, corte y extracción de madera, pesca, minería en pequeña escala y obreros de la construcción. Son una población de estrato 1 con necesidades básicas insatisfechas en un 60% (DANE, 2013).

Buenaventura, puerto marítimo de Colombia localizado en el departamento del Valle del Cauca, al occidente del Océano Pacífico, está dividida en dos zonas, una urbana (parte de bahía/costa y parte de continente) y otra rural (la de mayor extensión).

Tiene una población de 325.090 habitantes (DANE, 2013), y al igual que en el resto de la costa pacífica colombiana predomina la población afrodescendiente.

Unidad de trabajo: Se tomó un total de seis estudiantes de grado noveno del proceso de bachillerato por ciclos, seleccionados de forma aleatoria, teniendo en cuenta la variable de género (3 hombres y 3 mujeres) de la Institución Educativa “Antonio José de Sucre” de la vereda Limones de Buenaventura.

Instrumentos: Los instrumentos para la recolección de la información fueron talleres escritos que contienen preguntas abiertas y semiestructuradas para recopilar todos los argumentos que tienen los estudiantes sobre la zoonosis, una encuesta, una campaña y un poster. A su vez, se aplicó un cuestionario semiestructurado para identificar los avances argumentativos al-

canzados del tema de injerencia. Por otro lado, se desarrolló un taller de comprensión de lectura sobre casos de zoonosis para validar la información al momento de la implementación de la unidad didáctica y una ficha de avances que permitió indagar en los resultados y cambios obtenidos en los niveles argumentativos de los estudiantes. De otra parte, se resalta que se contó con videgrabadora para llevar soporte del proceso y mirar cómo va el progreso de argumentación de los estudiantes.

Ficha de avances: La ficha de avances se realizó siguiendo las pautas de las tablas de autorregulación que aparecen en el libro de Unidades didácticas para la enseñanza de la ciencia (Orrego, Tamayo y Ruíz, 2016):

Tabla 4. *Ficha de avances.*

PLANTEAMIENTOS	Para integrar los procesos de prevención y mitigación de impacto de la zoonosis	Para explicar el proceso de transmisión de la zoonosis	Para argumentar la importancia de la tenencia responsable de mascotas
PREGUNTAS			
¿QUÉ DEBO HACER?			
En el desarrollo del proceso, ¿qué hice mal?			
En este momento valora tu trabajo: Lo sé bien, lo sé regular, no lo sé.			
¿Qué creo que faltó para que mi desempeño fuera mejor?			

Fuente: Orrego, M., Tamayo, O.E. y Ruíz, F.J., 2016.

✓ Técnica de análisis de resultados

Tabla 5. *Técnica de análisis de resultados.*

Momento	Descripción de la técnica de análisis
Momento de ubicación	Se implementó un instrumento para identificar las concepciones y argumentos iniciales que alrededor del concepto de zoonosis tenían los estudiantes.
Momento de desenfoque	Se desarrolló una secuencia didáctica con talleres de argumentación sobre el tema de zoonosis y se desarrolló una campaña sobre “tenencia responsable de mascotas” para ampliar la información de la temática de referencia y dar herramientas de análisis, reflexión, explicación y argumentación a los estudiantes con el propósito de llevarlos a un nivel argumentativo idóneo y pertinente para su ciclo escolar. <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cada taller argumentativo de la temática fue ambientado y socializado en clase. ✓ Cada taller tuvo relación con la campaña escolar y su número de preguntas varió según necesidad del texto de apoyo.
Momento de reenfoque	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Taller de 7 preguntas abiertas sobre diferentes casos de zoonosis para identificar los niveles argumentativos alcanzados. ✓ Cuadro de evaluación de la participación y el aprendizaje que cada estudiante alcanzó en el proceso, siguiendo las pautas de las tablas de autorregulación que aparecen en el libro de Unidades Didácticas para la Enseñanza de la Ciencia de Orrego, Tamayo & Ruíz (2016).

Fuente: Autoría propia.

✓ Análisis y selección de los argumentos

Esta se realizó teniendo en cuenta los niveles de argumentación propuestos por Tamayo (2010), donde se contempla un primer análisis general de las respuestas de los estudiantes. En un segundo análisis este modelo permitió ubicar a cada estudiante en un nivel dependiendo de qué tan cerca o lejos está cada argumento del modelo correspondiente (Ver tabla 06).

Además, se hizo una selección de textos que cumplen con los criterios de pertinencia y relevancia con respecto a la estructura de los textos argumentativos relacionados con el tema de investigación “zoonosis”.

Tabla 6. Proceso de clasificación de niveles argumentativos.

