**Investigación Educativa y Diseño de Programa para desarrollar las competencias Escriturales en la educación Universitaria**

Alba Lucía Bustamante Hernández

alba.bustamante@usa.edu.co

Universidad Sergio Arboleda-Santa Marta

Resumen:

El presente informe sobre avances de investigación propone el diagnóstico de necesidades situadas, el diseño, y la evaluación de un programa de escritura académica que ayude al estudiante universitario a mejorar las competencias escriturales necesarias para el éxito en sus estudios universitarios y para la vida.

El problema de investigación parte del hecho de que los estudiantes que ingresan a la educación superior no cuentan con las competencias suficientes para la escritura de textos académicos. Por otra parte, las metodologías utilizadas por los docentes en la educación universitaria se caracterizan por la transmisión de conocimiento, y carecen de pedagogías activas, participativas y dialógicas que contribuyan al mejoramiento de las competencias.

El objetivo es desarrollar una propuesta teórica desde el constructivismo social que integre las competencias cognitivas, lingüísticas, discursivas, socioafectivas y pedagógicas en un programa de aula para mejorar la escritura académica de estudiantes universitarios y así prepararlos para la vida laboral.

La metodología escogida es la “Investigación Evaluativa”; seis son las perspectivas que la conforman: diagnóstico de necesidades, diseño del programa de formación, evaluación por expertos tanto en didáctica de la lengua como en metodología, implementación del programa o evaluación de proceso, evaluación sumativa o del producto y ejercicio de metaevaluación

Palabras clave:

Competencias, socio-cognición, afectividad cultural, socio-constructivismo, escritura académica.

**Abstract**

This report on research advances suggests the diagnosis of situated requirements, design, and program evaluation of academic writing that helps college student to improve the scriptural skill necessary for success in college and life.

The research problem starts with the fact that students who enter to higher education do not have necessary skills for writing academic texts. In addition, some methodologies used by teachers in higher education are characterized by focus on the transference of knowledge, and lack of focus on active educational methods, participatory pedagogies, and diagnostics that contributes to the improvement of skills.

The aim is to develop a theoretical proposal from the social constructivist theory that integrates cognitive, linguistic, discursive, socio-affective and pedagogical skills in a classroom program to improve academic writing for college students and prepare them for working life.

The methodology chosen is "Evaluative Research", with the six perspectives that form it: needs assessment, training program design, evaluation by experts in both language teaching and methodology, program implementation or process evaluation, summative evaluation or product evaluation and self-assessment exercise.

**Keywords:**

Skills, social cognition, cultural affect, socio-constructivism, academic writing.

**Introducción:**

El problema de esta investigación parte del hecho de que los estudiantes que ingresan a la educación superior en Colombia no poseen las competencias ni lingüísticas, ni discursivas, necesarias para la escritura académica. Por otra parte, los profesores universitarios, en su mayoría, no utilizan metodologías didácticas activas, participativas y dialógicas que integren los conocimientos previos, ni los componentes socioafectivos y culturales basados en pedagogías constructivistas, que permitan transformar las clases en talleres en los que se desarrollen las habilidades necesarias para escribir los textos académicos indispensables para el aprendizaje y la comunicación dentro de las diferentes disciplinas.

Por otra parte los programas de las asignaturas de escritura académica de los primeros semestres de las universidades, no han sido diseñados de acuerdo con las necesidades reales de los estudiantes; las metodologías pedagógicas programadas están basadas en la transmisión de conocimientos enciclopédicos y no en la mejora de las habilidades escriturales. Está distancia entre el programa ofertado y las necesidades del estudiante lo desmotiva por cuanto presenta la escritura académica como un trabajo imposible de alcanzar, afecta el rendimiento del estudiante y le hace pensar que la escritura es únicamente para un grupo privilegiado.

En Colombia no hay una praxis que oriente el diseño y la evaluación de los programas curriculares o syllabus en la educación superior. Sin embargo, de acuerdo con las investigaciones realizadas por diferentes grupos de investigación dedicados al estudio de los problemas de la lectura y la escritura entre los que encontramos GICEOLEM de Argentina, Colciencias en Colombia y los diferentes grupos adscritos a la Cátedra Unesco para la lectura y la escritura en la educación superior en Latino América entre ellos el Grupo Joaquín Aarón Manjarrez de la Universidad Sergio Arboleda sede Santa Marta Colombia, se ha identificado que la necesidad más sentida está centrada en “diseñar, poner en funcionamiento en el aula, observar registrar, analizar, evaluar, reajustar y volver a probar, reanalizar y publicar propuestas didácticas de trabajo con lectura y escritura durante la formación superior”.(Carlino en (Pérez & Rincón, 2013, pág. 24)

