

# PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA Y PRODUCCIÓN ESCRITA BAJO UN ENFOQUE COGNITIVO, PROCESUAL Y CONTEXTUAL, EN ESTUDIANTES DE INGENIERÍA AGROINDUSTRIAL

Ivy M. Escalona de Orellana<sup>1</sup>. Osaly Gabriela Hurtado M<sup>2</sup>. José Emilio González<sup>3</sup>.  
ivyescalona@ucla.edu.ve<sup>1</sup>. osaly\_gabriela@hotmail.com<sup>2</sup>. gonzalezjoseemilio@hotmail.com<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Profesora Asistente a Dedicación Exclusiva en la UCLA Programa de Ingeniería Agroindustrial. Departamento de Gerencia y Estudios Generales. Magíster en Lingüística (2011) Profesora de Lengua y Literatura (2006), UPEL-IPB. Investigadora en el área de Enseñanza de la Lengua Materna, Análisis del Discurso Pedagógico, Análisis del Discurso de Medios de Comunicación. Creatividad y Educación.

<sup>2</sup>Profesora de Lengua y Literatura (2012). UPEL-IPB. Profesora del Programa de Profesionalización para Docentes en Servicio de la UPEL-IPB. Investigadora en el área de Enseñanza de la Lengua Materna, Enseñanza de la Literatura, Análisis del Discurso. <sup>3</sup>Profesor de Lengua y Literatura (2012), UPEL-IPB. Profesor de las asignaturas Expresión Oral y Escrita y Lenguaje y Comunicación. Investigador en el área de Enseñanza de la Lengua Materna y Enseñanza de la Literatura.

## RESUMEN

El estudio tuvo como propósito, diseñar una propuesta didáctica para el mejoramiento de la lectoescritura, dirigida a estudiantes de Ingeniería Agroindustrial de la UCLA. Se sustenta en los enfoques cognitivos de la lectura de Parodi (2003) y Marín (1999); en el enfoque procesual de la producción escrita de Parodi (ob. cit.) y Albarrán (2005); y en los aportes de Hernández y Quintero (2001) acerca de la didáctica de la escritura bajo un modelo contextual. El diseño es una investigación acción en el aula, por lo cual, su enfoque es cualitativo. El corpus se constituyó por 30 cursantes del primer semestre de Ingeniería Agroindustrial, para quienes se elaboró una propuesta didáctica contentiva de las actividades de desarrollo de 8 sesiones de clases; cada actividad está acompañada de los recursos didácticos y su justificación teórica metodológica. La propuesta está fundamentada en tres aspectos: 1) debilidades y necesidades detectadas a través de un diagnóstico aplicado, 2) revisión y selección de información actualizada o con trascendencia académica acerca de la enseñanza de la lectoescritura a nivel superior, y 3) experiencia en el aula de clases.

**PALABRAS CLAVE:** *comprensión lectora, producción escrita, enfoque procesual, enfoque contextual.*

Recibido: Febrero 2014- Aceptado: Abril 2014

## DIDACTIC PROPOSAL TO DEVELOP READING COMPREHENSION AND WRITTEN PRODUCTION COMPETENCES UNDER A COGNITIVE, PROCEDURAL AND CONTEXTUAL APPROACH IN AGROINDUSTRIAL ENGINEERING STUDENTS

### ABSTRACT

The purpose of this study was to design a didactic proposal to improve literacy, aimed at Agroindustrial Engineering students at UCLA. It is focused on the reading cognitive approaches by Parodi (2003) and Marin (1999), the production procedural approach by Parodi (op. cit.) and Albarran (2005), and contributions about writing teaching under a contextual model by Hernandez and Quintero (2001). It is based on the qualitative approach with a classroom action-research design. The subjects consisted of 30 first semester students from Agroindustrial Engineering. A teaching proposal, containing development activities of 8 class sessions with their teaching resources and methodological theoretical justification was elaborated. The proposal is centered on three aspects: 1) Weaknesses and needs identified through an applied diagnosis, 2) Review and selection of updated information or academic significance about the literacy teaching to higher level, and 3) Classroom experience

**KEYWORDS:** *Reading comprehension, written production, procedural approach, contextual approach.*

## INTRODUCCIÓN

En el curso de Lenguaje Instrumental y Comunicación del programa de Ingeniería Agroindustrial de la Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado (UCLA), se persigue proporcionar habilidades a los estudiantes para comprender textos y expresarse de forma escrita, lo que necesitarán para el éxito en su trayectoria académica y en su labor profesional. De esta manera, se concibe el lenguaje como instrumento fundamental para el desempeño intelectual de todo individuo, por cuanto proporciona las herramientas para obtener información tanto de materiales impresos como electrónicos; y permite desarrollar actividades de escritura útiles para sus evaluaciones y su producción del conocimiento (redacción de exámenes, informes escritos, investigaciones, proyectos, entre otros). Por ello, el presente estudio tiene por finalidad, el diseño de una propuesta didáctica de comprensión lectora y producción textual, para el curso Lenguaje Instrumental y Comunicación, del Programa de Ingeniería Agroindustrial, Decanato de Agronomía, UCLA, Barquisimeto, estado Lara. Se espera aplicarla en el lapso 2013-2, y en un futuro, proyectarla como propuesta para las demás carreras de ingeniería de la Universidad.

