

La comprensión y producción textual en estudiantes del primer ciclo**Understanding and textual production in students of the first cycle****SALAZAR CABREJOS, Rosa Eliana¹**

Universidad Nacional Pedro Ruíz Gallo

RESUMEN

La comprensión y producción textual constituyen ejes fundamentales en el desarrollo de la formación universitaria, sobre todo en las asignaturas de Comunicación y Lenguaje. Las dificultades que presentan los estudiantes en estos procesos se deben a causas, no solo institucionales, sino también culturales y disciplinares (pedagogía, currículo y didáctica). Procesos que evidencian una competencia comunicativa CC, un saber que rige la actuación adecuada y correcta de los estudiantes como hablantes, lectores y productores de textos y discursos académicos. Dicha competencia se hace visible en circunstancias en que el profesional «expone», «lee» y «escribe» en situaciones de comunicación académica. La investigación tiene como objetivo analizar-explicar la situación de la comprensión y producción textual de los estudiantes del primer ciclo de la Universidad Alas Peruanas, Chiclayo. La hipótesis de estudio se construye en el desarrollo puesto que investigación fue explorativa- descriptiva. Su metodología se desarrolló en una etapa facto-perceptible en que se aplicó ejercicios de comprensión de textos para identificar los niveles de comprensión y producción textual, así como encuestas y guías de análisis documental para los documentos curriculares; los resultados explican que la comprensión y producción textual en educación superior universitaria es un proceso didáctico sistemático y organizado, que en la realidad fáctica se evidencia desarticulada de los conocimientos pedagógicos, de los planes curriculares, los actos didácticos y los saberes disciplinares. La conclusión asegura la situación comprensión y producción textual obedece a causas disciplinares sobre el lenguaje (ciencia del lenguaje) y el saber educativo sobre el lenguaje (pedagogía del lenguaje).

Palabras clave: *comprensión textual, producción textual, comunicación.***ABSTRACT**

The comprehension and textual production constitute fundamental axes in the development of the university formation, especially in the subjects of Communication and Language. The difficulties that students present in these processes are due to causes, not only institutional, but also cultural and disciplinary (pedagogy, curriculum and didactics). Processes that demonstrate a communicative competence CC, a knowledge that governs the adequate and correct performance of students as speakers, readers and producers of texts and academic discourses. This competence becomes visible in circumstances in which the professional "exposes", "reads" and "writes" in situations of academic communication. The objective of the research is to analyze-explain the situation of textual comprehension and production of the students of the first cycle of Alas Peruanas University, Chiclayo. The study hypothesis is constructed in the development since the research was exploratory-descriptive. His methodology was developed in a facto-perceptible stage in which text comprehension exercises were applied to identify levels of comprehension and textual production, as well as surveys and documentary analysis guides for curricular documents; the results explain that textual comprehension and production in university higher education is a systematic and organized didactic process, which in the factual reality is disjointed evidence of pedagogical knowledge, curricular plans, didactic acts and disciplinary knowledge. The conclusion ensures the situation comprehension and textual production obeys to disciplinary causes on language (science of language) and educational knowledge on language (pedagogy of language).

Keywords: *textual comprehension, textual production, communication.*

© Los autores. Este artículo es publicado por la Revista UCV HACER Campus Chiclayo. Este es un artículo de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución - No Comercial - Compartir Igual 4.0 Internacional. (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>), que permite el uso no comercial, distribución y reproducción en cualquier medio, siempre que la obra original sea debidamente citada.

Recibido: 17 de enero de 2019**Aceptado:** 11 de marzo de 2019**Publicado:** 14 de marzo de 2019

¹ Licenciada en educación; especialidad de lengua y literatura. Maestra en ciencias con mención en docencia universitaria e investigación educativa. Contacto: rosa_eliana_sc@hotmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-1144-2037>, Perú.

INTRODUCCIÓN

El proceso de la práctica pedagógica en las actividades de lectura y escritura se tornan obstáculos cuando no se logra el propósito, que el estudiante comprenda y produzca textos de manera coherente en el contexto académico. ¿A qué se debe que el estudiante universitario del primer ciclo no comprende lo que lee, ni produce lo que piensa?, ¿Cuáles son las causas de sus dificultades? ¿Cuáles son esas dificultades que presenta el estudiante?, ¿La organización temática de la asignatura permite que estudiante comprenda y produzca textos?, ¿la secuencialidad de las capacidades e indicadores permiten el desarrollo de la competencia comunicativa lectora y escrita?. En este artículo se expone la primera parte de mi tesis de maestría, un diagnóstico de mi práctica pedagógica en que se explora, analiza y explica las causas por las que los estudiantes presentan dificultades para comprender y producir textos en la universidad.

El problema de estudio surge cuando no se percibe coherencia entre lo planificado curricularmente y lo ejecutado didácticamente para desarrollar la comprensión y producción de textos en la formación de profesionales con capacidad para analizar, interpretar, criticar, expresar, y escribir textos académicos orales y escritos. De tal modo que la comprensión y la producción de textos académicos constituyen no solo un principio pedagógico fundamental en la planificación curricular e intervención didáctica de una asignatura sino también el eje de la formación universitaria. Asimismo, el análisis de los sílabos de las asignaturas de Comunicación, Lenguaje, Castellano pone en evidencia que los contenidos son abordados superficialmente, sin tener en cuenta criterios lingüísticos, pragmáticos, semióticos o discursivos.

En relación con la comprensión de textos los problemas se expresan en el predominio de la comprensión literal sobre la comprensión inferencial. Los estudiantes no acceden a niveles de análisis e interpretación de un texto, desconocen los procedimientos para hacerlo. En el caso de la expresión-comprensión oral lo diagnosticado evidencia que el estudiante no ha adquirido un saber expositivo (exponer), solo memoriza, repite y no explica ni argumenta. En la producción de textos se detectó que los

estudiantes no saben cómo escribir un ensayo, domina la monotonía, la falta de concordancia sintáctica, la coherencia de ideas. En suma, los estudiantes del Ciclo I no han desarrollado una competencia comunicativa.

