

ADAPTACIÓN DEL PROGRAMA DE LENGUA ESPAÑOLA DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA (UPEL) AL CURSO DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN DE LA UNIVERSIDAD LISANDRO ALVARADO (UCLA)

Oscar Albahaca

Ivy Escalona

Zaida Márquez

Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado

ivyescalona@ucla.edu.ve

RESUMEN

El programa de la asignatura Lengua Española de la UPEL (Barquisimeto) fue aplicado a un grupo de estudiantes de la asignatura Lenguaje y Comunicación del primer semestre de Ingeniería Agroindustrial de la UCLA; mientras que otro grupo, del mismo semestre, continuó con el programa original de la materia. El propósito fue adaptar el programa de la UPEL a las necesidades del futuro ingeniero agroindustrial para desarrollar sus destrezas de lecto-escritura. El estudio se fundamentó en las estrategias de lectura propuestas por Marín (1999), y en las de escritura desarrolladas por Parodi (2003). La investigación es cualitativa, bajo el diseño *investigación-acción* en el aula. Se compararon las competencias alcanzadas por ambos grupos, y se encontró que el grupo experimental adquirió destrezas metacognitivas para autorregular su proceso de lectoescritura.

PALABRAS CLAVE: destrezas de lectura, escritura, programas de lengua

ABSTRACT

The program of the Spanish language course UPEL (Barquisimeto) was applied to a group of students of the subject Language and Communication in the first half of Agroindustrial Engineering at UCLA, while another group of the same semester, continued with the original program matter. The purpose was to adapt the program to UPEL future needs to develop agro-engineer their literacy skills. The study was based on reading strategies proposed by Marín (1999), and in writing developed by Parodi (2003). The research design is qualitative in Action Research in the classroom. We compared the competencies achieved by both groups, and found that the experimental group acquired metacognitive skills to self-regulate the process of literacy.

KEY WORDS: skills of reading, writing, programs of language

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la lectura y escritura es materia básica que se encuentra en todos los diseños curriculares, desde la educación inicial hasta la superior, pues tanto la comprensión lectora como la expresión escrita son consideradas competencias fundamentales que toda persona debe tener para lograr el éxito en su trayectoria académica y en su labor profesional. Desde esta perspectiva, el presente estudio hace referencia al desarrollo de las habilidades comunicativas, específicamente las habilidades de leer y escribir, en los estudiantes de nivel universitario.

En este sentido, en la Universidad Centrooccidental Lisandro Alvarado (UCLA), en particular en la carrera Ingeniería Agroindustrial, se administra el programa Lenguaje Instrumental y Comunicación, el cual tiene como propósito desarrollar las habilidades de los estudiantes para comprender textos y expresarse de forma escrita, lo que necesitarán para el procesamiento de la información de otras unidades curriculares. Por tanto, se concibe el lenguaje como instrumento fundamental para el desempeño intelectual de toda persona, debido a que proporciona las herramientas para obtener información tanto de materiales impresos como electrónicos, y permite desarrollar competencias de escritura indispensables para sus actividades de evaluación y producción del conocimiento (redacción de exámenes, informes escritos, investigaciones, proyectos, entre otros).

En la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Luis Beltrán Prieto Figueroa (UPEL-IPB), se diseñó un programa de estudio para el curso de Lengua Española, fundamentado en la concepción de la lectura y la escritura como procesos, y en la autorregulación del estudiante en cuanto a su aprendizaje del uso del lenguaje escrito. Tal programa fue elaborado por especialistas de la enseñanza de la lengua materna, y aplicado en grupos de estudiantes de la UPEL con la obtención de resultados positivos, tal como lo reseña Albahaca (2008); en virtud de ello, se adaptó al curso de Lenguaje Instrumental y Comunicación del programa de Ingeniería Agroindustrial en la UCLA, con el propósito de evaluar las competencias de lectoescritura alcanzadas por los estudiantes bajo este enfoque. Posteriormente, se consideró necesario elaborar un nuevo programa de Lenguaje y Comunicación, de acuerdo con los resultados obtenidos, y adaptado a las necesidades del egresado de la carrera de Ingeniería para contribuir, de esta forma, a mejorar los programas de enseñanza de la lengua en la educación superior.

1. OBJETIVOS

1.1. *Objetivo general*

Adaptar el programa de Lengua Española de la UPEL-IPB al curso de Lenguaje Instrumental y Comunicación de Ingeniería Agroindustrial de la UCLA, para desarrollar las destrezas de lectoescritura en los estudiantes de nuevo ingreso.

1.1.1. *Objetivos específicos*

- Diagnosticar las necesidades en cuanto a lectoescritura, de los estudiantes que ingresan en la carrera Ingeniería Agroindustrial de la UCLA.
- Evaluar las competencias de lectoescritura en los estudiantes del curso de Lenguaje Instrumental y Comunicación (UCLA), mediante la aplicación del programa de Lengua Española (UPEL-IPB).
- Diseñar el nuevo programa de Lenguaje Instrumental y Comunicación (UCLA) de acuerdo con los resultados obtenidos y las necesidades del futuro egresado de la carrera de Ingeniería Agroindustrial.

2. REFERENCIAS TEÓRICAS

2.1. *La lectura*

Para los fines de este estudio, se concibe la lectura como un proceso complejo y sistemático, que permite la interacción del lector con el mensaje transmitido por el autor del texto, con el objeto de obtener información con fines específicos. Según Prado (2004), el lector tiene una finalidad determinada cuando se enfrenta al texto, lo que le permite seleccionar las estrategias que aplicará para comprenderlo, es por ello que el autor refiere la siguiente clasificación de la lectura según el propósito del receptor:

- *Leer para aprender:* el lector se propone ampliar sus conocimientos acerca de una temática determinada. Este tipo de lectura es detenida, minuciosa, con regresiones frecuentes, y la información obtenida se relaciona constantemente con la previa; también se

aplican procesos de síntesis y definición de conceptos que permitan transformar lo leído. Evidentemente, esta modalidad es la usual cuando se va a estudiar para un examen o cuando se ha seleccionado un material escrito para utilizarlo como referencia en una investigación o informe.