Al respeto Pérez (2013) asevera:

Se hace necesario repensar y fortalecer la escritura y la lectura en su función epistémica; de lo contrario difícilmente se construirán condiciones para consolidar las capacidades científicas que, a su vez, son la base para un incremento de la productividad académica en el país. (Pérez & Rincón, 2013, pág. 278)

Ésta propuesta de repensar la escritura académica en la educación superior es el fundamento sobre el cual se articula el diseño y evaluación del programa de escritura académica al que hemos denominado “DIME”. Otras investigaciones como las de Dolz (1995), proponen:

“[…] se destaca la urgente necesidad de realizar cambios sustanciales en los programas de escritura en las instituciones universitarias de modo que apunten a la solución del problema” De manera que enfrentar el problema obliga a pensar en diseños metodológicos y de contenidos diferentes a los que se han venido desarrollando con muy poco éxito“[…] propongo la inversión de la secuencia dominante de la enseñanza tradicional que presenta la escritura de textos como una condición previa que permite y facilita la escritura de textos ‘comprender y sólo luego producir’” (Dolz, 1995: 67).

Otro indicador importante se evidencia en el hecho que manifiesta Russell acerca de cómo las más prestantes instituciones, las más selectivas, han creado programas de escritura en las disciplinas entre ellas nombra a Liga Ivi-, Harvard, Penn, Cornell, Brown, “no porque sus estudiantes no sean capaces de escribir sino porque la práctica de la escritura tiene un fuerte potencial para transformar el aprendizaje de todos los estudiantes y elevar el nivel de enseñanza –aprendizaje de la institución” (Russell, 2013, pág. 27).

Polo 2013, señala cómo desde 1980 han venido quejándose los docentes porque los estudiantes universitarios no saben leer y mucho menos escribir. 30 años más tarde, después de múltiples investigaciones y publicaciones la queja persiste, por tanto concluye que se ha venido haciendo lo mismo y esperando resultados diferentes. Como respuesta a este estancamiento propone invertir la dupla de lecto –escritura por scripto- lectura con el fin de priorizar la escritura, de modo tal que al aprender a escribir los diferentes tipos de esquemas retóricos el estudiante pueda, también, identificarlos cuando lee y mejore así sus procesos lectores y de comprensión. Esta propuesta ya había sido presentada por los retóricos latinos quienes aseveraron “Nada aprovecha tanto para aprender como la escritura”.

Ante estos planteamientos nos hemos planteado las siguientes preguntas:

 ¿Cuáles son los factores básicos teóricos y empíricos que deben aportar los componentes cognitivos, lingüísticos, discursivos, socioafectivos, pedagógicos y constructivistas, para conformar un programa de aula que permita mejorar las habilidades y competencias necesarias para la escritura académica en la educación universitaria?

La investigación que da origen al presente artículo consta de siete perspectivas fundamentales: La primera consiste en diagnosticar las necesidades reales de los estudiantes universitarios en cuanto a escritura académica; diseñar un programa de aula que supla las necesidades diagnosticadas; evaluar el diseño por expertos con el fin de optimizarlo; implementarlo y evaluar su implementación; evaluar el producto, por último evaluar los procesos de evaluación que se han llevado a cabo durante el proceso.

Tanto la investigación en curso como éste artículo están dirigidos a docentes y directivos de instituciones de educación universitaria que estén interesados en estrategias para el mejoramiento de la calidad de la educación, en la producción de textos académicos de los estudiantes y en los múltiples beneficios epistémicos que la escritura ha demostrado.

Metodología de Investigación:

Esta Investigación Educativa se caracteriza por realizarse cíclicamente, por etapas y con diferentes perspectivas evaluativas. La primera perspectiva es el diagnóstico en el cual se identificaron las necesidades de los estudiantes frente al aprendizaje de la escritura académica en la educación universitaria. La segunda, el diseño del nuevo programa de escritura académica. La tercera es la visión por expertos lingüistas y metodólogos acerca del diseño del programa en cuanto a capacidades básicas para la escritura, metodologías, cronologías, consignas y recursos tecnológicos y bibliográficos.

1. **La primera perspectiva:**

Tiene por objetivo diagnosticar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Es decir, identificar qué saben hacer y qué no, en el momento de enfrentarse a la escritura de textos académicos.

Para la elaboración del diagnóstico se diseñó un instrumento tipo rejilla en la cual se incluyeron cuatro clases de preguntas:

Situación comunicativa. Es decir, participantes en el acto de lectura y escritura, su propósito y planeación.

Clase de texto y discurso, modo, léxico y uso de las fuentes de información.

Desarrollo del contenido de los textos, ideas temáticas, secundarias, formas de explicar, ilustrar, y/o caracterizar.