Marco conceptual

Solé (1997) Define la lectura como "la actividad cognitiva e interactiva que realiza el lector ante un texto... Al leer intervienen simultáneamente procesamientos descendentes y ascendentes, y el lector eficiente es aquél que utiliza diversas fuentes de información, textuales, en sentido amplio, paratextuales y contextuales, para construir el significado del texto" (s/p).

Humberto Eco citado por Jurado (2009) "la lectura es un acto comunicativo de diálogo entre el lector y el texto. Hemos dicho que el texto postula la cooperación del lector como condición de su actualización" (p.2).

León (2003) citado por Cisneros, Olave y Rojas (2010) definen la inferencia como "proceso de edificación sobre bases antiguas, esto es, la elaboración de conocimientos que se conectan con saberes anteriores cuya activación permite construir puentes entre la información ya leída y la de nuestro conocimiento previo ya consolidado" (p. 23).

Ferreiro (2002) citada por Coll (2005) Muestra cómo han ido cambiando los modos de comprender y producir textos escritos (leer y escribir). "hoy, en la sociedad del conocimiento, lo digital, visual, informacional, están tomando relevancia social. Las tecnologías digitales de información y comunicación conforman nuevos entornos semióticos que posibilitan nuevos modos de leer y escribir, exigen que el lector y el escritor desarrollen no solo conocimientos sino capacidades y competencias" (p. 57).

Antecedentes

El área de Comunicación en la educación superior peruana ha dado un cambio sustantivo tanto en su concepción como en su organización, a tal punto que los enfoques lingüísticos formales que habían predominado hasta la segunda mitad de los años 80, y cuya formación estaba orientada al desarrollo de la competencia lingüística de los estudiantes, han dado lugar a los enfoques

lingüístico-pragmáticos y discursivos, orientados a desarrollar la competencia comunicativa.

Ramos (2011) en su investigación *El problema de la comprensión lectora en el Perú* indica que:

cuando los alumnos ingresan a la universidad, cargan con los hábitos escolares de copiar textos, distanciándose de leer y escribir; por eso, ruegan a sus profesores menos lecturas y menos pruebas escritas. Es más, la universidad peruana se ha visto obligada a reconocer el problema y, por ello, en las últimas décadas, ha incorporado cursos de redacción o argumentación en sus primeros ciclos... estas dificultades se deben al contenido y forma en que el niño inicia su proceso de lectura y escritura desde el nivel inicial, en que el niño abusa repitiendo las grafías, reconociéndolas, para luego, en primaria relacionarlas con otras grafías, formar sílabas y palabras, frases y oraciones. Este proceso se acentúa más con el dictado de textos escritos en secundaria, a la vez que refuerza el rol pasivo del alumno en la escritura y limita su creatividad. Así como también se le induce a no valorar lo que produce ya que no es una producción creada sino forzada. (p.5).

Carozzi (1994) señala que el docente debe articular, seleccionando y organizando los contenidos que se enseñan, con los contenidos disciplinares, para que la enseñanza sea significativa. Para ello se debe tener en cuenta los conocimientos acerca del tipo de texto (sea instructivo o argumentativo), de la gramática oracional (uso de los pronombres). Los contenidos que se enseñan e imparten en la escuela no son pertinentes, y no corresponden a las necesidades de los estudiantes, no se vivencia situaciones reales y concretas, el docente poco reflexiona sobre su práctica pedagógica.

Solé (1997) ha investigado acerca de la actividad intelectual y procesos cognitivos de comprensión y aprendizaje, que provoca la lectura. En sus investigaciones da cuenta que no puede haber aprendizaje sin un proceso cognitivo basado en la lectura...concluye que encontramos un lector activo que procesa en varios sentidos la información del texto, aportándole sus conocimientos y experiencias, previos, sus hipótesis y capacidad de inferencia. Un lector que permanece alerta a lo largo del proceso,

enfrentándose a obstáculos y superándolos de diversas formas, construyendo una interpretación para lo que lee y que, si se lo propone, es capaz de recapitular, resumir y ampliar la información obtenida.

Martínez (1999) propone el desarrollo de una competencia discursiva desde una perspectiva interactiva de la significación, en que para formar profesionales se debe tener en cuenta la competencia que se pretende desarrollar en ellos. Así, la propuesta muestra la discursividad del conocimiento en la educación. De esta manera habrá profesionales con criterios analíticos y críticos, con instrumentos y estrategias adecuadas para apropiarse de los conocimientos... como conclusión, el desarrollo la competencia discursiva tiene en cuenta el papel que cumplen los participantes en el intercambio verbal.

Gil, Perilla, Rincón y Salas (2004) y Barletta (2002) dicen que el aprendizaje de la lectura no puede ser independiente al de la escritura. Los resultados son obvios: al ingresar a la universidad, la mayoría de los estudiantes no saben escribir, y generalmente identifican el proceso de escritura como la alfabetización de la escritura. Redactan un informe, análisis, argumento o narración, con la formación de un collage de trozos copiados de distintas partes, burdamente conectados entre sí. Y a esto se agrega que el sistema educativo colombiano ni siquiera se preocupa por detectar esto, ya que los exámenes de admisión a las universidades eluden cortésmente al verificar que quienes contestan con habilidad las preguntas de elección múltiple son capaces de desarrollar un argumento coherente por escrito.

Villalobos (2007) afirma que los cursos de escritura que se imparten a nivel universitario presentan varios retos para el docente porque existen muchos factores que hacen que este curso sea una asignatura difícil de enseñar, sin embargo, estos cursos ofrecen la oportunidad a los estudiantes para que desarrollen su competencia tanto lingüística como escrita, así como también a los docentes para que creen una gran variedad de situaciones de enseñanza y aprendizaje. Uno de los obstáculos tanto para los docentes como para los estudiantes es la dificultad que presentan muchos estudiantes cuando tratan de escribir composiciones coherentes y concisas. El estudiante no identifica el género del texto, la temática, el tipo de texto o su estructura, y es más,

algunos estudiantes tienen limitaciones lingüísticas, lo cual hace más difícil la tarea de enseñar, que sus composiciones carecen de estructura lógica.