ESTUDIANTE	ANTES	DURANTE	DESPUÉS
E3	<p>“Si porque la mama actúa bien cuando deja que el niño juegue con el perro”</p> <p>NIVEL I</p>	<p>“el tema me parece importante porque ayuda a la salud de las mascotas (c) porque los perritos están disminuyendo los parásitos y enfermedades cuando acuden al veterinario (J1) ya que el veterinario se encarga de todos los problemas de salud y ayuda a que los niños no se contagien de esa zoonosis (J2).”</p> <p>NIVEL III</p>	<p>las basuras afectan a los animales marinos, a las aves y también a los perros y a todos(C) porque ellos consumen esas basuras y si los consumen puede presentarse problemas en su salud. Por mi cuadra vomitan cuando les tiran huesos (J1) por ejemplo, “Yo vi por la televisión que un día una tortuga que tenía en su nariz un pedazo de lata y estaba sufriendo dejando de respirar” yo también vi que un perro tenía gusanos y todo estaba contaminado (R)...entonces profe por eso es que la mayoría de los animal se enferman, después van a la casa y la familia también se enferma porque los animal les causan esas enfermedades. (J2).</p> <p>NIVEL IV</p>
E6	<p>：“mis argumentos para cuidar la salud de las mascotas para convencer a la comunidad para cuidar a todos se trata de que no los dejen salir a la calle y los lleven al veterinario”</p> <p>NIVEL I</p>	<p>No está bien arrojar comida dañada a los animales (C) porque esto hace que los animales se enfermen y les de diarrea y enfermen a los demás animales y también a las personas (J)</p> <p>NIVEL II</p>	<p>Una posible solución está en que denuncien a las personas que no cuiden a los animales (C) porque con eso se los llevaría al veterinario o se pueden sacrificar para que no enfermen a las personas (J1) porque así ya no tendría que poner en riesgo a nadie. Entonces esas zoonosis ya no serían un problema, pero es culpa de los adultos. Quién los hace cambiar esas ideas si hasta pelean cuando se les dice que eso está mal (J2).</p> <p>NIVEL III</p>

Fuente: Autoría propia.

Collage de imágenes socializadas para el proceso descriptivo y explicativo para la argumentación de la zoonosis:

Jiménez (2010): “argumentar consiste en ser capaces de evaluar los enunciados con base en pruebas, es reconocer que conclusiones y enunciados deben ser justificados y sustentados con pruebas”.

Ilustración 17. *Galería de fotos. Centro de Zoonosis Santiago de Cali. 2016.*



Sanmartí, Pipetone y Sardá (2009): “hacer uso del conocimiento científico fortalece los argumentos de los estudiantes”.

Ilustración 18. *Galería de fotos. Centro de Zoonosis Santiago de Cali. 2016.*



Meinardí, Adúriz y Revel (2002): “las problemáticas ambientales permiten identificar causas, consecuencias y soluciones lo que conlleva a medir la capacidad de razonamiento de los estudiantes y los niveles argumentativos en los que se encuentran”.

✓ **Descripción del momento de ubicación (síntesis de algunas respuestas):**

Tabla 7. Descripción del momento de ubicación.

Nivel de Argumentación - Diagnóstico	Descripción de las respuestas
	P1. En cuanto al origen de las zoonosis, qué piensas de estas tres afirmaciones (Ver anexo __), si son correctas o no sustenta tu respuesta.
E1 (Paola)	Nosotros no tenemos veterinario, entonces en la casa se hace lo que se puede. No los vacunamos porque está muy lejos el veterinario (Nivel 2).
E2 (Lina)	Si estoy de acuerdo, pero ¿a dónde se pueden llevar las mascotas? Eso sale muy caro y no hay money (Nivel 2).
E3 (Angie)	Así como dice Karol, no tenemos veterinario, entonces acá ¿qué hay que hacer? (Nivel 1).
E4 (Brayan)	Si estoy de acuerdo, pero a la vez no. Muchas veces no se necesitan tantas cosas. Los animales de la calle se enferman menos. En mi casa hemos tenido 3 perros y todos se mueren. En cambio, mire los de la calle que siguen por allí. Mi mamá siempre dice que los perros de la calle son más fuertes porque los perros finos se enferman más. (Nivel 3).
E5 (Kevin)	Pues yo si estoy de acuerdo con las vacunas. Eso dicen los médicos. Pero yo no sé cuánto valen las vacunas o cómo sería allí. (Nivel 1).
E6 (Esdras)	Yo también estoy de acuerdo porque todo cambia y no podemos quedarnos atrás. O sea que las vacunas pueden servir, pero tampoco podemos olvidarnos de Dios. Dios cuida a los animales. Nosotros solo tenemos que preocuparnos por darles un techo y comida. (Nivel 3).

Fuente: Autoría propia.

✓ **Descripción del momento de desubicación (síntesis de algunas respuestas):**

Tabla 8. Descripción del momento de desubicación.

TALLER N°1	EPIDEMIOLOGÍA ANIMAL – PREGUNTA 1. Teniendo en cuenta la lectura de la OPS y el artículo sobre la alerta de una epidemia contagiosa, explica ¿Cuál es la relación entre contagio y síntoma?
Estudiante	Descripción de las respuestas
E1 (Paola)	P1: Yo entendí que el contagio es invisible, pero uno se puede dar cuenta por los síntomas. Porque a través de los síntomas podemos saber si el animal está contagiado (Nivel 2).
E2 (Lina)	P1: Los síntomas ya le dejan saber a las personas que el animal está contagiado. Una relación que tienen es que con los síntomas se puede determinar si el perro está contagiado del virus (Nivel 3).
E3 (Angie)	P1: Los síntomas aparecen cuando los animales están enfermos. Se contagiaron de la infección entonces aparecen los síntomas, por eso están relacionados con las enfermedades. La relación es que en el contagio es cuando se pasa la infección y en los síntomas ya se nota el avance de la enfermedad (Nivel 4).
E4 (Brayan)	P1: Tiene mucha relación porque es una enfermedad que se transmite. Síntoma evidencia que un perro está enfermo porque le pica, le dan pulgas, se ve mal, entonces uno lo mira y se da cuenta que está enfermo (Nivel 4).
E5 (Kevin)	P1: Existe una relación directa ya que dependiendo la vía de contagio se van a desarrollar ciertas manifestaciones clínicas; en este caso el parvovirus se contagia vía oral, lo que va repercutir directamente en el aparato digestivo del animal presentando síntomas como vómitos y granos principalmente. Yo quiero ser médico porque mi tío es médico y yo sé todo esto y lo he visto en los libros y veo un programa de médicos y otro de animales y se ve todo esto sino que cuando usted preguntó la otra vez yo no me acordaba. En cambio cuando usted explicó ya lo recordé todo (Nivel 4).
E6 (Esdras)	P1: En mi punto de vista la relación se da cuando la enfermedad aparece por los síntomas (Nivel 1).