### Planteamiento del Problema

En el ámbito universitario, la importancia de la lectura y escritura resulta evidente, por cuanto permite a los estudiantes adquirir y producir conocimientos, procesar información y simultáneamente, ser evaluados. Sin embargo, los profesores e investigadores se preguntan por qué los estudiantes no comprenden textos, manifiestan pobreza lexical, no escriben de acuerdo a las normas de ortografía, cohesión y coherencia; y en general, evidencian muchas debilidades en el lenguaje escrito que afectan su desempeño académico (Arrieta y Meza; citados por Arrieta, Batista, Meza y Meza, 2006; Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas). Serrano (2002)

de la Universidad de Los Andes en Venezuela, refiere la problemática de la siguiente manera:

... a pesar de la existencia real de estos textos [expositivos] y de su uso permanente en el medio educativo, es muy poco el contacto significativo que los estudiantes establecen con estos materiales, y la escasa relación que existe es para copiar de ellos información, o para memorizarla, pero no para interpretarlos, producirlos o crear otros nuevos que expresen ideas y conocimientos relacionados con áreas del saber (p. 12).

Hay muchas respuestas para estos planteamientos y razones que se le atribuyen a la situación, entre ellos, la autocrítica de los docentes quienes reconocen las debilidades de los sistemas educativos de las universidades, liceos y escuelas. En este sentido, Fernández e Izuzquiza (2007), cuestionan que en las Universidades se les exige a los estudiantes la comprensión a cabalidad de infinidad de lecturas, además de la elaboración coherente y cohesiva de monografías, proyectos, ponencias, entre otros; pero por otro lado, no existe una cantidad equitativa de asignaturas que proporcionen las herramientas para llevar a cabo estas actividades:

Los profesores universitarios exigimos a nuestros alumnos además del aprendizaje de los contenidos de las disciplinas poseer experticia en las prácticas de lectura y escritura... Sin embargo, son pocas las asignaturas que dedican tiempo a la enseñanza de producciones escritas... (p. 2).

Más adelante, estos autores agregan que los docentes universitarios suponen que los estudiantes debieron adquirir las destrezas de comunicación escrita en educación media, y creen que tener conocimientos sobre una temática o contenido es suficiente para escribir de ello, olvidando que para redactar se necesita dominar otras competencias que deben integrarse en un todo coherente, tales como, determinar el destinatario, seleccionar el lenguaje adecuado, delimitar el propósito del texto, coordinar las ideas, considerar la situación

comunicativa, entre otros (Fernández e Izuzqui, 2007). Por su parte, Aise, López y Lima (2005), profesores universitarios, consideran que la forma como hasta ahora se ha enseñado a leer y a escribir, es la principal razón de las debilidades que hoy en día se afrontan, pues las tareas de lenguaje se han impuesto como una obligación, atendiendo más a la decodificación de palabras aisladas que a la comprensión y al disfrute.

Esta situación resulta abrumadora para quienes valoran la importancia de la lengua escrita y su trascendencia en todas las áreas del saber, por lo que surge una diversidad de propuestas, basadas en las teorías sobre lingüística textual y cognición, que comprueban que leer y escribir son procesos complejos. Una de estas teorías es la de Flowers y Hayes (citadas por Parodi, 2003) quienes describen detalladamente cada uno de los procesos que la mente realiza en el acto de escribir, y aclaran muy enfáticamente que tales procesos no se ejecutan en un orden determinado ni separadamente, por el contrario, suelen ejecutarse varios a la vez y según el orden que el momento, el lector y el texto demanden.

A pesar de que los enfoques cognitivos de la lecto-escritura datan de varias décadas atrás (Parodi, ob. Cit.), todavía en la actualidad son considerados una innovación, ya que a lo largo de los años los estudiaron como teoría pero difícilmente eran llevados a la práctica. Cambiar los patrones de evaluar la lectura y escritura final, no ha sido fácil para los pedagogos de las ciencias del lenguaje, a quienes se les exige tomar en cuenta las individualidades y avances de sus estudiantes, en mayor grado que medir la calidad de su comprensión y producción. Estas competencias pedagógicas implican un grado de objetividad tal, que amerita deslindarse de los cánones exclusivos de interpretación y estilo en redacción, para abrir la mente a formas distintas de pensar.

Fijar criterios de evaluación que abarquen estos parámetros, es una tarea difícil para quienes disfrutan de un lenguaje rico en léxico, estilo, cohesión y buena ortografía; aún más, calificar con una escala

positiva a quien comenzó con producción textual casi nula y finaliza (luego de mucha práctica y dedicación) con textos cortos que presentan redacción y ortografía regulares, resulta ser toda una odisea. No obstante, eso es lo que exige el enfoque cognitivo y procesual, y lo deben buscar quienes adoptan esas perspectivas como fundamento para sus investigaciones. La facilidad de teorizar esos enfoques y la dificultad para practicarlos, es lo que provoca que hoy en día, estudiosos como Parodi (2003) consideren que aún queda mucho por hacer en torno a ellos.

En este orden de ideas, los docentes universitarios continúan esperando que sus estudiantes de nuevo ingreso presenten ciertas habilidades en la comprensión y construcción textual, sin considerar que la producción de textos académicos extensos que implican la producción de conocimientos, requiere de operaciones mentales que difícilmente los adolescentes de educación media puedan alcanzar. De esta manera, le corresponde al estudiante universitario obtener esas destrezas de forma casi autodidacta, bajo el juicio y constante reprimenda de sus profesores, que suelen criticar su forma de interpretar lecturas y de escribir. Lo ideal, es la realización de actividades sistemáticas de aula, en las que los estudiantes reflexionen constantemente sobre sus avances y debilidades, propiciando la adquisición de competencias de comunicación escrita, que se pueden continuar desarrollando aún después de que culmina el curso de Lenguaje, pues se le proporcionan recursos a los alumnos para autoevaluar y controlar sus procesos. Así, de la problemática general planteada y de un diagnóstico aplicado, surge el interés y la necesidad de diseñar un plan de acciones didácticas, que permitan atender las deficiencias de los estudiantes del I semestre de Ingeniería Agroindustrial de la UCLA, a través de la promoción de herramientas de lectura y escritura que sean de utilidad para su sólida formación académica. De esta manera, se elaboró una propuesta didáctica en el marco del Proyecto de Investigación: Desarrollo de competencias de comprensión lectora y producción escrita bajo un

enfoque cognitivo y contextual, el cual está registrado en el Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico (C.D.C.H.T) de la UCLA, según el código: 012-AG-2012. Se pretende en posteriores estudios, aplicar tal propuesta y reportar los resultados, para dar continuidad al proyecto de investigación en cuestión.