Peña (2008) afirma que el valor de la lectura, la escritura y la expresión oral no radica solamente en acumular información, o para rendir cuentas del conocimiento adquirido en la universidad, sino, ante todo, en ser instrumentos poderosos para producir y transformar el conocimiento, elevar la calidad de los aprendizajes, desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes y hacerlos partícipes en el proceso de su formación... la capacidad para comunicar las ideas de una manera clara y convincente en forma oral y escrita constituye una condición indispensable para la formación de la competencia. La lectura, la escritura y la oralidad deben ser propósitos centrales de la formación universitaria en el nivel de pregrado.

Caldera (2003) señala los aportes de la teoría cognoscitivista a la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita en la escuela, ya que permiten: 1) Redefinir el objeto de conocimiento (el lenguaje escrito); 2) Comprender al sujeto que aprende (los alumnos); y 3) Valorar el papel de los docentes como mediadores del proceso de aprendizaje. Según Caldera se debe tender un puente directo entre las diversas etapas de la escritura y el aula, de tal forma que los docentes estén en posibilidad de derivar cómo es que el alumno aprende, con el fin de generar clases más divertidas, interesantes y útiles, para formar niños escritores en la escuela.

Arrieta y Meza (1997) al aplicar sus instrumentos para medir la riqueza lexical y la comprensión lectora de los estudiantes, obtienen resultados en que los estudiantes de la carrera de Educación tenían mínimo de vocabulario, léxico, y en cuanto al nivel de comprensión lectora, ésta fue deficiente. Asimismo, en la redacción se determinó la falta de un plan de trabajo antes de la redacción. Con estos resultados los estudiantes presentan analfabetismo funcional, por ello apuntan al cambio de un enfoque en la enseñanza del idioma.

Arrieta, Batista y Meza (2006), en su trabajo "La comprensión lectora y la redacción académica como centro del currículum", incluyeron la lectura o su práctica en el currículum para que sea

una práctica obligatoria y formal y de esa manera se mejore la comprensión.

En el Perú, Cabanillas (2004), en su tesis doctoral "Influencia de la enseñanza directa en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNSCH", constató que existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel de comprensión lectora del grupo de estudiantes que recibió el tratamiento de la estrategia enseñanza directa, con respecto al grupo de estudiantes al que no se le aplicó dicho tratamiento.

Objetivo general

Analizar-explicar la situación de la comprensión y producción textual de los estudiantes del primer ciclo de la Universidad Alas Peruanas, Chiclayo.

Objetivo específico

Identificar las causas que comprenden las dificultades pedagógicas, curriculares y didácticas mediante el análisis documental de la organización silábica de Comunicación Y Lenguaje.

Determinar la pertinencia de los saberes disciplinares en la selección y secuencialidad temática de las Ciencias del Lenguaje.

Definición de variables

Comprensión textual.- Villafan (2007) define la comprensión como:

La comprensión es entonces el intercambio dinámico en donde el lenguaje que transmite el texto es interpretado por el lector, pero a su vez el lenguaje afecta al sujeto al enriquecer o reformular sus conocimientos. De ahí que la interacción entre el lector y el texto sea el fundamento de la comprensión, ya que en el proceso de comprender el lector relaciona la información que le es presentada con la información que tiene almacenada en su mente. Este proceso de relacionar información nueva con la antigua es, por tanto, el proceso de la comprensión. (p.12)

Producción textual.- Cansigno (2002) citado por Salazar (2014) define la producción escrita como

“una habilidad lingüística que tiende a desarrollar las capacidades de organización, estructuración y distribución de las ideas que fomenta la aplicación de las funciones retóricas como descriptivas: definición, explicación, ejemplificación, ilustración, comparación, integración, generalización, elaboración de hipótesis y crítica” (p.69).

METODOLOGÍA

El tipo de investigación explorativa-descriptiva con un diseño de investigación pre-experimental ya que el control sobre la variable comprensión y producción textual fue mínima. Así mismo el método de análisis es el analítico- deductivo, así como el estadístico descriptivo.

Toda la realidad facta perceptible fue desarrollada mediante la aplicación de técnicas e instrumentos como La encuesta, aplicada a 40 estudiantes del primer ciclo de cuatro escuelas profesionales (Derecho, Estomatología, Administración y Negocios Internacionales y Turismo, Hotelería y Gastronomía), con el objetivo de reconocer el hábito lector, disponibilidad de los textos motivación lectora. Así mismo se aplicó el análisis documental que permitió recoger y examinar información acerca del estado actual del proceso de organización curricular y didáctica de la asignatura de Comunicación. Como instrumento fue la guía de análisis documental aplicada en la revisión de los 7 planes silábicos de Comunicación I, Comunicación II, Lenguaje y Comunicación de las Escuelas Profesionales de mencionadas líneas arriba, correspondiente a la universidad Alas Peruanas filial Chiclayo.

La técnica de la observación con la ficha de comprensión lectora y producción textual académica permitió identificar el nivel cognitivo de comprensión y producción textual de los estudiantes. Los textos analizados, en el lapso de dos horas cronológicas, fue los textos “La piel mala” (1999) y “La naturaleza está fuera de nosotros” (2004) de Eduardo Galeano.

La entrevista se aplicó en un tiempo de 50 minutos a dos docentes que enseñan la asignatura de Lenguaje y Comunicación y Lengua I-II en las Escuelas Profesionales de Enfermería y Estomatología de la filial Chiclayo. Esta tuvo como objetivo recoger la opinión del docente

acerca del desarrollo de la comprensión y producción de textos en los estudiantes de la Universidad Alas Peruanas filial Chiclayo, así como también explicar las estrategias que como docentes desarrollan en clase, por ende en el contexto universitario.