Fuente: Autoría propia.

✓ **Descripción del momento de desubicación (síntesis de algunas respuestas):**

Tabla 9. Descripción del momento de desubicación.

Nivel de Argumentación - Final	Descripción de las respuestas
P1. En cuanto al origen de las zoonosis, que piensas de estas tres afirmaciones (Ver anexo __), si son correctas o no sustenta tu respuesta.	
E1 (Paola)	Es incorrecto. Las personas deben llevar los animales al médico y vacunarlos porque para eso existe la ciencia (Nivel 1).
E2 (Lina)	No es correcto. Eso es falso. No creo que sean correctas debido a la info que tenía en cuenta es que el origen es del virus es transmitido por un murciélago y las demás afirmaciones también son falsas. Las personas deben llevar a los animales al veterinario en vez de esperar que Dios los cure. Dios es importante, pero de todas formas se deben vacunar a los animales (Nivel 2).
E3 (Angie)	Las oraciones son falsas porque con respeto a las cosas de Dios también se debe llevar los animales al médico porque estudiaron para salvar la vida de los animales (Nivel 1).
E4 (Brayan)	Al inicio creí que estaba bien que se tuviera presente a Dios y orar por los animales, pero después de todo lo que nos enseñaron, considero que se deben vacunar a los animales y llevarlos siempre al veterinario por la salud de los animales y las personas que viven con ellos. Es por el bien de todos (Nivel 2).
E5 (Kevin)	Creo que son falsas. Ya entendimos que hay muchos mitos sobre los animales, pero los cuidamos inadecuadamente, entonces no es como dice mi abuelo y como dice el texto que se debe poner todo en manos de Dios. Pues eso si es importante también, pero de todas formas se debe ir al veterinario porque allá es donde atienden a los animales y evitan que los niños se enferman cuando tocan a los animales o que por el excremento los animales nos contagien sus enfermedades (Nivel 3).
E6 (Esdras)	Las oraciones son falsas porque yo no sabía que las prácticas de la comunidad nos ponen en riesgo porque nos ponen todos los animales sin saber si están sanos o enfermos y esto es un riesgo para todos y tomar leche de las vacas sin tener veterinario, sin vacunarlas y lo mismo ocurre con los perros que vivimos con ellos y nunca vamos al veterinario entonces todos nos enfermamos porque no tenemos la información para llevar a los animales al veterinario y no tenemos el dinero para bajar al pueblo (Nivel 3).

Fuente: Autoría propia.

✓ Triangulación de la información

Tabla 10. *Triangulación de la información.*

Momento	Triangulación de la información
Momento de ubicación: enfoque	<p>En la validez formal del texto se verificó la presencia de los diferentes componentes mencionados en cada uno de los niveles de argumentación del proyecto. Además, se tuvo en cuenta los conectores, la secuencia de las ideas, su relevancia o pertenencia dentro del texto, ya que, se considera que el texto argumentativo está completo si presenta los componentes argumentativos mínimos, como hechos, justificación y conclusión (de manera implícita o explícita); además que también tengan como mínimo alguna relevancia de los tipos de argumento (ventaja, inconveniente y comparación, contraargumento), ejemplo de respuesta de estudiante Grado 9º: <i>“es importante estar alertas sobre si algunos de nuestros perros presentan síntomas o si ya están infectados actuar de inmediato y prevenir que otros se contagien. Eso no es porque los Santos indiquen algo malo, como dice mi mamá, pues creo que es mejor llevarlos al veterinario”.</i></p> <p>El color azul indica una descripción simple y el verde datos complementarios. La respuesta de la estudiante incluye un componente académico y otro cultural. Deja entrever la situación dialógica que converge en la temática abordada: “zoonosis”.</p>
Momento de desenfoque	<p>Se utilizó una matriz en excel que fue diseñada desde que se realizó la prueba piloto de algunos textos argumentativos donde se estableció según, el modelo de Tamayo (2010), las partes de este; se expuso la categoría central (argumentación) y componentes de cada nivel de escritura coloquial a escritura científica: cambio de palabras – avance en el cambio de lenguaje – avances en el cambio de paradigmas, (descripción del concepto de zoonosis, explicación de los datos de la zoonosis, justificación, contraargumento, conclusión e identificación de aprendizaje/logros y obstáculos con las actividades realizadas).</p>
Momento de reenfoque	<p>Se sistematizó la información de cada respuesta teniendo en cuenta el nivel argumentativo en el cual se clasificó cada estudiante.</p>

Fuente: Autoría propia.

Conclusiones

En términos generales se lograron identificar los niveles argumentativos de los estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa “Antonio José de Sucre” de la vereda Limones del Corregimiento N° 8 del Distrito de Buenaventura, a partir del tema de zoonosis.