#### Objetivo General

Diseñar una propuesta didáctica para la adquisición de competencias de comprensión lectora y producción escrita, dirigida a estudiantes del primer semestre de Ingeniería Agroindustrial, de la Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado (UCLA).

#### Evidencias Teóricas

En este segmento, se expondrán algunas de las teorías que sustentan la didáctica de la lectura y escritura desde un enfoque cognitivo y procesual, el modelo contextual que fundamenta la enseñanza de la producción escrita y la importancia del informe como tipología textual de mayor uso en las carreras de ingeniería.

#### Enfoque cognitivo de la comprensión lectora

Según el enfoque cognitivo, para comprender un texto el lector deja de ser un mero receptor de conocimientos, y participa activamente en el procesamiento de la información, pues aporta sus conocimientos previos, evalúa y controla su interpretación y aprendizaje, opina, critica y reflexiona; logrando que la interpretación del texto no sólo dependa de la redacción y estilo del autor, sino de las condiciones cognitivas y contextuales que lo caracterizan. Según Parodi (2003), el proceso de comprensión lectora amerita un plan de tareas que se propone el lector para resolver las situaciones con las que se enfrenta en la decodificación e interpretación del texto, lo cual es una habilidad que se desarrolla a través del tiempo. Este autor también agrega que la comprensión lectora está muy lejos de ser un

proceso mecánico centrado en lo que dice el texto, por el contrario, el texto escrito es una “unidad semántico estructural” que proporciona pistas que los lectores expertos utilizan para establecer la coherencia entre lo que se lee explícitamente, lo que se puede inferir porque se expresa implícitamente y los conocimientos previos y aportes de quien lee; en este sentido, la información extratextual que aporta el lector, cumple un papel fundamental y protagónico en este proceso.

Es tarea del docente de lenguaje, lograr a través de actividades sistemáticas en el aula de clases, que los estudiantes se conviertan en esos lectores expertos, que tengan la capacidad de plantearse hipótesis, inferir, reflexionar y controlar su proceso de comprensión lectora, en todo su ámbito académico. La siguiente cita resume en cierta medida, lo expresado anteriormente en palabras textuales de Parodi (2003):

Desde una perspectiva psicolingüística moderna, la comprensión de un texto se entiende como un proceso mental constructivo, intencionado en el que el lector elabora una interpretación de los significados textuales, basándose en la interpretación del texto escrito, en sus conocimientos previos y de acuerdo a un objetivo de lectura acorde a las demandas del medio social (p. 75).

Por su parte, Marín (1999) propone diversas estrategias y actividades, basadas fundamentalmente en la concepción de comprensión lectora como interacción entre escritor y lector, de manera que ofrece herramientas a los docentes para lograr que los estudiantes apliquen conscientemente habilidades cognitivas en el procesamiento de la información. Así, la autora explica en qué consisten las estrategias de lectura que deben fomentarse en los lectores aprendices, dentro del aula de clases:

Son actividades intencionales, no azarosas, que un lector realiza sobre un texto, para reestructurar la información y organizarla en relación con sus propios esquemas mentales, de modo que construye una interpretación. Este proceso mental, especial-

mente la relación con los propios esquemas de conocimiento, hace que esa interpretación así construida sea significativa, de modo que es posible resumirla y retenerla, y también utilizarla como sustento de nueva información (Marín, 1997, p. 247).

#### Enfoque procesual de la producción escrita

Albarrán (2005), lleva los postulados del enfoque procesual y cognitivo de la escritura a la práctica docente, pues ofrece herramientas para preparar a los estudiantes en todos los procesos de producción escrita y para comenzar a evaluar sus habilidades desde una perspectiva distinta a la de producto final. En la siguiente cita se lee lo que Albarrán (ob. cit.) afirma en cuanto a la didáctica bajo este enfoque:

...llevar a cabo el proceso de enseñanza/aprendizaje de la composición escrita incorporando el enfoque didáctico procesual, muy probablemente, contribuye con el alumnado a producir mejores escritos porque se atiende a las actividades cognitivas (planificación, textualización y revisión) asociadas a la escritura” (p. 546).

Además, este autor ofrece argumentos para explicar las razones de que desde su punto de vista, este enfoque es mejor que la tradicional forma de enseñar a escribir, en la que no se toman en cuenta las dimensiones de la evaluación: qué, cómo, quién, con qué, cuándo y para qué evaluar; y tampoco se consideran la finalidad de la educación tomando en cuenta el contexto de la institución, la comunidad, las políticas educativas de la región o país, ni los principios psicopedagógicos. Para Albarrán (ob. Cit.) la evaluación es una actividad de aula cuyo fin principal no debe ser medir, sino que ella en sí es una estrategia de enseñanza/aprendizaje. En este sentido, la evaluación de la escritura como actividad de aula, permite orientar a los estudiantes en cuanto a sus fortalezas y debilidades, y promueve sus reflexiones acerca del proceso que llevan a cabo o su evolución en la adquisición de habilida-

des.