- *Leer para disfrutar*: el lector se divierte con la lectura, es decir, la lleva a cabo por placer y gusto hacia ella. Esta lectura también es lenta y con regresiones, ya que el lector está relajado y no tiene apuros en culminarla. La reflexión comúnmente aparece en esta lectura, porque el lector suele seleccionar temáticas de su interés personal.
- *Leer para buscar o lectura exploratoria*: el lector realiza una lectura rápida para tener un conocimiento general del tema. Sus usos más frecuentes son en investigaciones, cuando se visualiza superficialmente un libro al averiguar si contiene información de utilidad para un trabajo; en algunos casos, los lectores se ubican en el índice, y en otros, pasan las páginas de forma relativamente rápida, leyendo títulos y quizás algunas primeras líneas de párrafos. Al leer el periódico, esta modalidad también es muy común, pues se suelen leer los títulos hasta encontrar algún artículo de interés personal. Lo más frecuente es que luego de esta lectura, se proceda a una más detenida (para aprender o disfrutar), pues al encontrar la información de interés el lector se detiene para profundizar en ella.
- *Leer por leer*: “el lector desliza la vista por el texto, sin ninguna finalidad concreta” (Prado 2004: 213), por lo que su actitud es pasiva y no procesa la información que observa; según la autora, en estos casos, no se asimila lo leído.
- *Leer para crear*: la lectura se lleva a cabo para generar nuevas ideas que permitan crear otros textos, es decir, es fuente de inspiración y funciona como recurso creativo.

Para los fines de esta investigación, se hará énfasis en la *lectura para aprender*, pues se pretende proporcionar a los estudiantes herramientas que les permitan llevar a cabo el acto de leer como recurso de estudio, análisis, reflexión e investigación, en cualquier área académica. Este tipo de lectura puede también denominarse *lectura comprensiva*, debido a que permite una interpretación del texto y el procesamiento de la información contenida en él. Así, el lector retiene los mensajes que el autor quiso transmitirle, y los

adapta de acuerdo con sus conocimientos previos, de manera que es capaz de parafrasear, reflexionar y en algunos casos criticar las teorías y/o ideas que retuvo.

Es importante aclarar que los diferentes tipos de lectura anteriormente reseñados no siempre se realizan por separado, pues, en algunos casos, el lector puede tener dos intenciones al momento de encontrarse con el texto; por ejemplo, puede leer para realizar un ensayo o proyecto de investigación (para crear), pero, simultáneamente, obtiene conocimientos (para aprender); o puede leer para aprender, pero si se trata de un tema que resulte de su interés, igualmente disfruta de la lectura.

2.1.1. *Estrategias cognitivas y metacognitivas de la comprensión lectora*

El término *cognición* se refiere a los procesos del pensamiento que facilitan la adquisición, interpretación y transformación de información, tal como se expresa en la siguiente cita:

El término *cognición*, etimológicamente del latín *cognitio*, se entiende como el conocimiento alcanzado mediante el ejercicio de las facultades mentales. Esto implica la existencia de un tipo de habilidad a la cual denominamos como la facultad o capacidad mental, explicada como función, dinámica y como estructura, lo que nos lleva a observar con más detenimiento el término mente, tanto como sistema físico y como sistema dinámico; sistema definido también, como facultad intelectual y su base estructurada, actuando dentro de los marcos de la percepción, el pensamiento, la memoria, la imaginación y la voluntad (Rodríguez 2008: s/p).

En relación con la metacognición, la persona se hace consciente de sus procesos del pensamiento, por lo que no solo los ejecuta, sino que los planifica, controla y evalúa, con el propósito de lograr un objetivo propuesto, así como reflexionar, evaluar y mejorar sus habilidades para conseguirlo. La siguiente cita presenta una definición de metacognición:

Metacognición se refiere al conocimiento de uno mismo respecto a los propios procesos cognitivos y sus productos, o a cualquier cosa relacionada con ellos, por ejemplo, las propiedades de la información o los datos relevantes para el aprendizaje [...] También se refiere al control activo y a la consecuente regulación y orquestación de estos procesos en relación con los objetos de conocimiento a los que se refieren, normalmente al servicio de alguna meta concreta u objetivo (Flavell 1976: 232).

En el caso de la lectura, Morles (1991) emplea el término *estrategias cognitivas* y *metacognitivas* para referirse a las actividades mentales que ejecutan los individuos con la finalidad de obtener, recordar e internalizar mensajes obtenidos de textos escritos, de manera que puedan ser transferidos a situaciones tanto académicas como cotidianas. Así, el lector deja de ser un mero receptor de conocimientos, para participar activamente en el procesamiento de la información, pues aporta sus conocimientos previos, evalúa y controla su interpretación y aprendizaje, opina, critica y reflexiona; y así logra que la interpretación del texto no solo dependa de la redacción y estilo del autor, sino de las condiciones cognitivas y contextuales que lo caracterizan. En este orden de ideas, Prado (2004) ofrece dos definiciones de la lectura desde una perspectiva cognitiva:

- Es un proceso complejo, en el que intervienen factores perceptivos, cognitivos y lingüísticos.
- Es un proceso interactivo que no es el resultado de sumar los significados de las palabras del texto, sino de poner en práctica una serie de estrategias y habilidades cognitivas, entre ellas de anticipación y comprobación de hipótesis, a lo largo de todo el proceso.

El término *interactivo* utilizado por esta autora resalta la importante participación que mantiene el lector con el texto, porque a medida que lee incorpora la aplicación de operaciones cognitivas que le permiten controlar su proceso de adquisición y transformación de información. Igualmente, Parodi (2003) afirma que el proceso de comprensión lectora amerita un plan de tareas que se propone el lector para resolver las situaciones con las que se enfrenta en la decodificación e interpretación del texto, lo cual es una habilidad que se desarrolla a través del tiempo.