En términos específicos, en cuanto al objetivo N° 1 se puede decir que se lograron conocer los niveles argumentativos iniciales que tenían los estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa “Antonio José de Sucre” sobre el tema de zoonosis. Las preguntas fueron validadas para medir el nivel de pertinencia y comprensión permitiendo conocer la correlación que establecieron los estudiantes entre la problemática de la zoonosis con las prácticas inadecuadas que tienen las familias afrodescendientes que conviven con mascotas porque la situación resultó conocida y perceptible para los participantes de la investigación, lo cual facilitó el desarrollo de las actividades propuestas.

Por otro lado, sobre el objetivo específico N° 2 también se lograron desarrollar todas las actividades de la unidad didáctica que permitieron conocer las respuestas de los estudiantes a partir del marco teórico de la zoonosis, porque los estudiantes reconocieron la diferencia entre lo que plantea la Organización Mundial de Sanidad Animal (OIE), la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Secretaría Distrital de Zoonosis sobre la tenencia responsable de mascotas en relación a las prácticas sociales y culturales de las familias de la vereda Limones que conviven con mascotas. Argumentaron las causas y consecuencias de las enfermedades zoonóticas y establecieron algunos puntos comunes para difundir el tema en la comunidad y sensibilizar sobre la importancia de la asistencia médica veterinaria, el plan vacunal y el bienestar animal en general siguiendo las leyes vigentes que regulan la salud animal en Colombia.

Finalmente, en el objetivo específico N° 3 se lograron evaluar los niveles argumentativos alcanzados por los estudiantes con el desarrollo de la metodología implementada sobre el tema de zoo-

nosis. Los estudiantes reconocieron la importancia de llevar a cabo actividades pedagógicas para dar a conocer la gravedad de las enfermedades zoonóticas y la ruta de prevención y atención para mitigar el impacto epidemiológico sobre la comunidad. La metodología fue pertinente y coherente para el desarrollo de la temática propuesta en la investigación a través de los tres momentos estipulados: momento de ubicación: enfoque, momento de desenfoque y momento de reenfoque.

En ese orden de ideas, se concluye que se alcanzaron los objetivos propuestos de forma satisfactoria. Desde una reflexión auto-evaluativa, se considera que las estrategias orientadas a identificar y mejorar los niveles de argumentación, se deben replantear en un plan de mejoramiento con más ejercicios de lectoescritura porque no se alcanza a identificar la apropiación escrita del discurso científico del tema. No obstante, se lograron fortalecer las competencias de lenguaje oral, que, a su vez, estuvieron dinamizadas por herramientas que captan el interés de los estudiantes como es, la integración con la comunidad y funcionarios de la Alcaldía, la Secretaria de Salud y personal veterinario que mostraron casos reales de las enfermedades zoonóticas. A su vez, la apropiación del lenguaje científico sirvió para que los estudiantes respondieran académicamente las preguntas que tenía la comunidad al momento de la encuesta y explicaran la importancia de hacer un cambio en las prácticas de la vida cotidiana para disminuir los riesgos de las enfermedades zoonóticas de forma oral.

Recomendaciones

A nivel de recomendaciones se estima presentar a la Institución Educativa “Antonio José de Sucre”, una lista de actividades encaminadas a fortalecer el plan de mejoramiento institucional, en el componente académico de argumentación para ciencias naturales. Con estas actividades se continuará afianzando la intervención pedagógica en el aula con la implementación de la unidad didáctica de la zoonosis. De este modo, se recomiendan las siguientes actividades:

- Ambientación de los espacios institucionales con carteles que contengan temáticas como: textos argumentativos de la zoonosis, casos de enfermedades zoonóticas y diferencias entre lo que piensa la comunidad sobre cómo cuidar a las mascotas respecto a lo que propone la literatura científica veterinaria de los cuidados que ya están validados para lograr una tenencia responsable de mascotas.
- Fortalecimiento de la producción textual con “estadísticas epidemiológicas de las enfermedades zoonóticas” para que los estudiantes tengan insumos para desarrollar argumentativos justificados y con posibilidad de ser contrastados con cifras reales de la problemática que afecta a la comunidad haciendo una traspolación del lenguaje coloquial al lenguaje académico científico.
- Talleres de cualificación docente para afianzar en el desarrollo de la competencia argumentativa e intercultural desde las diferentes áreas del conocimiento.
- Teniendo en cuenta el énfasis de la Institución Educativa “Antonio José de Sucre”, “Líderes en Agro-ecoturismo y Medio Ambiente” hacer articulación a través de un convenio con la Universidad del Pacífico, la Secretaria de Salud y la Oficina de Zoonosis para que el próximo año se continúe la campaña de zoonosis y bienestar animal.
- Escribir una columna en el periódico escolar y promover artículos de pedagogía lingüística intercultural en las revistas académicas sobre la vivencia de la zoonosis y/o casos de zoonosis y, sobre las dificultades del proceso enseñanza aprendizaje para lograr un avance en la escritura académica científica intercultural.