Con esas orientaciones, los estudiantes pueden detectar cuáles son sus principales obstáculos y trabajar conscientemente para superarlos. Albarrán (2005) agrega que para lograr una evaluación desde esa concepción, se requiere un cambio de actitud por parte del docente, de manera que se despoje del arraigo que durante años se le ha dado a la evaluación de la escritura como producto. Este autor finaliza su artículo indicando los tres propósitos fundamentales que la evaluación procesual de la escritura busca:

- La concienciación de la importancia de aplicar los tres procesos fundamentales de la composición escrita: planificar, textualizar y revisar.
- Mejorar el proceso de producción escrita de los estudiantes, lo que es distinto a lograr que redacten un texto de calidad.
- Observar la manera como progresa el educando en la producción de textos y orientarlo en la aplicación de estrategias apropiadas para su situación.

#### Enfoque contextual de la producción escrita

Según Hernández y Quintero (2001) el modelo contextual o ecológico es un complemento a los modelos cognitivos o procesuales, pues se concibe la actividad de la escritura: “...no solamente como un proceso individual de resolución de problemas, sino también como un proceso comunicativo y social que adquiere pleno significado en el contexto físico, social y cultural en el que se desarrolla” (p. 61). En este orden de ideas, en el enfoque situacional, como también le llaman, se enfatiza la escritura como actividad comunicativa de fines predominantemente sociales, en donde el contexto de vida del estudiantado le otorga un carácter significativo al acto de escribir. Así, la subjetividad cobra un papel importante en el ejercicio de producción escrita, pues la cotidianidad del individuo, incluyendo sus emociones, opiniones y experiencias, ejercen influencia en lo que escribe.

Por consiguiente, desde la perspectiva pedagó-

gía, se proponen modelos alternativos de enseñanza, en donde se cree un ambiente de cooperativismo, colaboración, apoyo y discusiones de significados compartidos entre estudiantes, aprovechando al máximo los intereses y motivaciones que tienen en común. Igualmente, Parodi (2003) opina que los modelos de situación se construyen utilizando como herramienta experiencias pasadas y textos diversos relacionados con situaciones similares. Por medio de las siguientes palabras, este especialista describe la estructura del modelo:

Su diseño estructural es el de un esquema categorial compuesto de una serie de categorías fijas pero interactuantes: tiempo, ubicación, circunstancias, participantes, etc. Esta estructura resulta estratégicamente muy eficiente cuando se debe actuar en situaciones sociales, dado que el escritor produce diversos tipos de textos en contextos sociales divergentes. Esto quiere decir que un escritor experto deberá manejar diferentes tipos de información. Esta información es almacenada en ciertas categorías del esquema (p. 116).

Por ello, según el modelo contextual, mientras se escribe entra en juego toda la información proveniente de los esquemas previos de conocimiento que estaban almacenados en la memoria, y se representan lingüísticamente. Por ende, a medida que se recuerdan los eventos relacionados con la situación de escritura, se crean nuevos eventos que igualmente favorecen el proceso; se trata de abstracciones mentales en donde toda la información empírica está interrelacionada.

#### El Informe en la Ingeniería

En todos los ámbitos empresariales y organizacionales, el informe está presente como modalidad textual predominante en la redacción de textos, porque sirve de instrumento de comunicación entre los distintos departamentos. Asimismo, gracias

al informe, las empresas evolucionan, pues toman decisiones, recolectan personal, llevan a cabo inspecciones, realizan diagnóstico de necesidades y dejan respaldo de cada una de estas actividades (Balestrini y Laves, 2001). El ingeniero agroindustrial no escapa de esta situación, ya que resulta muy probable que sus superiores le asignen la entrega de un informe que presente el estado de los equipos de transformación de materia prima, la calidad de los productos que se están produciendo, las necesidades en el mercado de fabricar nuevos productos, entre muchas situaciones más que ameritan la elaboración de este género textual.

En el ámbito académico, los informes son solicitados por los docentes de todas las áreas, para presentar los procedimientos llevados a cabo en el laboratorio, para reseñar una investigación documental, para comprobar lo aprendido durante un curso o asignatura y para presentar las actividades y estudios realizados en las pasantías. Estas razones motivaron a seleccionar el informe para enseñar a los estudiantes su estructura y para que ejerciten su elaboración tanto en el diagnóstico como en la actividad final de la asignatura Lenguaje Instrumental y Comunicación. Así, se observará en la propuesta la manera como se propicia una experiencia a vivir por los estudiantes en su futuro contexto laboral, que servirá como sustento para la redacción de un texto de esta tipología.

#### Metodología

La presente investigación consta de una propuesta fundamentada en tres aspectos: 1) debilidades y necesidades detectadas a través de un diagnóstico aplicado 2) revisión teórica de propuestas actuales y/o con trascendencia académica acerca de la enseñanza de la lectoescritura a nivel superior, y 3) experiencia en el aula de clases. El diseño es una investigación acción en el aula, por lo cual, su enfoque es cualitativo, debido a que se elabora una propuesta didáctica para modificar una problemática académica diagnosticada en el ambiente de clases. La población de estudio está constituida por los

estudiantes del primer semestre de las carreras de Ingeniería de la Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado, a saber, Agroindustrial, Agronómica, Civil, Informática y Producción; ya que la propuesta está dirigida a adaptar la didáctica de la lectura y escritura a las necesidades de estos futuros profesionales, quienes cursan las asignaturas de esta área (lenguaje) inmediatamente al ingresar a la Universidad. Por su parte, la muestra intencional, se constituye por 30 cursantes de la materia Lenguaje Instrumental y Comunicación (primer semestre) de Ingeniería Agroindustrial.