RESULTADOS

Rasgos fácticos del sílabo

El estudio exploratorio de sílabo atendió los siguientes interrogantes: ¿Cómo se encuentran organizados los sílabos de Comunicación?, ¿qué rasgos distintivos caracterizan el diseño silábico en la formación académica de la asignatura de Comunicación? En este orden, la exploración no sólo permitió indagar por el sistema de rasgos distintivos que caracterizan la organización silábica, sino, por posiciones reflexivas ante el proceso de planificación microcurricular, con la intención válida de plantear opciones innovadoras y contribuir, de tal modo, a la cualificación de la formación del estudiante como persona. En este contexto se ubica un diseño didáctico asistemático en su organización. El análisis documental de los 7 sílabos se realizó sobre la base de los componentes: “fundamentación”, “competencias-capacidades”, “contenido temático”, “metodología de trabajo”, “evaluación”.

Fundamentación o también llamada sumilla o descripción general de la asignatura funciona.

Tabla 1
Rasgos de fundamentación en los sílabos de comunicación (semestres académicos 2010-I y II, 2011 -I, 2012, 2013-II)

Rasgos	N° de sílabos			
	SÍ	%	NO	%
La sumilla explica la importancia de la asignatura dentro de la Carrera.	2	28.57	5	71.4
La sumilla describe brevemente el contenido de la asignatura.	7	100	0	0
La sumilla explica la relación de la asignatura con el Plan de estudios.	2	28.57	5	71.42
La sumilla explica el objeto de estudio de la asignatura.	0	0	7	100

Fuente: Análisis documental/Guía de Observación. Unidad de análisis: rasgos distintivos del sílabo. (2014).

La importancia de la asignatura dentro de la Carrera y La relación de la asignatura con el Plan de estudios son rasgos relevantes para determinar el grado de articulación sistémica de la asignatura dentro del conjunto macrocurricular. Estos rasgos, sin embargo, presentan, respectivamente, un marcado porcentaje de no inclusión a nivel fundamentación: 71.42% (05 de los 7 sílabos) en sus dos rasgos. Según esto, las asignaturas tienden a ser asumidas como "parcelas", sin un orden sistémico con otros niveles estructurales mayores. Queda como desconectado en el sílabo el rol de la asignatura en la formación profesional y su funcionalidad como parte de un plan de estudios. Sin embargo, el mayor porcentaje de sí inclusión es el rasgo "Incluye una descripción breve del contenido de la asignatura": 100% (5 sílabos), pero sin explicar el objeto de estudio de la asignatura y la relación que guarda la asignatura con el plan de estudios es mínima. Por tanto, los rasgos considerados como nucleares dentro de la estructura de una fundamentación reduce la didáctica a un conocimiento teórico de la ciencia lingüística y no precisa bajo qué enfoques didácticos actuales serán asumidos para ser desarrollado en la asignatura así desarrollar la competencia comunicativa lectora.

Competencias-capacidades son consideradas como propósitos educativos y constituyen un componente medular, rector, del proceso didáctico, ellos marcan el sentido o intencionalidad formativa, el para qué de la función educativa.

Tabla 2

Objetivos-competencias-capacidades en los sílabos de comunicación (semestres académicos 2010-I y II, 2011-I, 2012, 2013-II)

Rasgos	N° de sílabos			
	SÍ	%	NO	%
Las competencias-capacidades son adecuadas al sentido de la asignatura.	2	28.57	5	71.42
Las competencias-capacidades son coherentes con el perfil profesional.	3	42.85	4	57.14
Las competencias-capacidades son coherentes con las asignaturas precedentes y siguientes.	2	28.57	5	71.42

Fuente: Análisis documental/Guía de Observación.
Unidad de análisis: rasgos distintivos del sílabo. (2014).

La competencia, si bien es cierto coinciden en los sílabos analizados, sin embargo, dicha competencia solo apunta a un desarrollo lingüístico, en sus aspectos normativos del uso correcto del idioma; dejando de lado el desarrollo de un lector y productor crítico de textos académicos, puesto que solo expresa el desarrollo de una comunicación interpersonal. La asignatura, al encontrarse dentro de una misma área de formación básica correspondiente a las ciencias humanas, debe manifestar su dimensión humana, puesto que la competencia que desarrolle sería general para todas las carreras profesionales.

No existe una organización estructurada de la capacidad, asimismo, su ordenamiento interno es asistémico, dichas capacidades no responden plena y coherentemente a la intencionalidad formativa de una asignatura como Comunicación. Por ello, la asistematicidad en la formulación misma de los propósitos y en el establecimiento de nexos escasamente congruentes con los perfiles y con las asignaturas que anteceden y suceden, configuran una totalidad macrocurricular asistémica y didácticamente debilitada. Lo que pretenden dichas capacidades es que el estudiante asimile y domine un marco teórico del lenguaje desde un punto de vista histórico y teórico, haciendo que el estudiante reproduzca lo que ha producido las teorías lingüísticas y comunicativas. Sin la pertinencia al aspecto crítico y reflexivo como apuntan hoy en día las tendencias en el uso del Lenguaje y la Comunicación. En suma, las competencias vislumbran tendencias adidácticas en la organización silábica.

Contenido temático como saberes socialmente acumulados por las distintas disciplinas, tecnologías y artes, que formando un sistema de conocimientos reflejan un objeto de estudio. Los contenidos están sometidos a un proceso de selección y organización dentro de los procesos didácticos de formación escolarizada, para el caso, de educación superior.

Tabla 3
 Contenido temático en los sílabos de comunicación
 (semestres académicos 2010-I y II, 2011-I, 2012, 2013
 -II)

Rasgos	N° de sílabos			
	SÍ	%	NO	%
Los contenidos temáticos han sido seleccionados adecuadamente.	0	0	7	100
Los contenidos temáticos están organizados sistemáticamente.	0	0	7	100
Los contenidos temáticos son congruentes con (responden a la lógica de) los objetivos/competencias-capacidades.	2	28.57	5	71.42

Fuente: Análisis documental/Guía de Observación. Unidad de análisis: rasgos distintivos del sílabo. (2014).