Por tanto, es tarea del docente que los estudiantes, a través de actividades sistemáticas en el aula de clases, se conviertan en esos lectores expertos, que tengan la capacidad de plantearse hipótesis, inferir, reflexionar y controlar su proceso de comprensión lectora, en todo su ámbito académico.

Bajo este enfoque, Cassany, Luna y Sanz (1994) opinan que no existe lectura sin comprensión, porque leer implica necesariamente comprender y la sola actividad de decodificar letras y palabras unidas para reproducir sonidos no es leer. Para ellos, la comprensión lectora implica la realización de una serie de habilidades cognitivas superiores, tales como

reflexión, espíritu crítico, conciencia, entre otros; por lo que, cuando se lee de forma eficiente y constante, se desarrolla el pensamiento.

En resumen, las estrategias cognitivas y metacognitivas de la comprensión lectora se fundamentan en cada uno de los modelos basados en procesos para la transformación de información que, según los representantes de enfoques teóricos, se llevan a cabo cuando se comprende un texto. En la siguiente sección, se presenta el modelo para la comprensión lectora en educación superior que fue seleccionado para esta investigación.

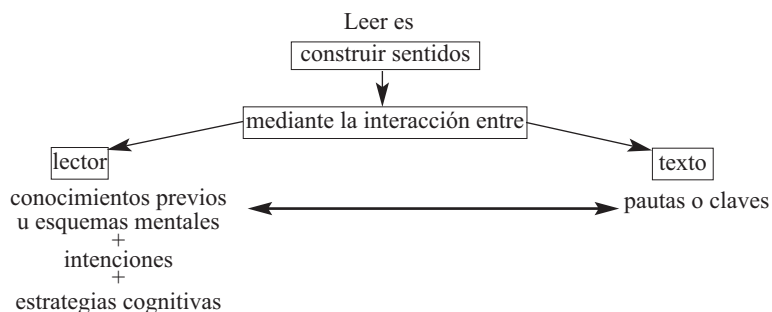
2.1.2. Estrategias cognitivas para la lectura

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

Son actividades intencionales, no azarosas, que un lector realiza sobre un texto, para reestructurar la información y organizarla en relación con sus propios esquemas mentales, de modo que construye una interpretación. Este proceso mental, especialmente la relación con los propios esquemas de conocimiento, hace que esa interpretación así construida sea significativa, de modo que es posible resumirla y retenerla, y también utilizarla como sustento de nueva información (1999: 247).

Asimismo, la autora ilustra las estrategias cognitivas del lector a través de la siguiente figura:

Figura 1. Proceso de interpretación de un texto (Marín 1999: 237)



2.2. *La escritura*

Desde el punto de vista cognitivo, escribir es el proceso mediante el cual un individuo se plantea la tarea de plasmar en un texto diversas ideas y conocimientos que tiene. Para ello, traza la finalidad que desea lograr con la exposición de la información; lleva a cabo una serie de operaciones mentales que le permiten clasificar, ordenar y decodificar el cúmulo de ideas que desea transmitir; controla y revisa permanentemente las acciones que realiza y evalúa de forma reflexiva el producto de su creación. El producto de ese proceso complejo al que se le denomina escritura es el texto, el cual es un reflejo del contexto que rodea a su autor, su intelecto y sus ideas, y aunque ese escrito mantenga una estructura predominantemente objetiva, provee pistas al lector acerca de las preferencias y estilo de quien lo elaboró. En todo caso, el planteamiento anterior da cuenta de un proceso de interacción entre el escritor y el lector, pues quien escribe toma la decisión de comunicar lo que está en su mente y quien lee capta información explícita e implícita en el texto, y aporta lo derivado de su forma de pensar y conocimientos previos.

Según el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de España (1993), el acto de escribir supone una relación dialógica, no solo porque el lector aporta sus conocimientos e ideas al texto, sino porque el escrito en sí es el resultado de la relación del autor con otros productos textuales y otros interlocutores.

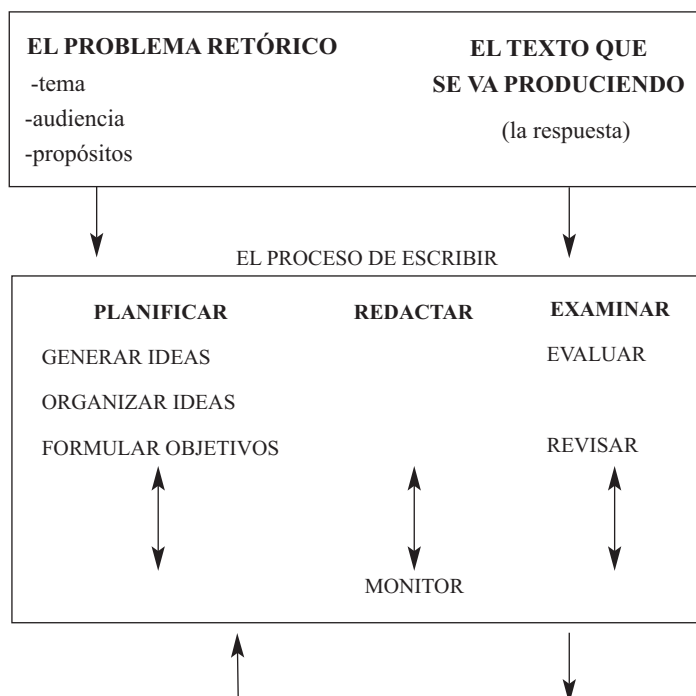
2.2.1. *Enfoques cognitivos de la escritura*

Uno de los modelos que ha cobrado mayor auge en la concepción de la escritura como proceso es el de Flower y Hayes (citado por Parodi, 2003), pues es considerado como “uno de los trabajos con que se cuenta hoy en día más completos y acabados acerca de la habilidad de componer por escrito” (2003: 87). Esta propuesta explica cada una de las etapas que lleva a cabo el escritor, sea experto o no, durante la tarea de producir un texto escrito.