### El Diagnóstico

Se diseñó y aplicó una prueba escrita para diagnosticar las competencias de comprensión lectora y producción escrita del corpus seleccionado, estas competencias se evaluaron a través de dos detalladas escalas de estimación (una para la comprensión lectora y otra para la producción escrita) utilizadas en la valoración de cada instrumento aplicado a los sujetos de estudio. La validez de estos instrumentos se comprueba por dos razones:

1) Teoría que lo sustenta: Para su elaboración se utilizó la teoría de Parodi (2003) y Albarrán (2005) sobre los procesos cognitivos de la lectura y escritura; y a Hernández y Quintero (2001) en cuanto al modelo contextual de la producción escrita.

2) Juicio de expertos: El instrumento fue validado por el coordinador de la Línea de Investigación Enseñanza de la Lengua Materna, perteneciente a la Maestría en Lingüística de la UPEL-IPB, Prof. Msc. José Alejandro Castillo

En cuanto a la fiabilidad, Kirk y Miller (citados por Rusque, 2003), afirman que “la fiabilidad reposa sobre los procedimientos de observación donde la descripción es explícita” (p. 141); así, la aplicación de la prueba diagnóstica directamente a los sujetos de estudio que conformaron el corpus, permitió obtener resultados de un contexto real, lo que constituye una fuente primaria de recolección de

datos. Con respecto al diseño de esta prueba, el segmento referido a comprensión lectora contuvo un texto argumentativo controversial tomado del módulo de Lenguaje del Colegio Universitario “Fermín Toro” (autoría desconocida). La lectura se presentó sin título para que los estudiantes se lo asignaran; Seguidamente a la lectura proporcionada, se realizaron preguntas para inducir a los estudiantes a realizar predicciones e inferencias en cuanto a la misma.

En el segmento referente a Producción Escrita, se les solicitó a los sujetos de estudio llevar a cabo un informe escrito no menor de tres páginas, en donde se relaten las actividades realizadas durante el curso de lenguaje instrumental y comunicación (hasta el momento habían trabajado con los conceptos generales sobre comunicación y ejercicios de ortografía).

Además de la prueba escrita, se diseñaron dos escalas de estimación con los indicadores considerados al momento de diseñar los ítems de la prueba, tales instrumentos permitieron evaluar las respuestas de los sujetos de estudio. Cada indicador fue evaluado seleccionando una de dos calificaciones:

- Logrado: El estudiante domina excelente o satisfactoriamente la competencia descrita a través del indicador.
- En inicios: El estudiante da muestras que remotamente se está iniciando en la adquisición de la competencia, es decir, manifiesta graves debilidades en la misma.

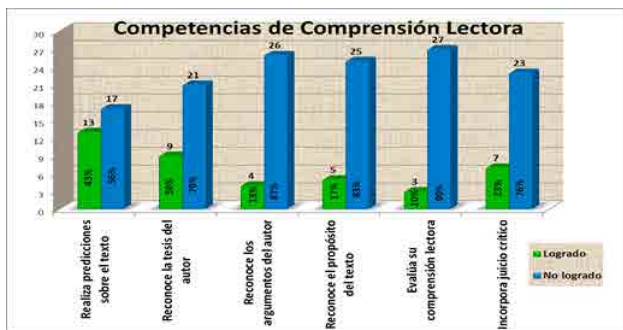
En cuanto las competencias de producción escrita, fue necesario leer minuciosamente cada uno de los textos redactados por los estudiantes para poder calificar según los indicadores de la escala de estimación. En este orden de ideas, se tomaron en cuenta dos aspectos fundamentales: 1) aspecto formal, constituido por los elementos que le proporcionan buena presentación al texto, como el espaciado, los márgenes y la sangría; 2) redacción, en la que se consideró la coherencia en la relación entre



oraciones, entre párrafos y entre los segmentos de lo informes (inicio, desarrollo y cierre).

### Resultados del Diagnóstico

Los resultados en cuanto a comprensión lectora se pueden observar en la figura A. Tal como se evidencia en la gráfica, en todos los indicadores la escala no logrado está numéricamente por encima de la escala logrado. No obstante, en algunos estudiantes se observaron fortalezas en cuanto a la elaboración de predicciones y en el reconocimiento de la tesis del autor.



Por otro lado, se observó falta de profundidad en el reconocimiento de los argumentos del autor, es decir, la mayoría se acercó a estos datos pero no abarcó la globalidad de las ideas secundarias utilizadas para apoyar la tesis; del mismo modo, al reconocer el propósito del autor, a la mayoría de estudiantes le faltó precisión. En la autoevaluación de su proceso para comprender la lectura, se observó falta de profundidad en la autocrítica, pues en la mayoría de los casos los estudiantes reconocieron que sí habían releído, pero su explicación de donde y por qué lo hicieron no fue lo suficientemente precisa, lo que llevó a ubicarlos en la estimación no logrado, al igual que los estudiantes que manifestaron no haber releído; por el contrario, sólo tres estudiantes especificaron bien las razones y la ubicación de sus relecturas. En lo que corresponde a la incorporación de juicio crítico por parte de los estudiantes, se mantiene la tendencia de no profundizar, es decir, los estudiantes no exponen argumentos que justifiquen sus juicios emitidos, ni

distinguen entre lo que ellos opinan y lo que dice el autor.

De la misma manera, la mayoría de estudiantes parafrasean los aportes del autor y no son capaces de incorporar una crítica propia, sólo siete estudiantes proporcionaron una opinión de forma satisfactoria. En general, en los resultados anteriores se puede observar en cuanto a comprensión lectora, una interpretación de textos de manera superficial, es decir, la mayoría de estudiantes no identifican argumentos, propósito del autor ni tipología textual, ni manifiestan habilidad para expresar reflexiones o críticas de lo leído, ni autocríticas de su proceso de comprensión.