Los contenidos que desarrollan dichas planificaciones didácticas de los sílabos de la asignatura de Comunicación no son seleccionados ni organizados, queda demostrado en 100 % correspondiente a los 7 sílabos analizados en los dos rasgos. Los contenidos se demuestran de manera acumulativa y parcelada, los cuales se encuentran yuxtapuestos; por ello no se percibe el sentido formativo de la asignatura en sus procesos técnicos- pedagógicos, sino en los saberes lingüístico, ortográfico y gramatical. En detalle de los 5 sílabos (71.42%) de comunicación analizados, los contenidos expuestos se presentan bajo la tipología: conceptual, procedimental y actitudinal. Los cuales no guardan relación, puesto que los contenidos procedimentales vistos como el conjunto de acciones cognitivas, a realizar para la asimilación de los conceptuales no son congruentes porque las acciones no corresponden a la lógica del perfil profesional, ni al objetivo formativo de la asignatura. De esta manera, didácticamente, los conocimientos no aportan al desarrollo de una habilidad, ni a la formación del estudiante, sino a un proceso de reproducción de la teoría lingüística. Un extracto en la II Unidad del sílabo de Comunicación I de la carrera profesional de Administración y Negocios Internacionales, según la semana 2 indica como contenidos conceptuales: el lenguaje, características y funciones, asimismo sus contenidos procedimentales expresan: discrimina las características y funciones del lenguaje y analiza y ejemplifica características del signo

lingüístico. De la misma manera el contenido actitudinal manifiesta: coopera en la realización del trabajo en equipo.

Metodología de trabajo como componente esencial y rector de los actos didácticos, es la operatividad de los actos educativos, siguiendo un patrón de secuencias y procedimientos, utilizando técnicas, formas espaciales, formas temporales, medios y materiales.

Tabla 4
 Rasgos de la metodología de trabajo en los sílabos de comunicación (semestres académicos 2010-I y II, 2011
 -I, 2012, 2013-II)

Rasgos	N° de sílabos			
	SÍ	%	NO	%
1. El proceso de enseñanza -aprendizaje está debidamente secuenciado.	0	0	7	100
2. Se explicitan las situaciones de enseñanza-aprendizaje respectivas.	2	28.57	5	71.42
3. Se define cuál es el rol de los agentes de enseñanza-aprendizaje (profesor-alumno).	0	0	7	100
4. Los elementos de forma espacial y temporales están previstos debidamente.	2	28.57	5	71.42
5. Los medios y materiales son pertinentes dentro del proceso metodológico.	4	57.14	3	42.85
6. Las técnicas son adecuadas al tipo de método y contenido.	2	28.57	5	71.42
7. Se incluye la síntesis operativo-gráfica (flujograma) del modelo didáctico con la debida organización técnica.	0	0	7	100

Fuente: Análisis documental/Guía de Observación. Unidad de análisis: rasgos distintivos del sílabo. (2014).

La no “secuenciación del proceso de enseñanza-aprendizaje”, la “definición del rol del docente y del estudiante como agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje”, la “síntesis operativo-gráfica o flujograma del modelo didáctico” funcionan como componentes operacionales rectores para llevar a cabo la asignatura en su ejecución. Las planificaciones didácticas, en los 7 sílabos, si bien es cierto mencionan al docente y al estudiante; pero no explica el rol que dichos

sujetos deben cumplir en el desarrollo de la asignatura. Como si la asignatura camina al ritmo del docente o del estudiante.

No se precisa explicativamente el espacio y el tiempo en que se desarrollará la asignatura. Asimismo en el punto 5 se percibe la mención de los "medios y materiales". Sin embargo, no indica una precisión adecuada según su naturaleza medial, además que no delimita la forma cómo aporta a los procesos de aprendizaje, los canales y equipos instrumentales meramente son aludidos y no definidos en sus aplicaciones didácticas.

Evaluación o proceso de valoración o enjuiciamiento de los aprendizajes, implica determinados parámetros e instrumentos para recoger información.

Tabla 5
La evaluación en los sílabos de comunicación (semestres académicos 2010-I y II, 2011-I, 2012, 2013-II)

Rasgos	N° de sílabos			
	SÍ	%	NO	%
Los criterios e indicadores de evaluación se articulan coherentemente con las competencias-capacidades. Están definidos los momentos de evaluación.	2	28.57	5	71.42
Las técnicas e instrumentos de evaluación son pertinentes.	3	42.85	4	57.14
El sistema de calificación es explícito y coherente con los restantes elementos del sistema de evaluación.	3	42.85	4	57.14
	7	100	0	0

Fuente: Análisis documental/Guía de Observación. *Unidad de análisis:* rasgos distintivos del sílabo. (2014).

Los resultados muestran una significativa deficiencia del sistema de evaluación como componente silábico, puesto no hay una matriz que articule los criterios, indicadores e instrumentos a aplicar. Los "criterios" e "indicadores" prácticamente son inexistentes. Igual ocurre con las "técnicas" que si bien es cierto sí se mencionan; pero no están organizadas en función de los objetivos- contenidos. Vale decir que el sistema evaluativo de las asignaturas de Comunicación en las distintas escuelas, apuntan a comprobar una calificación cuantitativa de los resultados de aprendizaje respecto a las

capacidades y competencias por ello, el sistema calificativo concuerda con la propuesta de universidad, esto se explicita uniformemente en las planificaciones didácticas.

En comprensión textual, se evidencia dificultades en la aplicación de técnicas de lectura analítica, esto, por desconocimiento ya que no ha sido tratada como contenido temático en la escuela. Asimismo, en la estructuración textual se demuestra que la capacidad de síntesis está ausente en los estudiantes, pues sus respuestas no sólo son incoherentes, sino también son literales. Se comprueba la existencia de aprendizajes no significativos o aprendizajes superficiales, que no quedan fijados en la memoria de los estudiantes.

Tabla 6
Nivel de análisis (estructura textual) en el desarrollo de la comprensión textual. Primer ciclo de la Universidad Alas Peruanas, Chiclayo.

