

**PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN
SUPERIOR SOBRE EL DESARROLLO DE SU
COMPETENCIA COMUNICATIVA**

PERCEPTION OF THE ADMITTED STUDENTS TO HIGHER EDUCATION ON THE DEVELOPMENT OF
THEIR COMMUNICATIVE COMPETENCE

Marcos Oswaldo Arnao Vásquez & Ingrid Isabel Medina Cardozo
Chiclayo-Perú

Recibido: 14 de febrero de 2014.

Aceptado: 14 de marzo de 2014.

Resumen

La investigación realizada permitió saber cuál es la percepción que tiene el estudiante del I ciclo sobre el nivel de desarrollo de su competencia comunicativa, de sus procesos discursivos y capacidades, al momento de ingresar a la universidad y después de desarrollar la asignatura de Lenguaje y Comunicación I. Para ello se aplicó un instrumento tipo encuesta en dos momentos: entrada y salida. El resultado más importante es que las acciones realizadas en dicho programa permitieron al estudiante integrar a su competencia comunicativa nuevas prácticas discursivas, propias de la cultura universitaria, y desarrollar nuevos procesos de lectura y escritura propios de la académica, con éxito.

Palabras claves: competencia, comprensión discursiva, producción discursiva, evaluación.

Abstract

This research allowed knowing what is the perception of students of the first cycle on the level of development of their communicative competences, their discursive processes and capabilities, at the college-going moment to the university and after developing the subject of language and communication I. For this purpose, it was implemented an instrument of survey type in two moments: input and output. The most important result is that the actions performed in this programme allowed to students integrate to their communicative competence new discursive practices of university culture, and develop new processes of reading and writing of the academic one, successfully.

Key words: competition, discursive understanding, discursive production, evaluation.

Introducción

Un propósito estratégico y pedagógico de la educación superior universitaria ha de ser

desarrollar en la práctica didáctica, en forma transversal e interdisciplinaria, las competencias comunicativo-investigativa. Esto se logra integrando ambas competencias en una macrocompetencia y asumiendo la investigación formativa como estrategia de enseñanza-aprendizaje a partir de problemas reales de comunicación y de contexto sociocultural. Los resultados son: el incremento de la capacidad de lectura analítica, interpretativa y crítica de los discursos propios de la cultura académica; la comprensión y acción de los problemas comunicativos; y producción discursiva de acuerdo al contexto y situación comunicativa.



La competencia discursiva reviste una vital importancia para abordar con efectividad situaciones comunicativas en diversos ámbitos de la interacción humana y del saber científico. Lectura y escritura son actividades muy importantes en el desarrollo personal, social y académico-universitario. Desarrollar los procesos de comprensión, producción y socialización discursiva es una labor minuciosa, ardua y delicada. Esto debido a que se debe tener en cuenta no solo la competencia lingüística (dimensiones pragmático, semántico, fonológico-ortográfico y gramatical), sino también los aspectos estratégicos y socioculturales en los que surgirán dichos textos:

La comprensión y producción de textos son actividades presentes en la formación universitaria por considerarlas actividades fundamentales para adquirir, elaborar y comunicar el conocimiento. Esto supone que los estudiantes están en capacidad de localizar, procesar,

utilizar y transferir información bibliográfica; además de producir textos escritos tales como cartas, exámenes, resúmenes, informes, ensayos, monografías y tesis; y finalmente que todos los profesores son responsables del lenguaje y la comunicación (Caldera & Bermúdez, 2007, p. 248).

Además, lectura y escritura son prácticas situadas, contextualizadas; responden a una cultura y a un espacio determinado. La cultura regula los contenidos y las normas de socialización de los discursos; el espacio, las condiciones físicas, cognitivas y sociales de interacción de dichos discursos. En consecuencia, desarrollar la competencia comunicativa en educación superior implica comprender la cultura y el espacio académico en donde se intercambiarán tipos y géneros discursivos específicos; pues las condiciones de desarrollo serán distintas a las que se dieron durante toda la educación básica regular.

Así lo sostiene Hymes (1972, citado en Ruiz, 2010) quien indica que la competencia comunicativa, se desarrolla, no cuando se manejan las reglas gramaticales de la lengua (competencia lingüística), sino cuando la persona puede determinar cuándo usar el lenguaje, con quién, dónde, cómo; es decir, cuándo puede llevar a cabo un repertorio de actos concretos de habla dentro de contextos específicos y de evaluar la participación de otros; es decir, “una persona competente en el lenguaje es aquella que lo emplea para integrarse con los demás, entendiendo y haciéndose entender” (Ruiz, 2010, p. 17).

En esa línea de reflexión, los procesos discursivos también son particulares en los contextos en donde se desarrollan. Así pues la lectura y escritura se erigen como construcciones sociales. Así, aprender a leer y escribir requiere no solo desarrollar los mencionados procesos discursivos cognitivos, sino también adquirir los conocimientos socioculturales de cada práctica de lectoescritura: “cómo autor y lector utilizan cada tipo de texto, cómo se apoderan de los usos preestablecidos por la tradición, cómo negocian el significado según las convenciones lingüísticas y las formas de

pensamiento de cada disciplina específica, etc.” (Cassany, s.f., párr. 3).

En el espacio universitario es importante continuar el desarrollo de la competencia comunicativa, especialmente la capacidad crítica, a partir de las características que poseen los estudiantes de dicha competencia, producto de sus prácticas discursivas realizadas desde su nacimiento en su ambiente sociocultural y fortalecida en la educación básica inicial, primaria y secundaria.

En el medio educativo universitario es prioritario desarrollar una didáctica de la lectura para la comprensión crítica, a fin de propiciar con los estudiantes prácticas diversas de lectura sobre variados temas, textos y diferentes propósitos. La realización de estas prácticas favorecerá en los estudiantes universitarios la adquisición de conocimientos sobre la lengua y los discursos propios de cada disciplina, así como de estrategias cognitivas necesarias para interpretar y producir textos que requieren manejar en contextos académicos (Serrano, 2008, p. 506).