Referencias bibliográficas

- Aduríz, A. y Izquierdo, M. (2002). Acerca de la didáctica de las ciencias como disciplina autónoma. *REEC: Revista electrónica de enseñanza de las ciencias*, 1(3), 130–140.
- Bennett, J. y Holman, J. (2002). Context-Based Approaches to the Teaching of Chemistry: What are They and What Are Their Effects? En J. K. Gilbert, O. De Jong, R. Justi, D. F. Treagust, & J. H. Van Driel (Eds.), *Chemical Education: Towards Research-based Practice* (Vol. 17, pp. 165–184). Dordrecht, London, Boston,; Kluwer Academic Publishers, Springer. https://doi.org/10.1007/0-306-47977-x_8.
- Campanario, J. M. y Otero, J. (2000). *Más allá de las ideas previas como dificultades de aprendizaje*. Madrid, España: Universidad de Alcalá de Henares.
- Candela, A. (2001). *Ciencia en el aula. Los alumnos entre la Argumentación y el consenso*. D. F., México: Editorial Paidós.
- Castañeda, J. (1996). *Métodos de investigación*. D. F., México: McGraw-Hill.
- Chamizo, J. A. y Izquierdo, M. (2005). Ciencia en contexto: una reflexión desde la filosofía. *Alambique: Didáctica de las ciencias experimentales*, (46), 9–17.
- Chan, M. E. (2006). *Objetos de aprendizaje e innovación educativa*. D. F., México: Editorial Trillas.
- Charrel, A. (2007). *Vectores de la zoonosis*. Instituto de Epidemiología del Sur. México.
- Concise Veterinary Dictionary. (1988). Great Britain: Oxford University Press.
- Contini, L. N.; Drewes, A. M.; Iuliani, L. & Tricárico, H. R. (2002). Caracterización de textos de divulgación científica como recurso didáctico por profesores de ciencias de CBA (Bachillerato). *Undécima Reunión de Educadores de Química*, TCF.
- DANE. (2013). Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas. Informe correlacional del Censo de Hogares – Buenaventura.
- Erduran, S.; Simón, S. y Osborne, J. (2004). TAPPING into argumentation: developments in the application of Toulmin's argument pattern of studying science discourse. *Science education*, 88(6), 915 – 933.

- Estrada-Peña, A.; Ostfeld, R.; Peterson, A.; Poulin, R. & de la Fuente J. (2014). Effects of environmental change on zoonotic disease risk: an ecological primer. *Trends Parasitol.* 2014 Apr; 30 (4): 205-14. doi: 10.1016/j.pt.2014.02.003.
- Gonzales, W. (2002). *Procesos de Argumentación*. Santiago de Cali, Colombia: Editorial Univalle.
- ICFES. (2018). Instituto Colombiano para la Evaluación. Icfesinteractivo.gov.co.
- Izquierdo, M. (1999). Caracterización y fundamentación de la ciencia escolar. *Revista Enseñanza de las ciencias*, Número Extra V. España.
- Izquierdo, M. Espinet, M. García, P. Pujol, R. & Sanmartí N. (1999). Caracterización y fundamentación de la ciencia escolar. *Enseñanza de las Ciencias*, Número extra, 79-91.
- Jiménez, M. P. (2003). *Enseñar ciencias*. Barcelona, España: Editorial GRAÓ.
- Londoño Calero, S. L.; Ossa Ossa, J. C.; Lasso Toro, P. & Castellanos Jaramillo, E. (Eds.). (2018). *Diálogos interculturales latinoamericanos. Hacia una educación superior intercultural*. Santiago de Cali, Colombia: Editorial Bonaventuriana.
- Martínez, M. C. (2005). *La argumentación en la dinámica enunciativa del discurso*. Santiago de Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Martínez-Conde, J. (1975). *Guía del inspector veterinario titular. 2-Epi-zootiología y zoonosis*. Barcelona: Biblioteca Veterinaria Aedos.
- Mato, D. (Comp). (2001). *Estudios Latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO, Agencia Sueca de Desarrollo Internacional - Asdi.
- Meslin, F. (1997). Global Aspects of Emerging and Potential Zoonoses: a WHO Perspective. *Emerging Infectious Diseases*, 3(2), 223-228. <https://dx.doi.org/10.3201/eid0302.970220>.
- Mills, J. N.; Gage, K. L. y Khan, A. (2010). Potential influence of climate change on vector-borne and zoonotic diseases: a review and proposed research plan. *Environmental Health Perspectives*. 2010 Nov; 118 (11): 1507-14. doi: 10.1289/ehp.0901389.
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2018). Salud. Zoonosis. Recuperado de: <https://www.minsalud.gov.co/salud/Paginas/Zoonosis>.

- OPS/OMS. Las Condiciones de Salud en las Américas. Organización Panamericana de la Salud. Vol. 1. Washington, DC. (1990). Publicación Científica N° 524.
- Organización Internacional de Epizootias-OIE-. (2018). Comunicado de prensa. Recuperado de <http://www.oie.int/es/>.
- Organización Panamericana de la Salud. La Salud Pública Veterinaria, Editorial, Bol. Of. Sanit. Panam.1992.113 (5-6): 494-501.
- Organización Panamericana de la Salud. OPS. (2016). Zoonosis. Washington.
- Organización panamericana de la salud-OPS-. (2013). Zoonosis y enfermedades transmisibles comunes al hombre y a los animales. Tercera edición Volumen III. Parasitosis.
- Orrego, M.; López, A. M. y Tamayo, E. O. (2013). Evolución de los modelos explicativos de fagocitosis en estudiantes universitarios. *Revista Latinoamericana de estudios educativos*, 9(1), 79-106.
- Orrego Cardozo, M.; Tamayo Alzate, Ó. E. y Ruiz Ortega, F. J. (2016). *Unidades Didácticas para la enseñanza de las ciencias. Colección Estudios Sociales y Empresariales*. Manizales, Colombia: Universidad Autónoma de Manizales.
- Osborne, J. C. et al. (2003). "What 'ideas-about-science' should be taught in school science? A Delphi study of the expert community", *Journal of Research in Science Teaching* 40(7), 692-720.
- Piedrahíta, S. (2005). *De los Centros de Investigación a las aulas. Un ejemplo de la importancia de la argumentación para el proceso de aprendizaje*. Zaragoza, España: Universidad de Zaragoza.
- Porlán Ariza, R.; Rivero García, A. y Martín del Pozo, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 15(2), 155-171.
- Porlán Ariza, R.; Rivero García, A. y Martín del Pozo, R. (1998). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores, II: estudios empíricos y conclusiones. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 16(2), 271-288.
- Quintanilla, M. (2003). Hablar y construir la didáctica hoy: del modelo ingenuo transmisor al modelo crítico productor de conocimiento. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 4, 69-82