Los resultados cuantitativos del aspecto formal en cuanto a las competencias de producción escrita, se ilustran en la figura B. Al detallar esta gráfica, se evidencia que el primero indicador arroja resultados positivos, pues la mayoría de los textos escritos por los estudiantes informaron satisfactoriamente acerca de las actividades realizadas durante las clases de lenguaje, mientras que el resto de estudiantes presentaron información imprecisa en cuanto a estos aspectos o no se sintieron en capacidad de redactar lo solicitado. Cabe destacar, que el docente notó que algunos jóvenes entregaron el instrumento sin el informe, se les invitó a redactarlos pero comunicaron que no sabían hacer eso, por ello, tales sujetos fueron incorporados a la categoría en inicio en todos los indicadores de la producción escrita. En cuanto al segundo indicador, sólo seis estudiantes saben hacer uso del lenguaje formal y en tercera persona (logrado). Parte del resto, hacen uso del lenguaje formal pero

en algunos casos conjugaron verbos con la primera persona; por el contrario, la mayoría de estudiantes usa excesivamente la primera persona e incorpora terminología coloquial o composiciones sintácticas informales al texto.

De la misma manera, el tercer indicador mostró mayor incidencia de la estimación en no logrado, pues sólo cinco individuos respetaron la sangría, el interlineado y los márgenes de forma satisfactoria. Es importante aclarar en cuanto a este indicador, que la sangría fue el aspecto menos respetado por los sujetos. Para finalizar, sólo siete estudiantes siguió las instrucciones de agregar al desarrollo tanto introducción como conclusión, éstas en su mayoría no fueron redactadas de la mejor manera, pero se consideraron como logrado, porque el indicador no incluye la calidad de las mismas. Por otro lado, fueron calificados con la categoría no logrado, no sólo quienes omitieron introducción, conclusión o ambas, sino también, quienes lo hicieron de forma extremadamente breve.

En cuanto al aspecto redacción del segmento de producción escrita, se presentan los resultados cuantitativos en la figura C. En este sentido, los resultados más desfavorables en los aspectos de redacción, se ubicaron en el uso del vocabulario. Para la evaluación de este indicador relacionó el vocabulario con el empleo de anáforas para evitar la repetición de palabras, no obstante, los estudiantes en su gran mayoría no utilizan sinónimos ni términos genéricos para hacer sustituciones, por lo que en los textos predominaron las repeticiones idénticas.



En el segundo indicador, la mayoría de estudiantes mostraron en algún momento inconcordancia, ideas inconclusas o carencia de anáforas y de co-

nectores (no logrado); y sólo cinco estudiantes no mostraron incidencia considerable de tales debilidades (logrado). Sin embargo, en la macroestructura se obtuvieron mejores resultados, pues el hecho de valerse del orden cronológico para ordenar las ideas fue de gran ayuda para los estudiantes; las debilidades de relación entre párrafos se presentaron mayormente en las introducciones y conclusiones.

#### Diseño de la Propuesta

Este proyecto tiene la finalidad de elaborar una propuesta didáctica para el curso de Lenguaje Instrumental y Comunicación, del programa de Ingeniería Agroindustrial de la UCLA, de acuerdo a los resultados obtenidos en un diagnóstico realizado y el perfil de la carrera. Para ello, se diseñaron estrategias y recursos didácticos adaptados a las necesidades y motivaciones del grupo y al ámbito empresarial y agroindustrial.

Por consiguiente, basándose en los resultados del diagnóstico, el programa de curso, la teoría consultada y las estrategias ya realizadas en clases, se diseñó la siguiente propuesta, que consiste en la descripción de las actividades de desarrollo a llevar a cabo durante las ocho sesiones de clases que contiene el curso. Cada actividad descrita, está justificada teórica y metodológicamente (ver propuesta en la tabla única).

#### Conclusiones y recomendaciones

Una vez realizado el análisis de los datos a partir del diagnóstico, es importante destacar algunos aspectos. En cuanto a la Comprensión Lectora, se observó que una considerable cantidad de estudiantes saben llevar predicciones aunque de forma inconsciente, sin embargo, la mayoría no las llevó a cabo, no por desconocimiento de la técnica sino porque no leyeron las instrucciones del instrumento.

Quienes siguieron las instrucciones, elaboraron las predicciones de forma clara y precisa, aunque su capacidad de autocrítica para reconocer cuando és-

tas estuvieron erradas no fueron las mejores, pues la mayoría no reconoció las pequeñas diferencias entre sus predicciones y la tesis del autor, tema o idea central del texto. Para que los estudiantes autoevaluaran sus predicciones, no sólo se les pidió que comprobaran sus hipótesis luego de leer todo el texto, sino que cambiaran el título de no ser el más acertado. Algunos de ellos decidieron no cambiar el título, a pesar de que no encerraba la idea o tema central del texto, lo cual dio muestras de que su autoevaluación de las predicciones no es lo suficientemente crítica. Dicho de otra manera, y tomando en cuenta las evaluaciones que los estudiantes hicieron de sus hipótesis, la mayoría de ellos no profundiza en el análisis de sus predicciones, sino que las consideran correctas por presentar un acercamiento a la idea central del texto.

En otras palabras, este segmento del diagnóstico permitió observar que los estudiantes no profundizan en su autocrítica, es decir, se quedan en un nivel superficial que no les permite lograr a cabalidad la interpretación del texto. Esta situación genera a su vez otra problemática, pues la misma falta de profundidad se observó en el reconocimiento de la tesis del autor y de sus argumentos. Como conclusión de lo evidenciado en la comprensión lectora, se observó que hay una tendencia a la superficialidad, es decir, se presenta la necesidad de los sujetos de profundizar en lo relacionado con comprensión analítica de los textos. Por tal motivo, en la propuesta se incluye la enseñanza de las estrategias de lectura, como actividad para responder a esta necesidad.