Lo que este modelo propone radica en que los subprocesos mostrados no presentan un orden secuencial rígido ni lineal, sino que representan un sistema en el que todos están interrelacionados sin un orden específico, pues la secuencia la da el mismo autor y va a depender de sus requerimientos en el momento de escribir. En este sentido, Parodi (2003) considera que este modelo puede servir de base para las investigaciones relacionadas con la

escritura. A continuación se ilustra el proceso de construcción de un texto.

Figura 2. Modelo de construcción de un texto (Flower y Hayes, citado por Parodi, 2003)



MEMORIA A PLAZO

Conocimiento acerca de:

- el tema
- la audiencia
- experiencias anteriores de escritura (planes, redacciones, etc.)

El problema retórico con que se inicia este modelo es un tema que generó gran interés por parte de sus autores, pues su propósito era investigar si realmente los escritores se plantean la consideración de los aspectos como tema, lector y propósitos textuales, al momento de construir su texto; y en caso de que sí lo hicieran, se busca saber cómo lo hacen. En cuanto a este aspecto, Flower y Hayes (en Parodi, 2003) creen que los malos escritores

no profundizan en la resolución del problema retórico, mientras que los expertos lo atienden detenidamente.

Con todo, independientemente de que se trate de buenos o malos escritores, Parodi (2003) opina que cada elemento del texto que se va produciendo condiciona lo que sigue, y a veces el escritor tiene la impresión de que el texto ha cobrado vida, porque toma direcciones que él no se propuso. Por ello, la influencia consciente que el autor tiene sobre su producto no es tan directa como generalmente se cree, pues sus emociones, sus conocimientos previos, su modo de organizar la información influyen en el texto aunque no sea intencional.

3. METODOLOGÍA

3.1. *Diseño de la investigación*

Este estudio está enmarcado en el paradigma cualitativo, por cuanto se trata de un hecho educativo observado, analizado e interpretado de forma no numérica. Para ello se utilizaron instrumentos que permitieron observar el nivel de motivación y el desarrollo de competencias de lectura y escritura en los estudiantes de la asignatura de Lenguaje Instrumental y Comunicación (UCLA). El diseño corresponde a una investigación-acción en el aula, ya que se parte de un diagnóstico sobre comprensión lectora y producción escrita de los estudiantes, y se diseñó un plan de acción para abordar los resultados obtenidos. Seguidamente se presentan las fases llevadas a cabo para el desarrollo de la investigación:

Fase I: Revisión de fuentes y selección de teorías

Consistió en la búsqueda de fuentes (libros, revistas de pedagogía y lengua, artículos en la web) con contenido referente a la didáctica de la lengua y la escritura en la universidad, para discriminar entre lo que sería de utilidad para la propuesta y aquella información redundante o no pertinente. Para seleccionar el material, se tomaron en cuenta las secciones que estructuran el trabajo y se dividió la información de la siguiente manera: a) materiales útiles para el diseño del diagnóstico; b) estudios que se tomarían de referencia como antecedentes; c) definiciones, conceptualizaciones, enumeraciones, explicaciones y esquemas relevantes para la conformación

del marco teórico que fundamentaría la propuesta. Es evidente que algunos materiales consultados fueron útiles para varias secciones del informe y guiaron de forma general el enfoque didáctico adoptado por los investigadores.

Fase II: Diseño, aplicación y análisis del diagnóstico

Luego de la revisión exhaustiva descrita en la fase I, se encontró que los siguientes autores ofrecen información concreta acerca de los criterios de evaluación en la comprensión y producción escrita: Cassany, Luna y Sanz (1994); Marín (1999); Parodi (2003); Tapia, Burdiles y Arancibia (2003); y Albarrán (2005). El diseño consistió en una prueba escrita semiestructurada que constó de una parte referente a la comprensión lectora y otra a la producción escrita. El instrumento referido fue sometido a la validación por expertos en el área de la enseñanza de la lengua materna, quienes realizaron algunas recomendaciones para mejorarlo. La evaluación escrita se aplicó a los estudiantes del primer semestre del programa Ingeniería Agroindustrial de la UCLA, durante el curso de Lenguaje Instrumental de Comunicación.

RESULTADOS CUANTITATIVOS DE LAS COMPETENCIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA			
INDICADORES	CANTIDAD DE ESTUDIANTES		
	LOGRADO	EN PROCESO	EN INICIO
Realiza predicciones sobre el texto.	13 (43%)	16 (53%)	1 (3%)
Reconoce la tesis del autor.	9 (30%)	11 (37%)	10 (33%)
Reconoce los argumentos utilizados por el autor para apoyar la tesis.	4 (13%)	17 (57%)	9 (30%)
Reconoce el propósito del texto.	5 (17%)	17 (57%)	8 (26%)
Evalúa su proceso de comprensión lectora.	3 (10%)	22 (73%)	5 (17%)
Incorpora juicio crítico a la interpretación de la lectura.	7 (23%)	7 (23%)	16 (53%)
Identifica las relaciones anafóricas.	1 (3%)	2 (7%)	27 (90%)

Los datos obtenidos se registraron en tablas, en las que se indicó el número de estudiantes y el valor porcentual, en cada uno de los niveles asignados para los indicadores. Tales datos numéricos son los siguientes:

RESULTADOS CUANTITATIVOS DE LAS COMPETENCIAS DE PRODUCCIÓN ESCRITA			
I. ASPECTO FORMAL	CANTIDAD DE ESTUDIANTES (%)		
INDICADORES	LOGRADO	EN PROCESO	EN INICIO
El texto cumple con la intención de informar.	19 (63%)	9 (30%)	2 (7%)
El lenguaje utilizado es formal y en tercera persona.	6 (20%)	6 (20%)	18 (60%)
Utiliza la sangría, márgenes e interlineado de forma adecuada.	5 (17%)	17 (57%)	8 (26%)
Cumple con la estructura introducción, desarrollo y cierre.	7 (23%)	7 (23%)	16 (53%)
II. ASPECTO REDACCIÓN			
Identifica las relaciones anafóricas.			
El texto presenta vocabulario apropiado y variado.	1 (3%)	2 (7%)	27 (90%)
El texto presenta coherencia en cuanto a sus oraciones (relación entre oraciones, concordancia).	1 (3%)	6 (20%)	23 (77%)
El texto presenta coherencia en cuanto a su macroestructura (relación entre títulos, subtítulos y párrafos).	5 (17%)	23 (77%)	2 (7%)
	12 (40%)	16 (53%)	2 (7%)

Estos datos son solo una herramienta para contabilizar la incidencia de estimaciones para cada indicador; no obstante, sin una interpretación cualitativa de ellos la información carece de validez.

Fase III: Aplicación del programa de Lengua Española (UPEL)

Se aplicó el programa de Lengua Española en uno de los dos grupos del curso de Lenguaje y Comunicación (UCLA, Ingeniería Agro-industrial), durante tres semestres consecutivos. Durante la aplicación, la mayoría de lecturas seleccionadas para el diseño de las estrategias didácticas se relacionaron con el campo agroindustrial.

Se realizaron pruebas diagnósticas a ambos grupos al inicio de cada semestre; igualmente, se aplicaron pruebas similares al finalizar los cursos, con el objeto de comparar las competencias alcanzadas por cada grupo. Los resultados de esta comparación se reseñan en la última sección del artículo.

Fase IV: Diseño del programa de curso

Luego de llevar a cabo la revisión teórica, obtener los resultados del diagnóstico y de las pruebas finales, y considerar la experiencia en el aula

de los investigadores durante la realización del estudio, se procedió a diseñar el nuevo programa de estudio de la asignatura Lenguaje Instrumental y Comunicación, del programa Ingeniería Agroindustrial (UCLA). Tal programa es una adaptación del programa de Lengua Española de la UPEL, de acuerdo con las necesidades e intereses de la población objeto de estudio.

3.2. *Población*

La población objeto de estudio estuvo constituida por 262 estudiantes de nuevo ingreso, cursantes de la asignatura Lenguaje Instrumental y Comunicación durante los lapsos académicos (semestres) 2009-2, 2010-1 y 2011-1, específicamente:

Lapso 2009-2: 44 estudiantes del grupo A, y 30 del grupo B.

Lapso 2010-1: 47 participantes del grupo A, y 47 del grupo B.

Lapso 2011-1: 50 estudiantes del grupo A, y 44 del grupo B.

Tal población pertenece al programa de Ingeniería Agroindustrial del Decanato de Agronomía de la Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado (UCLA).

3.3. *Instrumentos*

Los instrumentos que se utilizaron para la recolección de datos fueron cuatro pruebas semiestructuradas aplicadas de la siguiente manera:

1. Prueba para diagnosticar necesidades de comprensión lectora al inicio de cada semestre.
2. Prueba para diagnosticar necesidades de producción escrita al inicio de cada semestre.
3. Prueba para evaluar las habilidades adquiridas en cuanto a comprensión lectora, al culminar la aplicación de la unidad I del programa de Lengua Española (UPEL).
4. Prueba para evaluar las habilidades adquiridas en cuanto a producción escrita al finalizar el semestre y que permitieron develar las competencias alcanzadas por los estudiantes durante el desarrollo de las clases.

Se utilizaron las siguientes escalas de estimación para evaluar cada una de las pruebas realizadas:

INSTRUMENTO PARA EVALUAR LAS COMPETENCIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA			
INDICADORES	LOGRADO	EN PROCESO	EN INICIO
I. Aspectos semánticos Realiza predicciones sobre el texto. Realiza inferencias sobre el texto. Evalúa sus hipótesis o predicciones sobre el texto. Reconoce las descripciones en el texto. Realiza paráfrasis sobre el texto. Identifica la tipología del texto. Reconoce la tesis del autor. Reconoce los argumentos utilizados por el autor. Reconoce el propósito del texto. Evalúa su proceso de comprensión lectora. Incorpora juicio crítico a la interpretación de la lectura.			
II. Reconocimiento de los mecanismos de cohesión Identifica las repeticiones lexicales. Reconoce la función que cumplen los conectores en el texto. Identifica las relaciones anafóricas.			

INSTRUMENTO PARA EVALUAR LAS COMPETENCIAS DE PRODUCCIÓN ESCRITA			
I. ASPECTO FORMAL	ESCALA		
INDICADORES	LOGRADO	EN PROCESO	EN INICIO
El texto cumple con la intención de informar. El lenguaje utilizado es formal y en tercera persona. Utiliza la sangría, márgenes e interlineado de forma adecuada. Cumple con la estructura introducción, desarrollo y cierre.			
II. ASPECTO REDACCIÓN El texto presenta vocabulario apropiado y variado. El texto presenta coherencia en cuanto a sus oraciones (relación entre oraciones, concordancia). El texto presenta coherencia en cuanto a su macroestructura (relación entre títulos, subtítulos y párrafos).			