Existen tres niveles de lectura: “leer ‘las líneas’, leer ‘entre líneas’ y leer ‘detrás de las líneas’. Esto es: comprender el significado literal del texto, sus inferencias y hacer una evaluación crítica del mismo” (Cassany, s.f.c., p. 116; 2006).

Leer las líneas alude a la comprensión literal de las palabras que componen el texto, a la capacidad de decodificar su significado semántico: elegir la acepción adecuada al contexto, de entre las que incluye el diccionario, y obtener todos los semas pertinentes.

Leer entre líneas se refiere a la capacidad de recuperar los implícitos convocados en el texto, que contribuyen de manera decisiva a elaborar su coherencia global y a construir el significado relevante del escrito.

Finalmente, leer detrás de las líneas se refiere a la capacidad de comprender qué pretende conseguir (el autor), por

qué lo escribió, con qué otros discursos se relaciona (contexto, comunidad, etc.); y a poder articular una opinión personal respecto a las ideas que expone, con argumentos coincidentes o no. Se trata, sin duda, de una respuesta externa al texto, de un grado de comprensión que exige disponer de mucha más información de la que aporta el texto o de la que este reclama que el lector aporte (Cassany, s.f. p. 116).

Para el autor antes mencionado, la lectura crítica implicaría recuperar las connotaciones de las expresiones del discurso, identificar actitud y punto de vista que adopta el autor respecto a lo que dice, distinguir la diversidad de voces convocadas en el discurso, hipotetizar sobre su contexto de origen, identificar el género discursivo empleado, y valorar su idoneidad y efectividad, delimitar el propósito pragmático.

Por otro lado, escribir permite incidir sobre el propio conocimiento a través de dos caminos. Por un lado, tener que poner por escrito una serie de conceptos implica comprenderlos mejor que cuando simplemente se los estudia, ya que la coherencia que un texto exige lleva a establecer más relaciones entre conceptos entre sí, y entre ellos y el conocimiento previo e quien escribe. Por otro lado, la escritura objetiva en un papel el pensamiento, y esta representación permite reconsiderar lo ya pensado. Tanto la coherencia como la revisión de lo escrito son requerimientos que aparecen cuando se escribe.

En ese sentido, todo aprendizaje de la escritura necesita de la participación activa y dinámica del escritor quien debe aplicar una serie de estrategias en función de los subprocesos de producción de textos escritos: “1) antes de la escritura: planificación, 2) durante la escritura: redacción; y después de la escritura: revisión” (Caldera & Bermúdez, 2007, p. 251).

Las estrategias de *planificación* son aquellas que se dan antes de la escritura. En esta etapa se identifica el propósito de la escritura, tipo de texto, lenguaje a emplear,

contenido y lector potencial. Representa la idea previa del texto a escribir. Al respecto, Campos (1990) sostiene que la planificación consta de tres subprocesos: la generación de ideas, la organización y el establecimiento de objetivos en función de la situación comunicativa. Así, la planificación o preescritura permite tener una imagen mental de lo que va a ser el texto futuro, es decir, el esquema de la composición. En ese sentido Caldera y Bermúdez (2007) afirman que:

Sin la preescritura hay más posibilidad de bloquearse y abandonar la tarea de escribir. De manera que, el alumno-escritor puede aplicar estrategias tales como: Analizar los elementos de la comunicación (emisor, receptor, propósito, y tema); formular con palabras el objetivo de una comunicación escrita; compartir con otras personas la generación de ideas; consultar diversas fuentes de información; aplicar técnicas diferentes de organización de ideas (esquemas jerárquicos, ideogramas, palabras claves etc.); determinar cómo será el texto (extensión, tono, presentación, etc.) y elaborar borradores (p. 251)

En el subproceso de *redacción* en cambio, se plasman las ideas. Lo cual implica el uso de aspectos formales de la lengua escrita (ortografía, tildación, puntuación) y la escritura formal de las ideas.

En este subproceso se da forma al pensamiento, organizándolo y materializando a través de la escritura formal. En este sentido, se torna importante proporcionar al estudiante un espacio universitario en el cual pueda escribir de forma libre, expresando sus ideas, evaluando y corrigiendo sus errores y socializando lo producido.

Para ello se le debe enseñar al estudiante una serie de estrategias, las cuales pueda emplear, de manera adecuada, a la hora de producir textos escritos. Entre las principales estrategias tenemos: lluvia de ideas, a través de la cual el estudiante pueda plasmar sobre el papel todas las ideas que posee sobre el tema; concentración selectivamente en el texto; manejo correcto el lenguaje; empleo de

la sintaxis correcta; selección de vocabulario e interacción con otros textos.

Siendo así, la *textualización* es entendida, según Campos (1999), como un conjunto de operaciones que transforman los contenidos en un lenguaje escrito, el cual requieren la exigencia ortográfica, léxica, morfológica, semántica, sintáctica y fonológica.

Finalmente, la etapa de *revisión* supone fijar la atención en lo ya escrito, releyéndolo detenidamente para buscar errores o imperfecciones y corregirlos. Por lo tanto, la revisión debe entenderse como una operación global de mejora, refinamiento y profundización del texto. En este sentido, la revisión debe partir del contraste de lo que se ha escrito con lo que se quería expresar al inicio de la actividad.

Son ejemplos de este tipo de estrategias: comparar el texto producido con los planes previos; leer de forma selectiva, concentrándose en distintos aspectos: contenido (ideas, estructura, etc.) o forma (gramática, puntuación, ortografía, etc.); dominar diversas formas de modificar un texto: eliminar o añadir palabras o frases, utilizar sinónimos y sustituciones léxicas reformulación global.