- Rincón, G. (2007). *Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito*. Santiago de Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Rodríguez, CH. (2001). *Referentes de aprendizaje en profundidad para la formulación originaria y sistemática de la presencia de los niveles de argumentación como indicador de aprendizaje en ciencias*. Valparaíso, Chile: Universidad de Viña del Mar.
- Ruiz Ortega, F. J.; Bargalló Márquez, C. y Tamayo Alzate, Ó. E. (2014). Cambio en las concepciones de los docentes sobre la argumentación y su desarrollo en clase de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 32(3), 53-70. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.985>.
- Sardá, J. y Sanmartí, N. (2000). Enseñar a argumentar científicamente: un reto de las clases de ciencias. *Revista de investigación didáctica*. UBA. Argentina.
- Schwalbe, C. W. (1969). *Medicina veterinaria y salud pública*. D. F., México: Editorial Novaro.
- Serrano, A. (2008). *Las ascaridiasis atribuibles a Toxocara canis, leonina y felis*. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.
- Tamayo Alzate, Ó. E. (2009). *Didáctica de las ciencias: La evolución conceptual en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias*. Manizales, Colombia: Editorial Universidad de Caldas.
- Tamayo, O. (2014). Pensamiento crítico dominio-específico en la didáctica de las ciencias. *Revista TED*. Universidad de Caldas.
- Toulmin, S. (1977). *La comprensión humana. El uso colectivo y la evolución de los conceptos*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Toulmin, S. (1993). *Les usages de l'argumentation*. Paris: PUF.
- Urrea, F. Arango, L. G. (2000). Culturas empresariales en Colombia. En: *Innovación y Cultura de las Organizaciones en Tres Regiones de Colombia*. Bogotá, Colombia: Colciencias y Corporación Calidad.
- Vargas, R. Galindo, M. (2012). Informe de Trabajo. Aspectos Epidemiológicos de la Zoonosis. Departamento de Medicina Preventiva y Salud Pública. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vásquez, A. (1995). Análisis de los Procesos de Argumentación en la Enseñanza del Lenguaje Escrito. *Revista Contextos*. Universidad Nacional. Colombia.

LISTA DE TABLAS



Tabla 1. <i>Síntesis del proceso metodológico (cuantitativo)</i>	51
Tabla 2. <i>Síntesis del proceso investigativo (bajo el horizonte de la teoría fundada)</i>	52
Tabla 3. <i>Resultados Prueba Saber 11</i>	134
Tabla 4. <i>Ficha de avances</i>	144
Tabla 5. <i>Técnica de análisis de resultados</i>	145
Tabla 6. <i>Proceso de clasificación de niveles argumentativos</i>	146
Tabla 7. <i>Descripción del momento de ubicación</i>	148
Tabla 8. <i>Descripción del momento de desubicación</i>	149
Tabla 9. <i>Descripción del momento de desubicación</i>	150
Tabla 10. <i>Triangulación de la información</i>	151

LIST OF TABLES



Table 1. <i>Summary of the methodological process (quantitative)</i>	51
Table 2. <i>Summary of the research process (under the grounded theory)</i>	52
Table 3. <i>Results Test - Saber 11</i>	134
Table 4. <i>Progress sheet</i>	144
Table 5. <i>Results analysis technique</i>	145
Table 6. <i>Classification process of argumentative levels</i>	146
Table 7. <i>Description of the time of location</i>	148
Table 8. <i>Description of the dislocation moment</i>	149
Table 9. <i>Description of the dislocation moment</i>	150
Table 10. <i>Triangulation of information</i>	151

LISTA DE GRÁFICAS



Gráfica 1. Tipos de texto que prefiere.....	24
Gráfica 2. Horas semanales dedicadas a la lectura.....	25
Gráfica 3. Estrategias más utilizadas al leer para aprender.....	26
Gráfica 4. Dificultades que impiden un buen nivel de lectura.....	27
Gráfica 5. Motivos para leer.....	28
Gráfica 6. Manejo de los elementos del proceso comunicativo.....	28
Gráfica 7. Redacción coherente de párrafos.....	29
Gráfica 8. Redacción de textos.....	30
Gráfica 9. Inferencia de un texto I. Análisis textuales I. Los nuevos templos.....	32
Gráfica 10. Análisis textual 2. Los nuevos templos.....	33
Gráfica 11. Análisis textual 3. Los nuevos templos.....	34
Gráfica 12. Caricatura para análisis de textos discontinuos.....	35
Gráfica 13. Análisis de textos discontinuos.....	36
Gráfica 14. Actividades en tiempo libre.....	56
Gráfica 15. Finaliza los libros que comienza a leer.....	58