I. ASPECTO FORMAL	<i>ESCALA</i>		
INDICADORES	LOGRADO	EN PROCESO	EN INICIO
<p>III. ASPECTO ORTOGRAFÍA El texto presenta uso adecuado de las reglas de acentuación (agudas, graves, esdrújulas y diacrítica). El texto presenta adecuado uso de las letras b, v, s, c, z, h, y, ll, i, mb, mp. Utiliza adecuadamente las mayúsculas.</p> <p>IV. ETAPAS DE LA ESCRITURA 1.- Responde las preguntas que ayudarán a elaborar la introducción (planificación). 2.- Elabora los esquemas recomendados para organizar la información: torbellino de ideas, mapa de ideas y flujograma (textualización). 3.- La planificación y los esquemas son coherentes con el producto final (textualización). 4.- Agrega nuevas ideas a lo expuesto en el borrador (textualización). 5.- Utiliza el instrumento propuesto (escala de estimación) para evaluar su producción (revisión). 6.- Corrige la ortografía (revisión). 7.- Realiza correcciones en el trabajo final de acuerdo a las ideas organizadas en el borrador (corrección).</p>			

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Partiendo del diagnóstico realizado a los estudiantes en cuanto a sus competencias de lectoescritura y de la aplicación del programa de Lengua Española (UPEL) en el curso Lenguaje y Comunicación (UCLA), se obtuvieron los siguientes resultados.

4.1. *Necesidades de lectoescritura en los estudiantes de nuevo ingreso*

Al aplicar la prueba diagnóstica, la mayoría de los estudiantes manifestaron las siguientes debilidades en su comprensión lectora:

- Dificultad para autoevaluar el acierto de sus predicciones y su capacidad de interpretación textual.

- No identificaron con precisión la tesis de un autor y los argumentos expuestos.
- No identifican destinatario ni propósito del texto.
- Realización de paráfrasis escuetas e incompletas.
- No realizan inferencias.
- No incorporan juicio crítico a la interpretación de la lectura.
- Dificultad para identificar las relaciones anafóricas y la función de los conectores.

En el mismo diagnóstico, las debilidades de expresión escrita se mostraron con mayor énfasis, pues la mayoría de los estudiantes no llevó a cabo la redacción de un informe, y evidenció las siguientes limitaciones:

- Ausencia total de amplitud y profundidad en la exposición de ideas.
- Omisión de información relevante de acuerdo con cada una de las etapas del texto (introducción, desarrollo, conclusión).
- Falta de concordancia entre párrafos o falta de una jerarquía que evidencie linealidad entre sus ideas centrales.
- Incompetencia para el uso del lenguaje formal y en tercera persona.
- Falta de concordancia en las oraciones.
- Terminología mal empleada.
- Uso excesivo de repeticiones idénticas.
- Ausencia de conectores.
- Ausencia de signos de puntuación.
- Uso inapropiado de las mayúsculas.
- Omisión de la sangría.
- Omisión del uso de la tilde.
- Errores ortográficos en el uso de grafemas, principalmente, *s, c, z, h, v, b, j, g, y, ll*.

Estas debilidades dan cuenta de la necesidad de implementar un nuevo programa de asignatura que permita atender las deficiencias de los estudiantes y diseñar estrategias contextualizadas en el campo de su carrera (agroindustrial).

4.2. *Evaluación de las competencias de lectoescritura en los estudiantes del curso de Lenguaje Instrumental y Comunicación (UCLA), mediante la aplicación del programa de Lengua Española (UPEL-IPB)*

Una vez aplicado, durante tres semestres consecutivos, el programa de Lengua Española en un grupo, y el programa original de Lenguaje y Comunicación en el otro grupo, se analizan los resultados obtenidos en cuanto a competencias de lectoescritura alcanzadas por los estudiantes. Tal análisis se lleva a cabo a través de la comparación de las evaluaciones realizadas al final de cada semestre en ambos grupos.

En términos generales, se puede señalar que las competencias de lectura y producción escrita en los estudiantes de los grupos control y experimental fueron similares en cuanto al desarrollo de procesos cognitivos; no obstante, solo el grupo experimental mostró habilidades para la autoevaluación y autorregulación. En otras palabras, la diferencia significativa entre ambos grupos se evidenció en el aspecto metacognitivo, pues los estudiantes del grupo experimental manifestaron criticidad para planificar su proceso de lectura y escritura, para autoevaluarse y autorregularse.

En cuanto a las competencias de comprensión lectora, se obtuvo que la mayoría de las competencias semánticas descritas en las escalas de estimación se encuentran *en proceso* de ser adquiridas por los estudiantes, a diferencia de lo referente a mecanismos de cohesión, pues una mayor cantidad de estudiantes logró identificarlos. Se infiere que tal resultado se debe a que las competencias de aspecto semántico requieren de mayor experiencia y ejercitación para adquisición, pues su dominio depende de la práctica y madurez académica que alcance individualmente cada estudiante, por lo que dieciséis semanas (duración del semestre) no son suficientes para alcanzar la experticia.

Hubo otro dato interesante relacionado con estos resultados, y se refiere a la autoevaluación del proceso de comprensión lectora. En este sentido, la mayoría de los estudiantes del grupo control afirmaron no haber releído en ningún momento el texto, ni siquiera para responder alguna de las preguntas; se considera que esto puede deberse a una de estas dos razones: no reconocieron que releyeran en varias oportunidades para responder preguntas o captar mejor algunas ideas; o no releyeran porque no profundizaron en sus respuestas ni en su proceso de comprensión.

Por otro lado, los estudiantes del grupo experimental reconocieron la relectura como una estrategia cognitiva para autorregular su proceso, no

obstante, este segmento de la prueba permitió observar que los estudiantes aún no profundizan en su autocrítica, es decir, se quedan en un nivel superficial que no les permite lograr a cabalidad la interpretación del texto. Esta situación genera a su vez otra problemática, pues la misma falta de profundidad se observó en el reconocimiento de la tesis del autor.

En este aspecto, resultó interesante observar que la mayoría de estudiantes no precisaron la tesis del autor, pero expresaron de forma acertada los argumentos; lo que probablemente dé muestras de que captaron la tesis con claridad, pero tuvieron problemas para darle forma a sus ideas cuando respondieron la pregunta. En relación con la tipología textual, es importante aclarar que al culminar la asignatura, la mayoría de estudiantes de ambos grupos clasificó correctamente la lectura presentada. Lo anterior evidencia que este aspecto del curso se maneja de forma acertada tanto en el programa de Lengua Española de la UPEL, como en el de la UCLA. Tomando en cuenta los aspectos semánticos, se observó que ambos grupos presentaron limitaciones para realizar críticas y comentarios sobre las lecturas.