Estas etapas no se suceden en orden riguroso o fijo. Según Morales (2003), dicha sucesión se puede regir por los principios de recursividad, concurrencia e interactividad. "Por último, atender al proceso de producción de un texto escrito (planificación, redacción y revisión) en el aula supone formar un escritor comprensivo, reflexivo, crítico, creativo y autónomo" (Caldera & Bermúdez, 2007p. 252).

Así pues "lectura, escritura y pensamiento conforman juntos los procesos de discurso intelectual. Se llega a ser un buen escritor, un pensador crítico y un lector con discernimiento trabajando sobre estas tres actividades integradamente" (Brown University Writing Program, en Thurn, 1999, p. 2, citado en Carlino, 2002, p. 414.).

En síntesis, evaluar los procesos discursivos es importante para saber cómo va desarrollando la competencia comunicativa

de los estudiantes. Y saber cómo ellos perciben esos procesos es aún mayor. Este es el sentido del presente estudio.

Método

Esta investigación es de tipo mixta pues incorpora datos tanto cualitativos como cuantitativos, además se enmarca la modalidad de investigación-acción desde el aula.

Asimismo, se utilizaron métodos teóricos como el inductivo, deductivo, analítico y sintético. Para el procesamiento de la información se emplearon los procesadores informáticos, además de los estadísticos como el porcentaje y la frecuencia. Se utilizó el SPSS, para el procesamiento de la información. Se obtuvieron tablas de frecuencias, gráficos de barras e histogramas.

Resultados

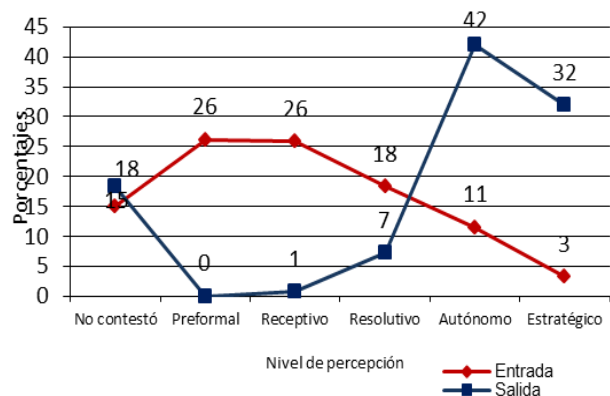
La comprensión discursiva abarca tres capacidades: análisis, interpretación y crítica. El Gráfico 01 muestra la percepción de los estudiantes sobre su comprensión discursiva tanto al momento de ingresar a la Universidad como al término de la ejecución del programa. El resultado obtenido en la encuesta de entrada indicó que, en términos generales, los estudiantes percibieron que se encontraban en un nivel malo. En cambio, en la encuesta de salida éstos indicaron encontrarse entre los niveles bueno y óptimo.

Un estudiante que domina la comprensión discursiva es capaz de analizar un discurso describiendo su dimensión lingüístico-textual, utilizando estrategias de lectura y de investigación documental, identificando formación explícita e implícita. Interpretar discursos empleando sus conocimientos previos, organizando la información en esquemas; resumiendo, integrando, sintetizando y generalizando la información; además logra comparar dicha información con la de otros discursos y organiza a partir de ellos un discurso propio. Valorar teniendo en cuenta su contexto sociocultural y situación comunicativa, utilizando la

argumentación para expresar su punto de vista y posición crítica, enjuiciando y respetando las opiniones de los demás.

Antes de ingresar al programa, el 26 % de los estudiantes indicó que tenía deficiencias y se ubicó en el nivel preformal y receptivo, respectivamente, es decir, no eran capaces de analizar, interpretar, ni criticar un discurso identificando formación explícita e implícita, empleando sus conocimientos previos, organizando la información, comparando dicha información con otros discursos y organizando un discurso propio. El 18% precisó que estaba en el nivel básico (resolutivo). El 11% en el autónomo y solo un 3% indicó que lograba dominar la capacidad de comprensión discursiva (nivel estratégico). El 15% de estudiantes no contestó. Por otro lado, al finalizar el programa formativo, los estudiantes precisaron que lograron tener un buen nivel de comprensión discursiva ubicándose el 42% en el nivel autónomo y el 32% en el estratégico. El 7% consideró estar en el nivel resolutivo. Ningún estudiante se ubicó en el nivel preformal, y solo el 1% dijo que presentaba dificultad (nivel receptivo), lo que indica que desde la precepción de los estudiantes el programa ha dado resultados favorables en el desarrollo de sus capacidades de análisis, interpretación y crítica discursiva. Un 18% de estudiantes no contestó la encuesta.

Gráfico N° 01.
Percepción de los estudiantes sobre su comprensión discursiva, en porcentajes Comparación entrada y salida.



Producción discursiva

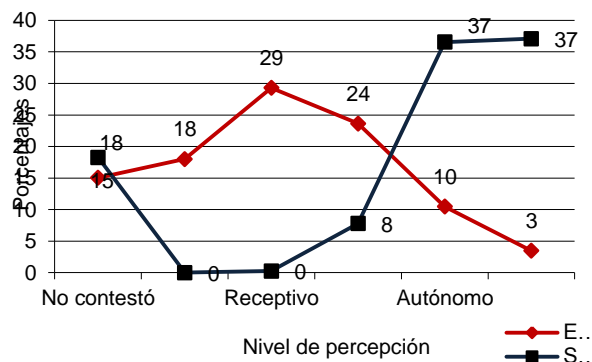
La producción discursiva comprende los procesos de planificación, textualización y evaluación. Sobre esto, en la entrevista de entrada los estudiantes percibieron que tenían un nivel bajo. En cambio, al término del programa su percepción cambió de manera favorable indicando que lograron ubicarse en un nivel óptimo. El Gráfico 02 muestra la comparación de promedios obtenidos en las encuestas de entrada y salida, con respecto a la percepción de los estudiantes sobre su producción discursiva.