LIST OF GRAPHICS



Graph 1. Preferred text types.....	24
Graph 2. Hours per week dedicated to reading.....	25
Graph 3. Most used strategies when reading to learn	26
Graph 4. Difficulties that prevent a good reading level.....	27
Graph 5. Reasons for reading.....	28
Graph 6. Handling the elements of the communicative process.....	28
Graph 7. Consistent paragraph writing.....	29
Graph 8. Text writing.....	30
Graph 9. Inference of a text I. Text analysis I. The new temples.....	32
Graph 10. Textual analysis 2. The new temples	33
Graph 11. Textual analysis 3. The new temples	34
Graph 12. Cartoon for discontinuous text analysis	35
Graph 13. Discontinuous text analysis.....	36
Graph 14. Free-time activities	56
Graph 15. Finishing the books you start reading	58

LISTA DE ILUSTRACIONES



Ilustración 1. Archivo digital, Dependencia de Sistemas, Universidad del Pacífico: Test Diagnóstico Lectura y Escritura 2015-1.....	37
Ilustración 2. Archivo digital, Dependencia de Sistemas, Universidad del Pacífico: Test Diagnóstico Lectura y Escritura 2015-1.....	37
Ilustración 3. Caso de estudiante de “Lectura y Composición Interactiva I”. Muestra representativa del grupo de referencia.....	86
Ilustración 4. Caso de estudiante de Lectura y Composición Interactiva II	87
Ilustración 5. Caso de estudiante en seguimiento. Fuente: Galería de fotos del curso “Lectura y composición interactiva I” de la Universidad del Pacífico.....	92
Ilustración 6. Ampliación del trabajo del caso. Estudiante en seguimiento. Fuente: Galería de fotos del curso “Lectura y composición interactiva I” de la Universidad del Pacífico.....	92
Ilustración 7. Estudiante de Lectura y Composición Interactiva I. Muestra representativa del grupo de referencia.....	99
Ilustración 8. Estudiante de Expresión oral y escrita	99
Ilustración 9. Estudiante de Lectura y Composición Interactiva II	100
Ilustración 10. Estudiante de Lectura y Composición Interactiva II	101
Ilustración 11. Caso de estudiante repitente Lectura y Composición Interactiva II.	101
Ilustración 12. Caso de estudiante que solicitó presentar el trabajo a mano. Comparte que dispone de poco tiempo para estudiar	102
Ilustración 13. Caso de estudiante en seguimiento	103
Ilustración 14. Caso de estudiante que se destaca por excelente lenguaje oral.	104
Ilustración 15. Caso de estudiante en seguimiento.	105
Ilustración 16. Ampliación del trabajo del caso N°9. Estudiante en seguimiento.....	105
Ilustración 17. Galería de fotos. Centro de Zoonosis Santiago de Cali. 2016 ...	147
Ilustración 18. Galería de fotos. Centro de Zoonosis Santiago de Cali. 2016	147

LIST OF ILLUSTRATIONS



Figure 1. Digital archiving, Systems Unit, Universidad del Pacífico: <i>Reading and Writing Diagnostic Test 2015-1</i>	37
Figure 2. Digital file, Systems Unit, Universidad del Pacífico: Diagnostic <i>Reading and Writing Test 2015-1</i>	37
Figure 3. Student case of “ <i>Reading and Composition Interactive I</i> ”: <i>A representative sample of the reference group</i>	86
Figure 4. Student Case Study in <i>Reading and Composition Interactive II</i>	87
Figure 5. Case study of a student in a follow-up. Source: Gallery of photos from the course “ <i>Reading and interactive composition I</i> ” of the Universidad del Pacífico	92
Figure 6. Extension of casework. A student in a follow-up. Source: Photo gallery of the course “ <i>Reading and interactive composition I</i> ” of the Universidad del Pacífico	92
Figure 7. Student of <i>Reading and Interactive Composition I</i> . <i>A representative sample of the reference group</i>	99
Figure 8. Oral and written expression student.....	99
Figure 9. Student <i>Reading and Interactive Composition II</i>	100
Figure 10. Student <i>Reading and Interactive Composition II</i>	101
Figure 11. Case of a Repeating Student <i>Reading and Composition Interactive II</i>	101
Figure 12. Case of a student who requested to present the I work by hand. <i>He shares that he has little time to study</i>	102
Figure 13. Case study of a student in follow-up.....	103
Figure 14. Case study of a student who stands out for excellent oral language....	104
Figure 15. Case study of a student in follow-up.....	105
Figure 16. Extension of work on Case 9. A student in a follow-up.....	105
Figure 17. Photo gallery. Santiago de Cali- Zoonosis Center. 2016.....	147
Figure 18. Photo gallery. Santiago de Cali- Zoonosis Center. 2016	147

ACERCA DE LOS AUTORES



Dagoberto Riascos Micolta

Rector (E) de la Universidad del Pacífico. Doctorando en Educación, Magister en Gestión Pública y profesional en Finanzas y Negocios internacionales egresado de la Universidad Santiago de Cali. Con formación a nivel de diplomado en Habilidades Gerenciales, Formación en la Investigación, Docencia Universitaria, Educación y TIC, evaluación de procesos educativos, gestión educativa, gestión de calidad educativa, pedagogía basada en competencias, proyectos pedagógicos, normatividad y manejo de Sistemas Integrados de Gestión (Calidad ISO 9001, Medio Ambiente ISO 14001, Seguridad Industrial y Salud Ocupacional OHSAS 18001) y Auditoria de sistemas integrales de Gestión. Cursos de fortalecimiento en Gestión del Riesgo, Planificación y MECI, certificados por el ICONTEC, segundo idioma (Inglés) certificado por KOE y el SENA.