En lo referente a la producción escrita, al aplicar la prueba al final del curso las mayores debilidades se ubicaron en la ortografía, en comparación con los aspectos formales y de redacción en los cuales hubo mejorías significativas en ambos grupos. Igualmente, en todos los casos, se observó una mejoría significativa en la redacción de introducciones y conclusiones.

La diferencia entre los grupos control y experimental se presentó en el proceso de metacognición durante la producción escrita, pues en los indicadores correspondientes a las etapas de la escritura, la mayoría de estudiantes del primer grupo no mostró habilidades para planificar su escritura ni para autocorregirse; no obstante, el segundo grupo realizó esquemas que le permitieron organizar su información y corregir sus papeles de trabajo de forma satisfactoria. Como consecuencia, los estudiantes del grupo experimental evidenciaron mejor desempeño en cuanto a coherencia textual que el grupo control.

4.3. *Diseño del programa nuevo de Lenguaje y Comunicación UCLA*

El programa de Lenguaje Instrumental y Comunicación (Ingeniería Agroindustrial, UCLA), elaborado a partir de las adaptaciones realizadas al programa de Lengua Española (UPEL-IPB), se estructura de la siguiente manera:

Unidad I: Comprensión lectora

En esta unidad se realizan actividades para el aprendizaje de las estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión lectora. Se diseñaron guías de estudio y de ejercicios tomando como referencia teórica a Morles (1991); Parodi (2003); Cassany, Luna y Sanz (1994); Marín (1999) y Prado (2004). Asimismo, se llevan a cabo ejercicios para el reconocimiento de los mecanismos de cohesión utilizados en textos, principalmente las relaciones anafóricas y el uso de conectores.

Unidad II: Producción escrita

Se observó que el programa de Lengua Española no hace referencia a la ortografía, no obstante, el estudiante de Ingeniería Agroindustrial en la UCLA muestra marcadas debilidades en este aspecto, inclusive al culminar el curso de Lenguaje y Comunicación; por tanto, se dedica una clase a los aspectos ortográficos. Es de saber que los expertos consultados en la enseñanza de la lengua materna (Cassany, Luna y Sanz 1994; Marín 1999; Parodi 2003; entre otros) resaltan la importancia de profundizar en el contenido de los textos más que en la forma, y en el proceso de autorregulación de los jóvenes. No obstante, los contenidos sobre ortografía que se manejan en la clase constituyen un eje transversal en todo el curso; en otras palabras, aunque se dedique solo una sesión a la enseñanza guiada de ellos, durante todos los momentos se propiciará la revisión constante de los errores ortográficos, por lo que se tomarán en cuenta en todas las evaluaciones.

Una vez abordado el contenido relacionado con ortografía, se dedican seis (6) sesiones de clase a la producción escrita. En este sentido, se comienza con la identificación de tipologías textuales y redacción de textos cortos (resúmenes de artículos de periódicos); seguidamente, se utilizan las propuestas de Parodi (2003) en cuanto a procesos cognitivos de la escritura para la redacción de un texto argumentativo y un informe.

Con respecto a esto se observó que en el programa de Lengua Española de la UPEL-IPB se hace especial énfasis en la redacción de un texto argumentativo, por la particularidad humanista que caracteriza al profesional egresado de esa casa de estudio. Por el contrario, el ingeniero agroindustrial se desempeña con más profundidad en las ciencias objetivas, por lo que en el programa de Lenguaje Instrumental y Comunicación se dedica mayor atención a la redacción de informes. Para ello, se asigna la visita a una agroindustria de la región, con el objeto de utilizar la actividad para la redacción de un informe de tipo expositivo.

La redacción de los textos (tanto el argumentativo como el informe) se lleva a cabo con el seguimiento y la asesoría constante de la docente, además, se elaboraron guías que orientan la organización de ideas y el cuidado de la forma al escribir. La propuesta de este programa es que se evalúe cualitativa y cuantitativamente, tanto las producciones finales como el proceso de mejora del estudiante. Por ello, se lleva un registro de las asesorías y los borradores de los escritos, así como también se incluye en los instrumentos de evaluación un aspecto denominado *etapas de la escritura*.

Unidad III: Expresión oral

Para el desarrollo de esta unidad se le proporcionan a los estudiantes técnicas básicas de oratoria, prácticas de improvisaciones y exposiciones. En líneas generales, el nuevo programa de Lenguaje Instrumental y Comunicación está centrado en el desarrollo de las competencias de lectura y escritura a través de la metacognición, de manera que, en todo momento, el estudiante esté consciente de la importancia del proceso de ejercitación que está realizando, y aprenda a corregir sus debilidades. No obstante, en el diseño de la asignatura, las actividades de clase prevalecen con respecto a las asignaciones extras, ya que según lo propuesto por Cassany (2007) y Albarrán (2005), el aprendiz requiere la orientación constante del profesor y el intercambio de ideas con sus compañeros, para la adquisición de habilidades de comprensión y producción escrita; ello, debido a que la lengua es el principal instrumento social de comunicación, y el aula es un espacio idóneo para llevarlo a la práctica. Por consiguiente, según la experiencia de los investigadores, la redacción fuera del ambiente educativo se presta para el plagio de Internet o de otros textos, pues los estudiantes en general no tienen el hábito de escritura y traen estas prácticas desde sus estudios de bachillerato; es por ello que se propicia la redacción y el apoyo constante dentro del aula de clases.