Planificar la producción discursiva implica tener en cuenta las dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales de los textos. La textualización, a su vez, supone redactarlos con coherencia, cohesión e intertextualización, adecuándolos a un propósito, contexto y situación comunicativa determinada. Y, la evaluación permite no solo evaluar, sino también socializar dicha producción, utilizando diferentes formas expresivas de su contexto y situación comunicativa.

Sobre lo manifestado anteriormente, en la encuesta de entrada, el 29% de los estudiantes indicó tener falencias encontrándose en un nivel receptivo. El 18% manifestó que presentaba severas dificultades (preformal). El 24% en el resolutivo (básico). El 10% precisó llegar a un nivel bueno (autónomo). Y solo el 3% al estratégico. El 15% no contestó la encuesta. En cambio, en la entrevista de salida la percepción de los estudiantes cambió considerablemente. El 37% se ubicó en el nivel bueno (autónomo) y estratégico, respectivamente. El 8% en el básico. Y ningún estudiante (0%) creyó tener dificultades en esta capacidad. El 18% no contestó la encuesta.

Gráfico N° 02.

Percepción de los estudiantes sobre su proceso PTES (planificación, textualización y evaluación de la producción discursiva), en porcentajes.



Producción discursiva oral

La producción discursiva oral implica el empleo de discursos orales adecuados a la situación, propósito y contexto comunicativo, auxiliándose de diferentes recursos expresivos, asumiendo una posición reflexiva y crítica frente a las opiniones de los demás y respetando sus puntos de vista.

El Gráfico 03 muestra la percepción de los estudiantes sobre su producción discursiva oral tanto al momento de ingresar a la Universidad, como al término del programa formativo. En la encuesta de entrada, en términos generales, ellos manifestaron que tenían un nivel bajo. Sin embargo, en la encuesta de salida indicaron que habían logrado alcanzar un nivel muy bueno.

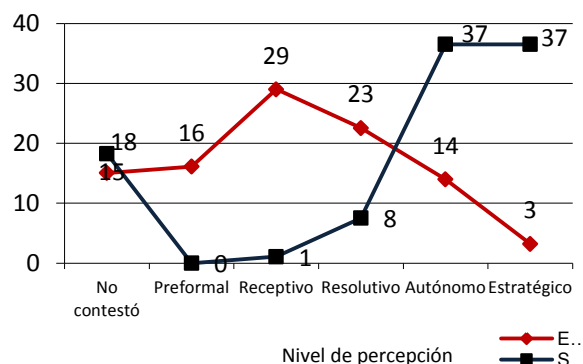
Según este gráfico, en la encuesta de entrada, el 29% consideró encontrarse en el nivel receptivo. El 23% y 14% afirmaron tener un dominio regular de las capacidades de producción discursiva oral, ubicándose en el nivel resolutivo y autónomo respectivamente.

El 16% manifestó tener severas deficiencias (preformal). Solo el 3% percibió estar en el nivel óptimo (estratégico). Un 15% de los estudiantes no respondió a las preguntas. Por el contrario, en la encuesta de salida, el 37% consideró haber dominado plenamente la capacidad antes mencionada, ubicándose en los niveles autónomo y estratégico, respectivamente. El 8% indicó estar en el nivel básico (resolutivo). Solo un 1% indicó que tenía dificultad (nivel receptivo). Un

158% de los estudiantes no respondió a las preguntas.

Gráfico N° 03.

Percepción de los estudiantes sobre su producción discursiva oral, en porcentajes. Comparación entrada y salida.



La competencia investigativa abarca capacidades tales como planificación, implementación, sistematización y socialización. Sobre este proceso los estudiantes, en la encuesta de entrada indicaron que poseían un nivel deficiente. No obstante, en la encuesta de salida su percepción cambió significativamente, pues revelaron haber alcanzado un buen nivel.

Investigación formativa

El Gráfico 04 muestra la percepción de los estudiantes sobre su investigación formativa al momento de ingresar a la Universidad y al término del programa aplicado.

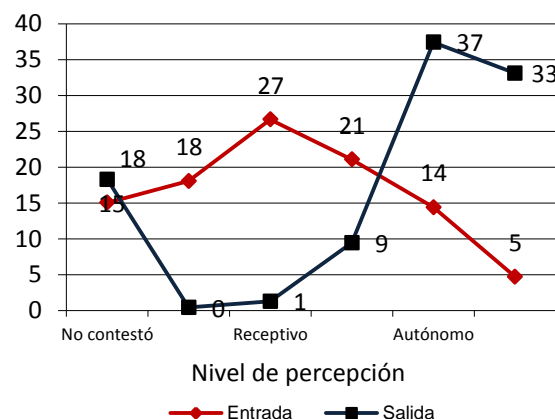
Un estudiante que planifica, implementa, sistematiza y socializa proyectos socioformativos de investigación interdisciplinar es capaz de elaborar dichos proyectos empleando la metodología de estudio de casos, estrategias de investigación documental, en coherencia con la ética y abordar de forma estratégica las dificultades presentadas haciendo adaptaciones oportunas, acorde con los resultados esperados. Asimismo, logra aplicar normas internacionales de redacción científica, ortográficas y gramaticales. Difunde el discurso académico-científico utilizando diferentes estrategias de

comunicación, dando cuenta de su estructura lingüístico-pragmática y sociocultural. Al respecto, en la encuesta de entrada se obtuvo que el 27% considera encontrarse en un nivel básico (resolutivo). El 11% en el autónomo y solo un 3% indicó tener dominio pleno de tales capacidades. Sin embargo, un 24% manifestó tener dificultades (nivel receptivo). El 20% aseveró no tener dominio de tales capacidades (nivel preformal). El 15% no contestó el cuestionario.

Por otro lado, en la encuesta de salida, un 37% de los estudiantes manifestó que dominaba bien las capacidades investigativas (nivel autónomo). El 33% indicó que se encontraba en el nivel estratégico. Un 9% el resolutivo. Y solo un 1% mencionó presentar dificultad (receptivo). El 18% no respondió la encuesta.