En lo referente a la Producción Escrita, las debilidades en cuanto a coherencia entre oraciones se observaron mayormente en la redacción de introducción y conclusión, probablemente por tratarse de textos en que el estudiante debe ampliar su producción; no ocurrió así con la redacción de actividades, pues los estudiantes fueron muy breves en este segmento y utilizaron subtítulos para separar las sesiones de clases, lo que les evitó el mal uso de anáforas y redundancia de palabras. Las debilidades en cuanto a macroestructura se presenta-

ron principalmente porque muchas introducciones no hicieron alusión al contenido del informe, sino que se enfocaban en la comunicación y al lenguaje como tal. Estos resultados fueron tomados en cuenta en el diseño de esta propuesta, la cual se centra en la necesidad de los jóvenes en evaluar sus procesos de lectura y escritura, detectar sus debilidades y fortalezas para así proceder a una autorregulación efectiva.

En este sentido, para la aplicación de las ocho sesiones de clases descritas, será necesaria la inclusión de las actividades de inicio y de cierre en cada clase, pues no están especificadas en el plan. Se planea en cuanto este aspecto, seleccionar en cada sesión, una de estas actividades para iniciar, y otra para finalizar:

- 1.- Lecturas de textos llevados al aula por los mismos estudiantes, junto con la realización de reflexiones y discusiones en torno a ellas.
- 2.- Se propiciará la creación de otras lúdicas por parte de los participantes, de manera que grupos de dos o tres jóvenes dirijan dinámicas de grupo relacionadas con la importancia de la lectura y escritura.

En cuanto a la presente propuesta, se planea presentarla a los estudiantes de lenguaje instrumental y comunicación como parte del plan de clases y de evaluación, asimismo, es imperante explicarles la relación entre las debilidades detectadas en el diagnóstico, con cada una de las actividades diseñadas. Con respecto a las estrategias de desarrollo, se proporcionarán con anticipación los materiales de estudio a los estudiantes, y se les inducirá a leerlos e investigar sobre su contenido antes de las clases, de forma que cuando vayan a utilizarlos en el aula estén habituados con ellos. Asimismo, se comentarán los objetivos de cada actividad y las competencias a ser alcanzadas, pues es trascendental que el individuo conozca la utilidad de la didáctica empleada y tenga la oportunidad de ofrecer aportes para mejorarla o enriquecerla.

Por consiguiente, en las actividades grupales, cada equipo será responsable de tener el material necesario para llevar a cabo los ejercicios, lo que

incluye aquello adicional a lo proporcionado por el docente; en cuanto a las individuales, las condiciones son las mismas, pues cada participante deberá estar preparado para la clase con la lectura previa de los recursos asignados y contenido propuesto.

Por otro lado, la propuesta presentada no es un plan rígido que deba seguirse, por el contrario, es una pauta sujeta a modificaciones de acuerdo a las situaciones presentadas y las características de los grupos cada semestre. El acompañamiento del do-

Propuesta didáctica para el curso de Lenguaje Instrumental y Comunicación		
Actividad	Recursos	Justificación
Sesión 1: Explicación y discusión acerca del significado de lectura desde un punto de vista interactivo y la relación de la comprensión lectora con la cognición.	Guía de estudio.	La explicación del docente y guía de estudio se fundamentan en los autores consultados en cuanto a la lectura desde un enfoque cognitivo, así, la enseñanza de la lectura se ofrece desde la perspectiva interactiva y procesual (Parodi, 2003).
Sesión 2: Distribución por grupos de las diferentes estrategias de lectura, con el objeto de que preparen recursos visuales y presentaciones orales sencillas, para explicárselas a sus compañeros.	Guía de estudio, láminas de papel bond, marcadores, recortes, entre otros.	Se inicia el proceso de ejercitación de la lectura proporcionándole un material a los estudiantes para interpretarlo y sintetizarlo en un recurso visual. Según Marín (1999), es tarea del docente promover actividades sistemáticas en el aula de clases, que permitan a los estudiantes convertirse en lectores expertos. Estas actividades están reseñadas en el material didáctico para proporcionar a los estudiantes.
Sesión 3: Ejercicios prácticos grupales sobre estrategias de lectura.	Guía de ejercicios prácticos.	Una vez estudiado lo expuesto por Marín (ob. cit.) sobre las estrategias de lectura, se proceden a realizar ejercicios para llevar la teoría a la práctica.
Sesión 4: Observación de una película de contenido histórico y/o enseñanza significativa. Algunas opciones son: <i>el manzano azul, voces inocentes, brecha en el silencio, patas arriba, piedra papel o tijera, avatar, la vida es bella, quisiera ser millonario, el niño de la pijama de rayas, cadena de favores</i> , entre otras. La película se utilizará como inspiración para escribir un ensayo. Discusión de las reflexiones derivadas de la observación del film. Nota: Esta actividad se ha realizado en ocasiones anteriores con la colaboración del grupo organizado <i>cine club</i> , del programa de <i>ingeniería agroindustrial</i> .	Equipo audiovisual: proyector de multimedia, dvd, cornetas, varios cds (se les ofrece varias opciones a los estudiantes para que seleccionen la película a observar).	De acuerdo a los enfoque contextuales de la escritura (Fernández y Quintero, 2001), se crea una situación que motive al estudiante a escribir. Las películas son seleccionadas cuidadosamente de manera que ofrezcan tramas que produzcan emociones significativas en los estudiantes, así, se propicia la reflexión y se les ofrece contenido que posteriormente sirva de argumento para escribir. La idea de esta actividad surge con el objeto de que los estudiantes produzcan textos en el aula y así evitar la copia de internet que tanto deteriora la creatividad y producción lingüística.