✉ dagorm21@gmail.com ✉ driascosm@unipacifico.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-4975-7114>

José Fernando García Sarmiento

Licenciado en Literatura Universidad del Valle. Docente de Lenguaje de la Universidad del Pacífico.

✉ joseferg371452@gmail.com ✉ jfgarciasarmiento@unipacifico.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-4248-7000>

Henry Hincapié Londoño

Magíster en Sociología Universidad del Valle. Docente de Inglés de la Universidad del Pacífico.

✉ henhilo12@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-0416-5403>

Sileni Herrera Perlaza

Directora de Biblioteca Universidad del Pacífico. Socióloga y Bibliotecóloga egresada de las Universidades del Pacífico y Quindío, Magíster en Educación y Desarrollo Humano CINDE-Universidad de Manizales.

✉ persileni@gmail.com ✉ sherrera@unipacifico.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-4089-4999>

Laura Guzmán

Docente ITFIP, Antropóloga de la Universidad de Colombia, Magíster en Educación y Desarrollo Humano CINDE-Universidad de Manizales.

✉ lura17guzman@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-4034-4903>

Yurley Cuenca Montenegro

Licenciada en Psicología Educativa (UCJC) y Socióloga de la Universidad del Valle. Magíster en Enseñanza de las Ciencias de la Universidad Autónoma de Manizales. Investigadora del Centro de Estudios de Género, Mujer y Sociedad de la Universidad del Valle.

✉ yurleycuenca@gmail.com ✉ ycuenca@unipacifico.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-1593-5066>

José Edward Arroyo Angulo

Trabajador social. Magíster en Gobierno. Universidad CESI. Actualmente se desempeña como Director del Departamento de Lenguas, Lingüística y Literatura – DELIN de la Universidad del Pacífico, Colombia – Buenaventura, Valle del Cauca.

✉ jearroyoangulo@unipacifico.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-7415-8148>

PARES EVALUADORES



Jorge Eduardo Moncayo

Investigador Asociado (I)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6458-4162>

Universidad Antonio Nariño

Lucely Obando Cabezas

Investigador Junior (IJ)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8770-2966>

Universidad Libre

Julián Andrés Zapata Cortés

Investigador Asociado (I)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8888-1521>

Instituto de Química, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad de Antioquia

Ricardo Tapía

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2750-1828>

Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México, y Coordinador Editorial de El Colegio de Morelos, México.

William Fredy Palta Velasco

Investigador Junior (IJ)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1888-0416>

Universidad de San Buenaventura- Cali

Carolina Sandoval Cuellar

Investigador Senior (IS)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1576-4380>

Universidad de Boyaca

Mildred Alexandra Vianchá Pinzón

Investigador Asociado (I)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9438-8955>

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Kevin Alexis García

Investigador Asociado (I)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8412-9156>

Universidad del Valle

Jorge Ladino Gaitán Bayona

Investigador Junior (II)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9539-4660>

Universidad del Tolima

Arsenio Hidalgo Troya

Investigador Asociado (I)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6393-8085>

Universidad de Nariño

Marco Alexis Salcedo

Investigador Asociado (I)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0444-703X>

Universidad Nacional de Colombia

Diseño y diagramación

Juan Diego Tovar Cardenas
Universidad Santiago de Cali
Tel. 5183000 - Ext. 322
Cel. 301 439 7925

Impresión

Artes Gráficas del Valle S.A.S.
Tel. 333 2742

Distribución y Comercialización

Universidad Santiago de Cali
Publicaciones
Calle 5 No. 62 - 00
Tel: 518 3000, Ext. 323 - 324 - 414

Universidad del Pacífico

Buenaventura - Valle del Cauca - Colombia
Km 13 vía al Aeropuerto Barrio el Triunfo
Campus Universitario
PBX. (2) 2405555

Este libro fue diagramado utilizando fuentes tipográficas Lora a 11 puntos para el contenido del texto y Playfair Display a 16 puntos para los títulos. Se terminó de imprimir en enero en los talleres de Artes Gráficas del Valle S.A.S. Cali-Colombia 2020.

Fue publicado por la Universidad Santiago de Cali y la Universidad del Pacífico.

El presente texto es una compilación de cinco artículos que dan muestra de un proceso investigativo del área de lenguaje, procesos de lectoescritura de la Universidad del Pacífico y, un estudio a jóvenes de educación media que posteriormente continuaron sus estudios universitarios en la alma mater.

Los lectores de este compilado se encontrarán, a grandes rasgos, un interesante texto, que afirma lo que en teoría se ha referenciado por parte de autores avezados en el tema (lectoescritura). Es el “brazo” extendido de lo planteado por las teorías. Es un aporte que identifica el camino a seguir del conocimiento sociolingüístico, a través del reforzamiento de las competencias de lectoescritura.

Quizás el mayor aporte sin quitar mérito a ninguna producción similar, es que es resultado investigativo manifiesto de años, llevado a cabo por docentes de UniPacífico, en otras palabras, es un grato encuentro de investigaciones con “sello propio” que deja una puerta abierta a la sistematización de experiencias pedagógicas para hacer visible el mundo de las ideas y el lenguaje bonaverense.



VIGILADA
MINISTERIO DE
EDUCACIÓN



EDITORIAL