Gráfico N° 04.

Percepción de los estudiantes sobre su investigación formativa, en porcentajes



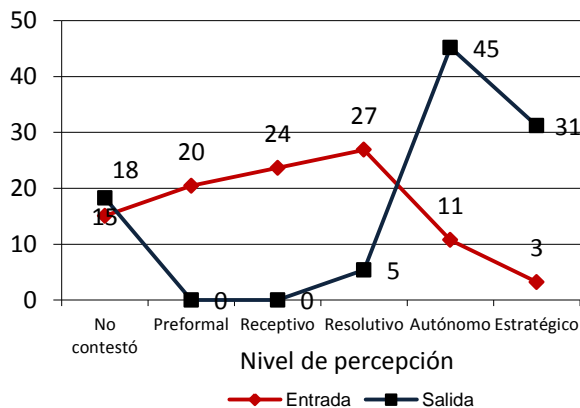
Evaluación de competencia comunicativa

Otra de las capacidades inmersas en la competencia comunicativo-investigativa es la evaluación. Ésta debe guardar especial cuidado en la revisión de puntos críticos, debilidades y fortalezas que presenta el proyecto socioformativo. Al respecto, los estudiantes consideraron en la encuesta de entrada que tenían un nivel regular. En la encuesta de salida, en cambio, dijeron haber

logrado un nivel bueno, en términos generales.

En la encuesta de entrada un 27% afirmó estar en el nivel básico (resolutivo). El 11% en el autónomo y solo un 3% que lograba dominar dicha capacidad. No obstante, el 24% reconoció presentar dificultades, ubicándose en el nivel receptivo. Un 20% en el preformal. El 15% de los estudiantes no contestó las preguntas formuladas. Por otro lado, en la encuesta de salida se obtuvo que el 45% indica dominar de manera adecuada la capacidad comunicativo-investigativa. El 31% llegó al nivel óptimo (estratégico). Un 5% dijo estar en el básico (resolutivo); mas ninguno indicó presentar falencias o deficiencias.

Gráfico N° 05. Percepción de los estudiantes sobre su proceso de evaluación de la competencia comunicativa, en porcentajes. Comparación entrada y salida (porcentajes)



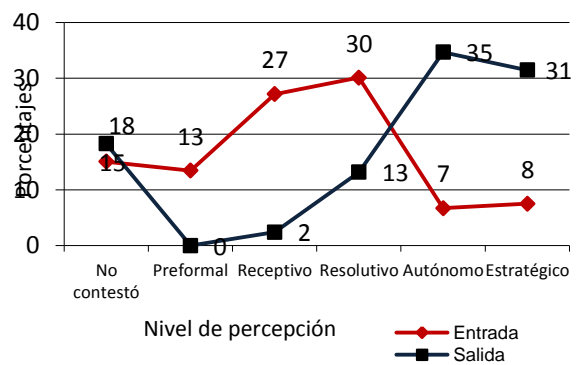
Comprensión discursiva

Como ya se ha dicho en líneas anteriores, pertenecientes a este trabajo, la comprensión discursiva implica la identificación y jerarquización de ideas, la inferencia del plan de redacción del discurso, la formulación y resolución de preguntas con postura crítica, y la elaboración de esquemas de la información como técnica de lectura. Al respecto, los estudiantes en la encuesta de entrada indicaron que tenían un nivel básico o resolutivo. Sin embargo, en la encuesta de salida manifestaron que habían logrado alcanzar un nivel muy bueno.

El Gráfico 06 muestra la percepción de los estudiantes sobre la socialización de sus discursos académicos al momento de ingresar a la Universidad y al término del programa formativo. Un estudiante que es capaz de socializar discursos académicos puede identificar, inferir y esquematizar información; formular y responder preguntas asumiendo una postura crítica; y emplear organizadores gráficos como técnica de lectura. Según esto, el 30% de estudiantes indicó tener un dominio básico (resolutivo). Un 7% llegó a nivel autónomo y un 8% al estratégico. Un 27%, en cambio, indicó tener problemas y dificultades en esta capacidad. El 13% se ubicó en el nivel preformal, es decir no lograba socializar discursos académicos de manera correcta.

Por otro lado, en la encuesta de salida se obtuvo una variación significativa en la percepción de los estudiantes pues el 35% y 31% afirmaron ser capaces de identificar, inferir y esquematizar información; elaborando y respondiendo preguntas asumiendo una postura crítica, ubicándose en el nivel autónomo y estratégico, respetivamente. Un 13% indicó tener un dominio básico (resolutivo). Solo un 2% manifestó presentar dificultad (receptivo). El 18% no contestó.

Gráfico N° 06. Percepción de los estudiantes sobre la socialización de sus discursos académicos, en porcentajes. Comparación entrada y salida.



Competencias investigativas

El dominio de la competencia investigativa implica ser capaz de argumentar hipótesis o ideas, así como gestionar la información, analizándola, interpretándola y sistematizándola. Sobre este proceso, los estudiantes en la encuesta de entrada percibieron que tenían falencias ubicándose entre un nivel de bajo a regular. En cambio, en la encuesta de salida los resultados contrastan totalmente, pues indicaron haber llegado a un buen nivel.

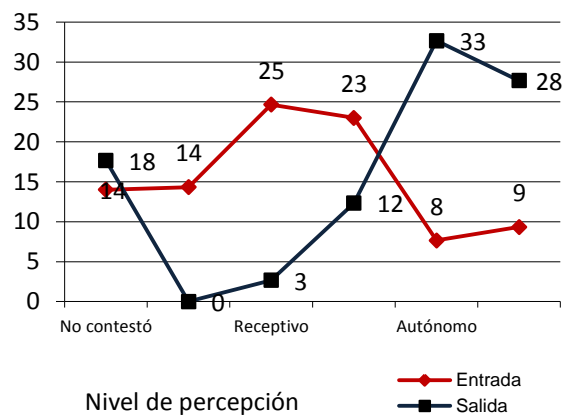
El Gráfico 07 muestra la percepción de los estudiantes sobre sus capacidades investigativas al momento de ingresar a la Universidad y al término del programa formativo.