Interrogantes	Elaboraron				No elaboraron	
	Coherente		Incoherente		F	%
	F	%	F	%		
1 Segmentación	46	21.9	108	51.42	56	26.66
2 Sumillado	40	19.04	80	38.09	90	42.85
3 Selección de ideas	48	22.85	109	51.9	53	25.23
4 Integración de ideas	28	13.33	92	43.8	90	42.85
5 Idea central del texto	57	27.14	73	34.76	80	38.09

Fuente: Ficha de registro y análisis de lectura y escritura (02/06/10).

Las dificultades en procesos y acciones inferenciales son muy frecuentes, esto evidencia que los estudiantes tienen una comprensión superficial: no construyen adecuadamente la significación que proyecta el autor, ni el título, pues carecen de instrumentos cognitivos que les permita inferir y explicar reflexivamente los símbolos discursivo- sociales. Se les planteó realizar una explicación connotativa de la actitud del autor con la intención de verificar su nivel de fundamentación, asumiendo para el caso, que el texto 'dice una cosa' pero 'comunica otra cosa'. Los datos demuestran que los estudiantes no han aprendido a inferir más allá de la simple observación directa (lo que dice el texto), no disponen de habilidades lectoras para construir el sentido del texto, aquellos significados indirectos o sobreentendidos (lo que quiere decir el texto).

Dificultades en el conocimiento de los niveles de textualidad como segundo bloque hace referencia a la intertextualidad, lo cual revela que los estudiantes no han leído otros textos con el mismo contenido, porque hasta ahora no se les había encargado hacerlo, porque simplemente no lo recuerdan o porque no tuvieron en cuenta el contenido de los mismos, por ello se puede deducir que los estudiantes no realizan lecturas comprensivas.

Tabla 7

Nivel de análisis (contenidos) en el desarrollo de la comprensión textual. Primer ciclo de la Universidad Alas Peruanas, Chiclayo.

Interrogante	Identificación				No respondieron	
	Coherente		Incoherente		F	%
	F	%	F	%		
Problemas sociales representados	87	41.42	80	38.09	43	20.47
Relación del texto con otros textos	46	21.9	110	52.38	54	25.71

Fuente: Ficha de registro y análisis de lectura y escritura (02/06/10).

Dificultades en el conocimiento de información externa acerca del texto se evidencia desconocimiento por el tipo de párrafo, de texto y la identificación del autor.

Tabla 8

Nivel de información textual en el desarrollo de comprensión textual. Primer ciclo de la Universidad Alas Peruanas, Chiclayo.

Interrogante	Respuestas				No hubo respuestas	
	Acertadas		Desacertadas		F	%
	F	%	F	%		
1 Tipo de párrafo	52	24.76	109	51.9	49	23.3
2 Tipo de texto	53	25.23	117	55.71	40	19.04
3 Autor del texto	25	4.3	95	24.08	90	45.58

Fuente: Ficha de registro y análisis de lectura y escritura (02/06/10).

No sintetizan la información en organizadores gráficos por que los estudiantes desconocen la función de los organizadores gráficos. De forma incoherente, hicieron esquemas, gráficos, sociogramas, mapa resumen en los cuales se observó que sólo transcribieron las expresiones que habían subrayado en la lectura. Los estudiantes conocen los mapas resumen y sociogramas en forma mecánica, considerando en mínimo su adecuado uso.

Realizan una lectura connotativa descriptiva, no explicativa. Esto, por el mismo hecho que no refieren acciones inferenciales. La interpretación como punto de consolidación de un proceso lector no queda satisfecha. La ausencia de interpretaciones revela que el desarrollo lectora de las estudiantes no es significativo.

Tabla 9

Nivel de interpretación (inferencia) en el desarrollo de la comprensión textual. Primer ciclo de la Universidad Alas Peruanas, Chiclayo.

Interrogante	Interpretó				No interpretó	
	Coherente		Incoherente		F	%
	F	%	F	%		
"porque tienen el agua", Una herencia pesada o porfiada	62	29.52	97	46.19	51	24.28
	71	33.08	93	44.28	36	17.14

Fuente: Ficha de registro y análisis de lectura y escritura (02/06/10).

En producción textual

Desconocimiento de normas ortográficas. Tales dificultades son remarcables, puesto que se vinculan estrechamente con la comprensión, en la medida que una puntuación errónea cambia no solo la organización verbal del mismo, sino también el sentido del texto.

Muestran incoherencia en la elaboración de proposiciones a nivel morfosintáctico. En este rubro se examinó la "cohesión" morfosintáctica como la funcionalidad y semanticidad de las palabras, y mecanismos de cohesión. 181 estudiantes que corresponde a 86.19% escribieron palabras irrelevantes en la estructura textual, con mucha presencia de monotonías sólo 61 estudiantes que corresponde al 28.61 % precisaron cohesión en sus respuesta, puesto que es un tema conocido pero poco usado. Respecto al "orden oracional", 177 estudiantes (84.28%) no supieron redactar coherentemente sus oraciones generando así un desorden en la organización verbal, solo 33 estudiante (15.82%) escribieron sus oraciones coherentemente. Asimismo, en cuanto a los vicios lingüísticos 173 estudiantes (82.38%) presentan en sus argumentaciones abundantes vicios lingüísticos, haciendo de sus argumentos ambiguos, redundantes, con errores léxicos, etc.; sólo 37 estudiantes (19.78%) no escribieron ambigüedades, ni errores léxicos, y sus argumentaciones fueron aunque breves pero

coherentemente redactadas. Vale decir que dichos errores léxicos, o bien dificultades de cohesión textual parecen vincularse a un repertorio monótono y escaso, que impide los reemplazos por sinónimos adecuados. Así como también un dominio restringido de los parámetros textuales, que posibiliten una redacción satisfactoria. Tales dificultades se distribuyen de manera relativamente homogénea en todas las tareas de redacción.