<p>Sesión 5: Explicación del docente acerca de los procesos cognitivos que deben aplicarse en la producción escrita. Comienzo de la redacción de un texto argumentativo con ayuda de una guía didáctica. Cada estudiante trabajará de forma individual pero se les permite interactuar para ayudarse entre sí. Las asesorías por parte del docente deben ofrecerse constantemente.</p>	<p>Guía para redactar un texto argumentativo.</p>	<p>Esta actividad se diseñó siguiendo expresamente las recomendaciones de Albarrán (2005) y Parodi (2003) acerca de los procesos cognitivos de la escritura.</p>
<p>Sesión 6: Continuación de redacción del texto argumentativo. Se les ofrece asesoría a los estudiantes en el proceso de revisión. Se asigna como actividad del hogar la nueva transcripción del texto con mejoras según las coevaluaciones y autoevaluaciones realizadas. En la guía didáctica está incluida una escala de estimación que permite la revisión exhaustiva del borrador elaborado.</p>	<p>Guía para redactar el texto argumentativo.</p>	<p>Según Albarrán (ob. cit) la evaluación de la escritura como actividad de aula, permite orientar a los estudiantes en cuanto a sus fortalezas y debilidades, y promueve sus reflexiones acerca del proceso que llevan a cabo o su evolución en la adquisición de habilidades. Con esas orientaciones, los estudiantes pueden detectar cuáles son sus principales obstáculos y trabajar conscientemente para superarlos.</p>
<p>Sesión 7: Entrega del texto argumentativo. Previamente se le ha asignado a los estudiantes realizar por grupos una visita a una empresa del ramo agroindustrial, para investigar: estructura organizativa, productos que fabrican y procesos agroindustriales. En esta sesión los estudiantes deben elaborar un informe sobre la agroindustria visitada y siguiendo las instrucciones de una guía práctica. Cada sujeto debe elaborar el texto de forma individual pero se les permite interactuar para ayudarse entre sí. El docente debe ofrecer asesorías constantemente.</p>	<p>Guía para redactar el informe.</p>	<p>Se propicia una experiencia significativa para el grupo (visita a la agroindustria) con el objeto de contextualizar su comunicación escrita en el ámbito de su futuro campo laboral (modelo ecológico de la escritura Hernández y Quintero, 2000). Así como la guía para redactar el texto argumentativo, la del informe se diseñó para orientar las etapas de producción lingüística según los teóricos consultados. Se seleccionó la redacción de un informe, por la relevancia que esta tipología textual tiene en el área empresarial (Alestrini y Laves, 2000).</p>
<p>Sesión 8: Continuación de la redacción del informe. Se les ofrece asesorías a los estudiantes en la finalización del texto y en el proceso de revisión. Se asigna como actividad del hogar la nueva transcripción del informe con mejoras según las autoevaluaciones y coevaluaciones realizadas. En la guía didáctica proporcionada, se incluye la escala de estimación que</p>	<p>Guía para elaborar el informe.</p>	<p>Nuevamente se propicia la autoevaluación y las orientaciones acerca del proceso de escritura en el aula, de acuerdo con las recomendaciones de Albarrán (2005) y Parodi (2003).</p>

cente en todas las actividades, tiene como finalidad guiar a los sujetos en el alcance de una autorregulación y autocrítica, que los ayude a seguir mejorando su lectura y escritura en el transcurso de toda su trayectoria académica.

Así, la meta final es que en un futuro puedan valerse por sí mismos en la obtención de información de textos referidos a la Ingeniería Agroindustrial,

y que los conocimientos adquiridos en tal área, puedan comunicarlos de forma escrita. En este sentido, lo más trascendental en esta propuesta, es hacer énfasis en la manera como cada individuo mejora su proceso de leer y escribir, es decir comparar su antes y después, y dejar atrás la tradicional evaluación sólo del producto final.

#### Referencias

Aise, M. López, I. y Lima, P. (2005) El análisis gramatical: Una propuesta para contribuir a la comprensión textual. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.scielo.cl/scielo> [Consulta: 2010, Enero, 26]

Albarrán, M. (2005) La evaluación en el enfoque procesual de la composición escrita. *Educere*, 31, 545-552.

Arrieta, B., Batista, J., Meza, R. y Meza, D. (2006). La comprensión lectora y la redacción académica como centro del currículum. *Laurus*, 12 (21), 86-94.

Balestrini, M. y Laves, A. (2001). Metodología para la elaboración de informes. Caracas: Consultores Asociados.

Fernández, G. e Izuzquiza, M. (2007). La escritura de textos en la universidad: una responsabilidad compartida. [Documento en línea]. Disponible en:

<http://www.scielo.cl/scielo.php>. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. [Consulta: 2010, Febrero, 17]

Hernández, A. y Quintero, A. (2001). Comprensión y composición escrita. Madrid: Editorial Síntesis.

Marín, M. (1999). Lingüística y enseñanza de la lengua. Buenos Aires: Aique.

Parodi, G. (2003). Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva. Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Rusque, A. (2003). De la diversidad a la unidad en la investigación cualitativa. Valencia: Vadell Hermanos.

Serrano, S. (2002). Los textos expositivos: dificultades retóricas en su composición. En: V. Agelvis y S. Serrano (Comps.) Los textos expositivos: lectura y escritura. (pp. 77-126). Mérida: Universidad de los Andes.