Antes de la aplicación del programa formativo, el 25% de los estudiantes consideró que se encontraba en un nivel bajo (receptivo). El 14% reconoció tener serias dificultades (preformal). El 23% se ubicó en el nivel resolutorio. Solo un 8% y 9% manifestaron dominar las capacidades de argumentación y gestión de la información. El 14% de los estudiantes no contestó las interrogantes.

Por el contrario, en la encuesta de salida se obtuvo que los estudiantes indican haber mejorado sustancialmente. El 33% consideró que estaba en el nivel autónomo. El 28% manifestó tener pleno dominio de estas capacidades (nivel estratégico). El 12% dijo que se encontraba en el básico (resolutorio). Y solo un escaso 3% manifestó presentar dificultad.

Gráfico N° 07.

Percepción de los estudiantes sobre sus capacidades investigativas, en porcentajes. Comparación entrada y salida.



Producción discursiva

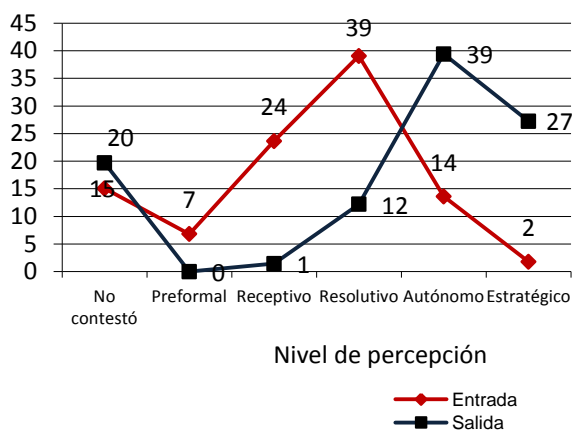
La producción de discursos comprende los procesos de planificación, textualización, evaluación y socialización de discursos académicos. El Gráfico 8 muestra la percepción de los estudiantes sobre su producción discursiva al momento de ingresar a la Universidad y al término del programa formativo. Sobre esto, los estudiantes indicaron en la encuesta de entrada que tenían un nivel básico en los procesos antes mencionados. Sin embargo, en la encuesta de salida su percepción sobre su producción discursiva mejoró, pues se ubicaron en un nivel bueno.

Un estudiante es capaz de planificar, textualizar, evaluar y socializar un discurso si elabora previamente el plan de redacción del mismo para luego redactarlo, aplicando las normas internacionales de redacción académica produciendo de forma correcta discursos académicos, tales como resúmenes, monografías y ensayos. Sobre estas capacidades el 39% indicó que estaba en un nivel básico (resolutorio).

Un 24% indicó tener deficiencias y no dominar dichas capacidades (nivel receptivo). El 7% se ubicó en el nivel preformal. Sin embargo solo un 14% y un 2% indicaron tener dominio bueno (autónomo) y óptimo (estratégico), respectivamente, de los procesos antes mencionados. Un 15% no contestó. Por otro lado, en la encuesta de salida la percepción fue distinta, pues el 39% indicó que planificaba, textualizaba, evaluaba y socializaba discursos de manera correcta (nivel autónomo). El 27% se ubicó en el nivel

estratégico. Un 12% en el básico o resolutivo. Y solo un 1% indicó tener dificultades (receptivo). Un 20% no contestó.

Gráfico N° 8.
Percepción de los estudiantes sobre su producción discursiva, en porcentajes. Comparación entrada y salida (promedios)



Competencia investigativa

Como ya se ha dicho anteriormente, la competencia investigativa abarca el empleo de Tics, el planteamiento y resolución de problemas de investigación, trabajo en equipo, empleo de principios de ética y calidad en la investigación y el empleo de recursos de exposición. Sobre este proceso los estudiantes percibieron en términos generales que antes de iniciar el programa formativo se encontraban en un nivel malo. Sin embargo, después de terminado el programa formativo, su percepción cambió considerablemente pues indicaron encontrarse en un nivel bueno (autónomo).

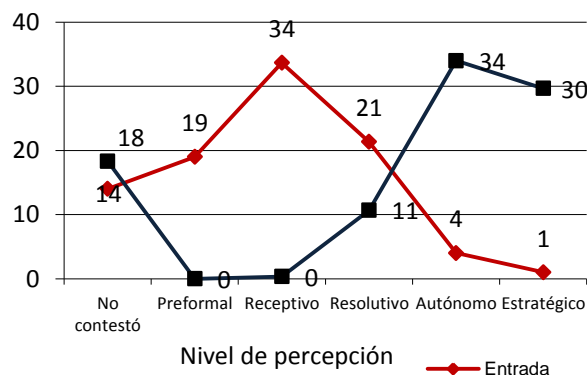
El Gráfico 9 muestra la percepción de los estudiantes sobre sus capacidades investigativas al momento de ingresar a la Universidad y al término del programa formativo aplicado.

Un estudiante que domina la competencia investigativa es capaz de usar la tecnología de la información como instrumentos de estudio, investigación y de búsqueda de información; identificar, plantear y resolver problemas relacionados con el estudio y la investigación; puede trabajar en equipo y en forma autónoma; aplicar principios éticos y

de la calidad en el estudio y la investigación; y organizar y elaborar recursos auxiliares para exponer un tema.

Según esto, el 34% indicó tener dificultades (nivel receptivo). El 19% indicó que estaba en el nivel preformal. Un 21% se ubicó en un nivel básico (resolutivo). Un 4% en el nivel autónomo y solo un 1% en el estratégico. El 14% no contestó. Sin embargo, en la encuesta de salida, las respuestas variaron considerablemente pues el 34% indicó tener dominio de las capacidades (nivel autónomo). El 30% se ubicó en el estratégico. Un 11% en el resolutivo. Ningún estudiante consideró que presentaba dificultad. El 18% no contestó.