Cabe destacar, además, que el propósito de esta nueva propuesta de programa es abordar el lenguaje desde una perspectiva netamente práctica, atendiendo a la lengua como principal instrumento de comunicación. Así, el curso Lenguaje Instrumental y Comunicación es, en la actualidad, una cátedra que se centra en la constante ejercitación del estudiante, en su autoevaluación, autorregulación e intercambio de experiencias con sus compañeros, con el objeto de lograr en ellos la adquisición de destrezas de forma independiente.

Para concluir, se reitera que esta experiencia de aula, con cada una de sus actividades, estrategias y recursos diseñados, son producto de una revisión teórica y empírica exhaustiva por parte de los investigadores, y representa un aporte en la didáctica de la lengua oral y escrita en el programa de Ingeniería Agroindustrial en la UCLA, así como en la actualización de los programas de enseñanza de la lengua en educación superior. Los resultados de esta investigación son una referencia interesante, sin embargo, no hay que olvidar que la excelencia en pedagogía no es un logro, sino una búsqueda constante, pues un plan, programa o diseño nunca será perfecto, tal vez el más apropiado para un grupo y para un momento determinado, pero a mediano largo plazo llegará el momento de modificarlo, de acuerdo con las nuevas realidades y exigencias que se presenten en el entorno.

5. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS BÁSICOS

Competencias: capacidad del individuo para poner en práctica conocimientos, habilidades y destrezas, para el alcance de un objetivo.

Cognición: procesos del pensamiento que facilitan la adquisición, interpretación y transformación de información, para la adquisición de un conocimiento nuevo.

Metacognición: aplicación consciente, reflexiva y autoreguladora de procesos del pensamiento, que permiten transformar una información obtenida para la adquisición de un conocimiento nuevo.

Lectura analítica: proceso de comunicación a través del cual el lector identifica los diferentes mensajes contenidos en un texto, reconoce sus relaciones entre sí, los procesa y elabora una construcción de la información obtenida.

Lectura comprensiva: proceso de comunicación a través del cual el lector interactúa con las afirmaciones y mensajes transmitidos por un autor, pues interpreta la información adquirida, la crítica y reacomoda, de acuerdo con sus conocimientos previos, experiencias y valores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albahaca, Oscar. 2008. *Aplicación del programa de lengua española en las secciones de nuevo ingreso de la UPEL como estrategia didáctica para corregir fallas de lectoescritura*. Trabajo de ascenso. Barquisimeto: UPEL.
- Albarrán, Manuel. 2005. La evaluación en el enfoque procesual de la composición escrita. *Educere* 31. 545-552.
- Cassany, Daniel. 2007. [En línea]. Evaluación de textos escritos. *Anales de la Psicología*, Disponible en <http://www.upf.edu/dtf/recerca/grups/grael/LC/index.htm> [Consulta: 17 febrero 2010].
- Cassany, Daniel; Marta Luna y Gloria Sanz. 1994. *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.
- Flavell, John. 1976. Metacognitive aspects of problem solving. Lauren Resnick (ed.), *The nature of intelligence*, 231-235. Hillsdale: LEA.
- Marín, Marta. 1999. *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Aique.
- Ministerio de Educación Cultura y Deportes. Centro de Investigación y Documentación Educativa. 1993. *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. Memoria de investigación del Concurso nacional de proyectos de investigación educativa. Barcelona: Autor.
- Morles, Armando. 1991. *El desarrollo de las habilidades para comprender la lectura y la acción docente*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Parodi, Giovanni. 2003. *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva*. Chile: Universitarias de Valparaíso.
- Prado, Josefina. 2004. *Didáctica de la lengua para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla, S.A.
- Rodríguez, Julio. 2008. [En línea]. Cognición y ciencia cognitiva. *Supervivencia*. Disponible en <http://supervivir.org/> [Consulta: 16 abril 2012].
- Tapia, Monica; Gina Burdiles y Beatriz Arancibia. 2003. Aplicación de una pauta diseñada para evaluar informes académicos universitarios. *Revista Signos* 36, 54. 249-257.

OSCAR ALBAHACA

Licenciado en Castellano y Literatura por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Instituto Pedagógico de Barquisimeto), institución a la está adscrito. Investigador acreditado en el Programa de Estímulo a la Innovación e Investigación (PEII) 2010, categoría “A”, y miembro del Núcleo de Investigación en Lingüística y Literatura "Trino Borges" (NILTRIBOR) y del Núcleo Arte y Creatividad (NIDCAO). Miembro de la Cátedra UNESCO para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América Latina con base en la Lectura y la Escritura, sede principal Venezuela, núcleo Barquisimeto. Maestrante en Sociedad de la Información y de la Comunicación en la Universidad Complutense de Madrid, España; en Lingüística y en Literatura Latinoamericana en la UPEL-IPB.

IVY ESCALONA

Magíster en Lingüística (2011) y profesora de Lengua y Literatura (2006), ambos títulos obtenidos en la UPEL-IPB. Diplomado en Docencia Universitaria (UCLA, 2009). Profesora Asistente a Tiempo Completo en la UCLA, en donde dicta las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Aprendizaje Basado en Procesos, Creatividad e Inventiva. Investigadora en el área de Enseñanza de la Lengua Materna, Análisis del Discurso Pedagógico, Análisis del Discurso de Medios de Comunicación, Creatividad y Educación.

ZAIDA MÁRQUEZ

Doctora en Investigación de Ciencias del Comportamiento por la Universidad de Málaga (España, 2006). Profesora de Castellano y Literatura egresada de la UPEL-IPB (1993). Especialización en Gerencia, mención Sistemas Educativos (UBA, 2000). Profesora Asociado a Dedicación Exclusiva en la UCLA, donde dicta las asignaturas: Lenguaje y Comunicación, Seminario y Asesoría Laboral. Investigadora en el área de Lingüística Aplicada, Psicología Social de la Violencia, Análisis del Discurso en Medios de Comunicación y Comportamiento Humano. Profesora de Español como Lengua Extranjera (ELE).