Incoherencia argumentativa en la redacción de proposiciones a nivel de significado. En el bloque “coherencia” lo conforman las indicaciones de coherencia semántica y los vicios semánticos, a nivel de la organización de las ideas, es decir cómo estructuran las ideas los estudiantes, y cuán claro, explícitos y organizados son sus argumentos, para lo cual se tuvo en cuenta el plano de la cohesión del cual se deriva a éste punto de “coherencia argumentativa”. De esta manera se constató: 78 estudiantes (74.89%) redactaron sus argumentos incoherentemente, dando paso a que los estudiantes no ordenan ni organizan sus ideas con un criterio de coherencia, sin embargo, 32 estudiantes (14.08%) argumentaron coherentemente sus ideas, aunque esto lo hicieron brevemente. Respecto de “los vicios semánticos” se constató: 168 estudiantes (80.17%) utilizaron muchos vicios semánticos en sus argumentaciones, es decir parafrasearon, giran en torno a la misma idea, etc; sólo 18 estudiantes (15.48%) plantean con coherencia sus ideas sin dar pie al surgimiento de los vicios que redundan sus argumentos. En consecuencia, dichas dificultades semánticas, “son errores que se deben corregir o deben estar ya corregidos pues el nivel de educación superior en que se encuentran los estudiantes exigen capacidades y habilidades de comprensión y producción textual.

La constatación fáctica de este problema corrobora al nivel de comprensión textual, pues no podemos dejar de lado que tanto comprensión como producción están de la mano, se necesita para producir comprender y esto significa que el estudiante debe desarrollar sus habilidades lectoras para que pueda y tenga criterio al producir. Los estudiantes de educación superior aún no han desarrollado sus habilidades de escritura.

Muy poco de hábito lector se constató en la aplicación de la encuesta abierta a 40 estudiantes,

quienes en cierto modo ocultaron información al responder datos de su realidad ante las interrogantes respecto a las horas diarias de lectura, o si compran libros, pues ellos al responder han exagerado en sus respuestas al no sentirse involucrados con la lectura. Muchos respondieron que leen poco, a veces media o una hora diaria, que sus familiares no leen, y compran libros o revistas de vez en cuando o no compran porque sus actividades diarias son otras. Además si leen son las noticias de los periódicos como El Popular, El Trome El Ajá, y sus padres los apoyan económicamente muy poco. Ellos ayudan a sus padres a trabajar porque el dinero no alcanza en el hogar. Los estudiantes se sintieron involucrados con el trabajo de investigación ya que al momento de contestar a las interrogantes reflexionaron acerca de la carencia que tiene en cuanto a la lectura; por ello se puede afirmar que sus respuestas fueron objetivas. Se entrevistó en grupos de 5 a 8 estudiantes, lo cual originó que ellos se inhibieran al contestar las interrogantes, en algunos grupos. Las respuestas fueron las mismas cuando respondieron que han leído textos por encargo del docente en la escuela como en la universidad, del mismo modo no supieron explicar cómo influyeron estos textos en sus vidas.

Se constató que los docentes aplican técnicas de lectura como el subrayado, el sumillado y el resumen y respecto a las estrategias, son asumidas como una secuencia de acciones que el docente realiza antes durante y después del proceso lector, siendo entre ellas el comentario, la identificación del tema quedando limitadas y desligadas a la intencionalidad lectora y del tipo textual que asumen. En otras palabras utilizan las mismas estrategias y técnicas lectoras para los mismos textos, por ende no se evidencia innovación didáctica para desarrollar la lectura. la lectura analítica interpretativa y crítica solo es asumida como procesos cognitivos generales, sin relacionarlos al tipo de texto. La producción es asumida como el escribir correctamente, sin equivocaciones ortográficas, haciendo uso de marcadores discursivos que ayudan a mantener una mejor estructura de organización verbal, generando coherencia textual. De esta manera se concluye que el desarrollo de la comprensión y producción textual es desarrollada desde un enfoque lingüístico con rasgos de un enfoque comunicativo.

DISCUSIÓN

En la organización curricular del Área de Comunicación, los contenidos y capacidades se relacionan asistemáticamente, se basan en la descripción formal del significado gramatical y de las estructuras textuales, en que la comprensión y producción de textos carecen de contenidos coherentes y pertinentes para su desarrollo. Los temas tienen base gramatical estructuralista, limitando el desarrollo de la competencia comunicativa. El uso del lenguaje queda solamente declarado, pues, en los hechos, se estudia la estructura interna de la lengua, no los contextos o situaciones en que los estudiantes actúan socialmente. Así mismo, dichos contenidos propuestos en las áreas de Comunicación, Lenguaje y Castellano no han sido abordados desde un saber pragmático, discursivo y textual en cuanto a la organización y ejecución de los actos didácticos, dejando de lado el desarrollo de la lectura desde los enfoques interaccionistas. El desarrollo de la redacción de textos académicos no son abordados desde los enfoques socio-cognitivos. Si bien es cierto los resultados de esta investigación no son iguales a lo que exponen los siguientes autores, tampoco se contradicen ya que guardan relación por cuanto Ramos (2011) señala las características con las que ingresan los estudiantes a la universidad enfatizando los hábitos de lectura y escritura que reproducen de un nivel a otro. En la misma línea, pero enfocada a la organización curricular, Carozzi (1994) señala que el docente debe articular, seleccionar y organizar los contenidos que se enseñan, con los contenidos disciplinares, para lograr la significatividad en la enseñanza. En el mismo sentido Solé (1997) quien al investigar acerca de la actividad intelectual y procesos cognitivos de comprensión y aprendizaje que provoca la lectura señala que no puede haber aprendizaje sin un proceso cognitivo basado en la lectura, considerando la lectura como objeto central de cada proceso de aprendizaje. Asimismo Gil y Salas (2004) y Barletta (2002) dicen que el aprendizaje de la lectura no puede ser independiente al de la escritura, esto por mismo hecho que los estudiantes no saben escribir, y generalmente identifican el proceso de escritura como la alfabetización de la escritura cuando ingresan a la universidad. De tal modo que en similitud a los resultados de esta investigación, la lectura (comprensión) y la escritura (producción)

son procesos simultáneos. Por ende, Peña (2008) afirma que el valor de la lectura, la escritura y la expresión oral constituyen instrumentos poderosos para producir y transformar el conocimiento y así elevar la calidad de los aprendizajes. Por ello, Arrieta, Batista y Meza (2006) incluyeron la lectura o su práctica en el currículo para que sea desde este una práctica formalizada.