Gráfico N° 09
Percepción de los estudiantes sobre sus capacidades investigativas, en porcentajes. Comparación entrada y salida.



Socialización

El proceso de socialización está vinculado con el empleo de medios virtuales e impresos, redes sociales y tics, discurso oral, recursos de exposición para difundir la producción discursiva creada, así como de la adopción de una crítica y de respeto.

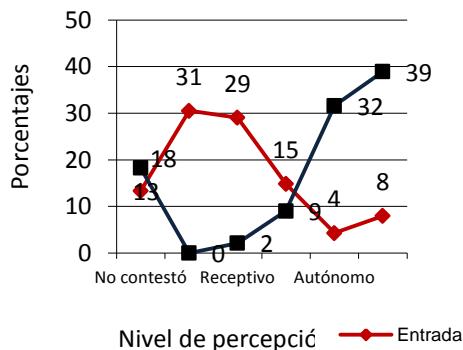
Sobre esto los estudiantes percibieron que antes de ingresar al programa se encontraban en un nivel deficiente. Sin embargo, al término del programa, en la encuesta de salida, ellos se ubicaron en un nivel óptimo.

El Gráfico 10 muestra la percepción de los estudiantes sobre sus capacidades sociales al momento de ingresar a la Universidad y al terminar el programa. En la evaluación de entrada, el 13% de los estudiantes no respondió a las preguntas. Y el 18% no lo hizo en la encuesta de salida.

Sobre si utilizan diversos medios de comunicación, ya sean virtuales o impresos, tales como las redes sociales, las herramientas tics: blogs, portafolios digitales, etc. para publicar y difundir sus escritos. Así como la exposición empleando diferentes recursos expositivos (diapositivas, fichas, etc.), asumiendo una posición reflexiva y crítica frente a las opiniones de los demás y respetando sus puntos de vista, el 31% de los estudiantes indicó en la encuesta de entrada que se encontraba en un nivel deficiente. Un 29% se ubicó en el nivel receptivo. El 15% en el resolutivo. Y un porcentaje mínimo afirmó que podía desarrollar dichas capacidades de manera óptima o buena, 8% (estratégico) y 4 (autónomo) % respectivamente.

Por otro lado, en la encuesta de salida se apreció un cambio significativo en la percepción de los estudiantes, pues el 39% se ubicó en el nivel óptimo, indicando que sí tenían pleno dominio de las capacidades de socialización. El 32% indicó que estaba en un nivel autónomo. El 9% en el básico (resolutivo). Y solo un 2% dijo tener dificultad (nivel receptivo)

Gráfico N° 10
Percepción de los estudiantes sobre sus capacidades sociales, en porcentajes. Comparación entrada y salida (promedios)



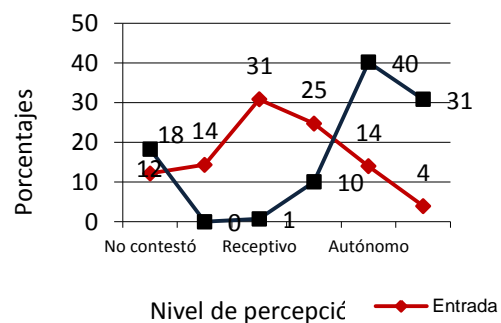
Redacción académica

En toda redacción académica se debe considerar normas de textualidad, tales como coherencia, cohesión e intertextualidad. Estas son propiedades discursivas importantes que sostienen a nivel textual la competencia comunicativa. Sobre este proceso, en la encuesta de entrada, los estudiantes indicaron que se encontraban en un nivel malo. Por el contrario, en la encuesta de salida, su percepción cambió considerablemente; ellos se ubicaron en el nivel bueno.

El Gráfico 11 muestra la percepción de los estudiantes sobre su redacción académica al momento de ingresar a la Universidad y al término del proceso formativo. En la encuesta de entrada el 12% no respondió. Y en la de salida el porcentaje de no contestó fue de un 18%.

En cuanto a las capacidades mencionadas, en la encuesta de entrada el 31% de los estudiantes indicó que tenía falencias (nivel receptivo). El 14% se ubicó en el nivel preformal. Un 25% en el resolutivo. El 14% mencionó tener buen dominio de dichas capacidades. Y solo un 4% indicó que llegaba al nivel estratégico. Por el contrario, en la encuesta de salida el 40% de los estudiantes manifestó ser buenos en la redacción científica (nivel autónomo). El 31% que alcanzaba el nivel estratégico. Un 10% se ubicó en el resolutivo. Y un escaso 1% en el receptivo.

Gráfico N° 11
Percepción de los estudiantes sobre su redacción académica, en porcentajes. Comparación entrada y salida.



Pragmática lingüística o sociocultural

El dominio de la competencia pragmático-lingüística o sociocultural incluye las capacidades de adecuación, revisión, relación texto/ contexto y crítica cultural. Sobre este proceso, en la encuesta de entrada los estudiantes percibieron en términos generales que tienen un nivel malo. En cambio, en la encuesta de salida, ellos indicaron haber llegado a un nivel bueno (autónomo).

El Gráfico 12 muestra la percepción de los estudiantes sobre sus capacidades pragmáticas o socioculturales al momento de ingresar a la Universidad y al término del programa. En la encuesta de entrada, el 14% de los estudiantes no respondió a las preguntas; y en la de salida, un 18%.

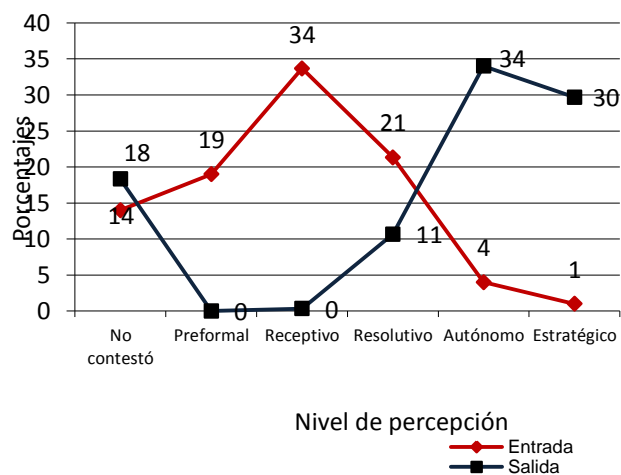
Un estudiante que domina la competencia pragmático-lingüística es capaz de adecuar los discursos a un propósito, intencionalidad y situación comunicativa; revisa permanentemente sus escritos, teniendo en cuenta su coherencia, cohesión, adecuación e intertextualización; relaciona los discursos que lee o escribe con problemas y/o situaciones de su contexto sociocultural y adoptando una postura crítica.

Al respecto, en la encuesta de entrada, el 34% de los estudiantes se ubicó en el nivel resolutivo, es decir, indicó que presenta dificultades en esta capacidad. El 19% se ubicó en el preformal. Un 21% consideró que tenía un nivel básico. Solo un escaso 4% y 1% consideraron estar en los niveles autónomo y estratégico, respectivamente.

Por el contrario, en la encuesta de salida, se pudo apreciar una considerable variación en la percepción de los estudiantes sobre sus capacidades pragmáticas. Ningún estudiante manifestó tener dificultad. El 34% consideró tener un buen dominio (nivel autónomo). Un 30% se ubicó en el nivel estratégico. Un 11% en el básico.

Gráfico N° 12

Percepción de los estudiantes sobre sus capacidades pragmáticas o socioculturales, en porcentajes.



Conclusiones

Es de suma importancia que en el ámbito universitario se asuma la investigación formativa como estrategia de enseñanza-aprendizaje, la cual potencie el desarrollo de competencias comunicativo-investigativas en los estudiantes, logrando que el aprendizaje pueda ser capaz de abordar con efectividad y éxito situaciones comunicativas en diversos ámbitos de la interacción humana y del saber científico-académico.

El estudiante que tenga dominio sobre la comprensión discursiva debe ser capaz de emplear estrategias de lectura e investigación documental, para analizar, interpretar y criticar diversos discursos; empleando sus saberes previos, organizando la información, comparándola con la de otros discursos y valorándola; teniendo en cuenta su contexto sociocultural y posición crítica.

Por otro lado, el dominio de la producción discursiva comprende la capacidad del estudiante en la planificación de su producción, teniendo en cuenta las dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales de los textos; la

textualización de textos coherentes, cohesionados y adecuados al propósito y situación comunicativa; y la revisión concienzuda de los mismos, así como su respectiva difusión y socialización.

Para desarrollar los procesos de comprensión, producción y socialización discursiva se debe tener en cuenta tanto la competencia lingüística (dimensiones pragmático, semántico, fonológico-ortográfico y gramatical), así como los aspectos socioculturales, elementos que muy pocas veces se toman en cuenta, de ahí que el nivel de percepción de los estudiantes al inicio de la investigación haya sido desfavorable o deficiente, en cuanto al desarrollo de los procesos antes mencionados.

El proceso de enseñanza aprendizaje de la competencia comunicativa es de carácter más cualitativo que cuantitativo. Por ello, es importante incorporar en aquel tanto la investigación formativa como estrategia de aprendizaje y la investigación acción como estrategias de enseñanza y de metacognición.

En ese sentido, conocer cómo percibe el estudiante el desarrollo de sus competencias, es un paso importante del diagnóstico que nos permitirá organizar las acciones de cualquier programa con mayor eficiencia.

Referencias bibliográficas

- Beaugrande, R. & Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel, S.A.
- Caldera, R., & Bermúdez, A. (2007). Alfabetización académica: comprensión y producción de textos. Mérida: Universidad de los Andes. *Educere*, abril-junio, 11(37), 247-255. Recuperado de http://www.quia.com/files/quia/users/compinf/hacu/blog/Alfabetizaci_yyn_acad_yymica.pdf
- Campos, A. (1990). *Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. Infancia y aprendizaje*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Carlino, P. (2002). *Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. Comunicación libre en el tercer encuentro la universidad como objeto de investigación*. Universidad Nacional de la Plata.
- Carlino, P.C. (s.f.). *Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué*. Recuperado de http://www.rieoei.org/deloslectores/279_carlino.pdf
- Carlino, P. C. (2009). *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. UBA, Facultad de Ciencias Sociales. Recuperado de <http://www.relacionesdeltrabajo.fsoc.uba.ar/prod/alfabetizacion%20academica.pdf>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de Tinta.
- Cassany, D. (Comp.). (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (s.f.a). *Explorando las necesidades actuales de comprensión aproximaciones a la comprensión crítica. La competencia receptiva crítica en estudiantes universitarios y de bachillerato: análisis y propuesta didáctica*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n2/25_02_Cassany.pdf
- Cassany, D. (s.f.b). *¿Quién enseña a leer y a escribir en la universidad?* Recuperado de <http://www.itesm.mx/va/FEV/ago03/cassany/apoyos.pdf>
- Cassany, D. (s.f.c). *Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. Tarbilla 32*. Recuperado de https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21224/Cassany_TARBIYA_32.pdf?sequence=1

- Cassany, D. & Morales, O. A. (s.f.). *Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, Departamento de Traducción y Filología, Ramblas 30-32. Recuperado de http://www.falemosportugues.com/pdf/leer_universidad.pdf
- Ruiz, M. (2010). *El concepto de competencias desde la complejidad. Hacia la construcción de competencias educativas*. México: Trillas.
- Serrano, M. S. (2008). El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios: hacia una propuesta. *Educere*. Artículos Arbitrados. Mérida: Universidad de Los Andes. 12 (42), 505-514. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/26307/1/articulo10.pdf>