CONCLUSIONES

En conclusión se puede afirmar que los estudiantes del primer ciclo de la Universidad Alas Peruanas, filial Chiclayo, tienen deficiencias para comprender textos respecto a su contenido, a su estructura, a la intertextualidad; dificultades para interpretar y representar textos en cuanto al sentido (qué es lo que el texto quiere decir), y por último es preocupante que en ellos no quede fijado el aprendizaje que de alguna u otra manera está expuesto en el sílabo e impartido en sus sesiones de clases.

Sus pocos hábitos de lectura y desmotivación se fundamentan en que sus actividades sociales se encuentran separadas de sus prácticas letradas académicas. Por tanto leen y escriben según sus intereses, intenciones y necesidades.

Los procesos comprensión y producción de textos no son procesos separados en los que se planifica para desarrollar una capacidad, son procesos continuos, integrados e inseparables que están en los estudiantes, pero que necesitan ser desarrollados para atender las necesidades sociales. Por ello, el proceso enseñanza-aprendizaje de la comprensión y producción de textos requiere de la aplicación del principio de la sistematicidad en la enseñanza, por lo que se hace imprescindible, no solo la elaboración de una propuesta de desarrollo en lectura y escritura (comprensión y producción textual) a nivel universitario; sino también, la intervención didáctica, es decir la aplicación de propuestas que ayuden a solucionar problemas concretos de comprensión y producción de textos..

REFERENCIAS

- Arrieta, B. & Meza, R. (2000). El currículum pertinente del pensum de Idiomas Modernos para el ejercicio profesional del egresado. *Laurus Revista de Educación*. Vicerrectorado de Docencia. Universidad Pedagógica Experimental Libertador (No. 10). Año 6, p.72-82. Caracas.
- Barletta, N. (2001). "Intervención metodológica para el desarrollo de las competencias lectoras desde un área particular". En *Lectura y escritura para aprender a pensar*. En Memorias, I Coloquio Internacional y III Regional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina. Cartagena, CD-ROM.
- Cabanillas, G. (2004). Influencia de la enseñanza directa en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNSCH. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Caldera, R. y Bermúdez, A. (2007). Alfabetización académica: comprensión y producción de textos. *Revista Educere*. Vol. 11, Nro. 37. Universidad de los Andes Mérida, Venezuela, pp. 247-255. Recuperado el 10 de diciembre de 2009, de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/356/35603710.pdf>.
- Caldera, R. (2003). El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela. *Artículos arbitrarios*. Universidad de los Andes.
- Cansigno, Y. (2002). La producción escrita en la educación superior, Aspectos que obstaculizan su desarrollo.
- Carozzi, M. (2001) Aportes para el debate curricular. Trayecto de formación centrado en la enseñanza en el nivel primario. Buenos Aires. Paidós.
- Casany, D. Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. Publicado en *Comunicación, lenguaje y educación*, 6: 63-80. Madrid: 1990. ISSN: 0214-7033.
- Coll, C. y Edwards, D. (1996). Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. *Aproximaciones al estudio educacional*. Madrid: Infancia y Aprendizaje.
- Galeano, E. (2004). Espejos negros para caras blancas. *Revista virtual*. Recuperado de [blog://http://www.google.com](http://www.google.com).
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras: teoría y práctica de la educación lingüística*, Vol I, Barcelona (España), Paidós, Papeles de Pedagogía 38.
- Manayay, M. (2007). *Lectura y redacción: guía didáctica*. Chiclayo: Universidad Señor de Sipán.
- Manayay, M. (2009). "El texto explicativo", Jarchas, *Revista de la Universidad Señor de Sipán*, Chiclayo, Perú.
- Martínez, M. C. (1998). *La construcción discursiva de la realidad: una perspectiva discursiva e interactiva de la significación*, Santiago de Cali: Fondo Ministerio de Educación Nacional ICETEX / Universidad del Valle, Escuela de Ciencias del Lenguaje, Programa de mejoramiento docente en lengua materna: desarrollo de la lectura y la escritura, 1.
- Peña, L. (2008). La competencia oral y escrita en la educación superior. Trabajo de investigación. Recuperado de <http://www.google.com>.
- Perilla, A.; Rincón, G., Gil, J. Y Salas, R. (2004) *El Mejoramiento de la Comprensión de Textos Académicos en el Ámbito Universitario*. Departamento de Lingüística de la Escuela de Ciencias del Leguaje de la Universidad del Valle. Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/1005-el-mejoramiento-de-los-procesos-de-comprension-de-textos-academicospdf-SKzet-articulo.pdf>
- Ramos, M. (2011). El problema de la comprensión lectora en el Perú. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*. Año 5 – N° 1. Octubre.
- Rodríguez, L. (2004). El modelo argumentativo de Toulmin en la escritura de artículos de investigación educativa. *Revista Digital Universitaria*, 5 (1). Recuperado de http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art2/ene_art2.pdf.
- Romeú, A., Sales, Ligia., Secada, Jacqueline., Perez, T., Toledo, A., Domínguez I., Miqueli, B, Cejas, J & Martín F. (2006). Enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura. Cuba.
- Solé, I. (2002). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó, MIE Materiales para la innovación educativa, 5.
- Solé, Isabel (1997) *De la Lectura al Aprendizaje*.

Signos. Teoría y práctica de la educación 20,
página 16-23

Villalobos, J. (2007) La enseñanza de la escritura a nivel universitario: Fundamentos teóricos y actividades prácticas basados en la teoría sociocultural. Educere, enero- marzo. Vol.11, número 036. Universidad de los andes Mérida Venezuela.