Relaciones inter o intra-oracionales como puntuación, ortografía, léxico, preposiciones.

Para el análisis diagnóstico se seleccionó una muestra del 30% del universo de los portafolios (216) disponibles en el archivo del Departamento de Gramática de la Universidad Sergio Arboleda Santa Marta; correspondientes a los trabajos realizados por los estudiantes de “Derecho”, “Administración y Marketing” y “Comunicación social y Periodismo” en la asignatura de Gramática I. De cada uno de los portafolios se seleccionó el trabajo final y sus borradores; de esta pre-selección se escogieron 64 trabajos al azar. Para su análisis se diseñó una rejilla que incluían los cuatro aspectos antes mencionados resumidos en 28 preguntas. La rejilla utilizada e incluso los resultados detallados se encuentran en (Polo, Bustamante, & Avendaño, Fundamentos Teóricos y Pedagógicos para la Escritura. Una aporoximación al diagnóstico, 2012)

Los resultados nos permitieron concluir que el 60.6% de los estudiantes no tienen en cuenta a su lector. En relación con el emisor, los alumnos solo repiten lo que han leído sin ningún empoderamiento de los conceptos emitidos, se limitan a reproducir. No saben hacer referencias. El 70.2% carecen de señales que evidencien posturas o disciplina de origen del escritor. El 52.6 % de los textos carecen de intención comunicativa, es decir, deseo de decir, de expresar su voz en la comunidad académica.

La mayor fortaleza se encuentra en la macro-estructura de los textos por cuanto la orientación del programa así, lo disponía, con orientación clara acerca de las partes y su ordenación. Así como también en los temas abordados que fueron previamente acordados.

En cuanto a la micro-estructura se pudo determinar que el uso de las preposiciones tuvo un porcentaje de acierto del 64.2 % de acierto, pero en el uso de los marcadores lógicos se evidenció la escasa práctica escritural de los estudiantes. El 75% de los textos utilizan comas en lugar de punto y coma o de punto seguido. En cuanto a ortografía no se encontraron mayores problemas, sólo en el uso del acento diacrítico. Toda esta información se puede consultar mucho más detallada en (Polo, Bustamante, & Avendaño, Fundamentos Teóricos y Pedagógicos para la Escritura. Una aporoximación al diagnóstico, 2012).

La información de ésta primera perspectiva se convierte en el insumo indispensable para asumir la segunda perspectiva de la Investigación Evaluativa, que corresponde al diseño del nuevo programa de Escritura académica. Sobre las falencias encontradas se diseña una estrategia pedagógica, el desarrollo de una capacidad básica para la escritura académica y en últimas el desarrollo de las competencias escrituras que se esperan en un profesional.

A continuación se plantea un breve resumen de los pilares fundamentales del programa de escritura académica acompañados de su marco teórico

1. Perspectiva II: Diseño del programa de Desarrollo de las Ideas Medio por la Escritura.

El programa, procura atender las necesidades reales del estudiante universitario. Por medio de este programa se apunta a desarrollar las habilidades comunicativas necesarias para formar un profesional que ejercerá su carrera en el competido siglo XXI. Para lograr este objetivo es necesario abordar metodologías pedagógicas, tecnológicas y socio-cognitivas que puedan hacer la diferencia en la calidad de los procesos que se están buscando.

Para lograr los objetivos propuestos se consideró necesario construir la propuesta sobre tres ejes fundamentales. Estos se dividen en cognitivos, lingüísticos y pedagógicos. Todos ellos, fundamentales para el desarrollo de las competencias necesarias para la escritura de textos académicos, en contextos universitarios, innovadores y que atiendan realmente al mejoramiento de la calidad y la equidad en la educación de Colombia.

Otro factor decisivo en la construcción del programa es la metodología pedagógica. Para el diseño de este programa se escogió el social constructivismo debido a los múltiples beneficios para el mejoramiento de las competencias de los estudiantes. Por medio de esta metodología se pretende motivar al estudiante con temas de su contexto, jalonar los procesos por medio de la oralidad, del trabajo colaborativo, del ejercicio metalingüístico y metacognitivo.

Su diseño implica el desarrollo de las competencias situadas; éstas hacen del taller de escritura un espacio privilegiado para el desarrollo de aprendizajes significativos que fomentan la comprensión del contexto y de sus problemas. Este propone reflexionar, consultar en fuentes confiables dialogar y escribir sobre algunos de los problemas a los que se enfrentan los jóvenes en la actualidad en la región y en el país. .

Se parte de la propuesta de que para el desarrollo de las competencias básicas, especificadas en el Proceso de Bolonia, la educación universitaria debe ser:

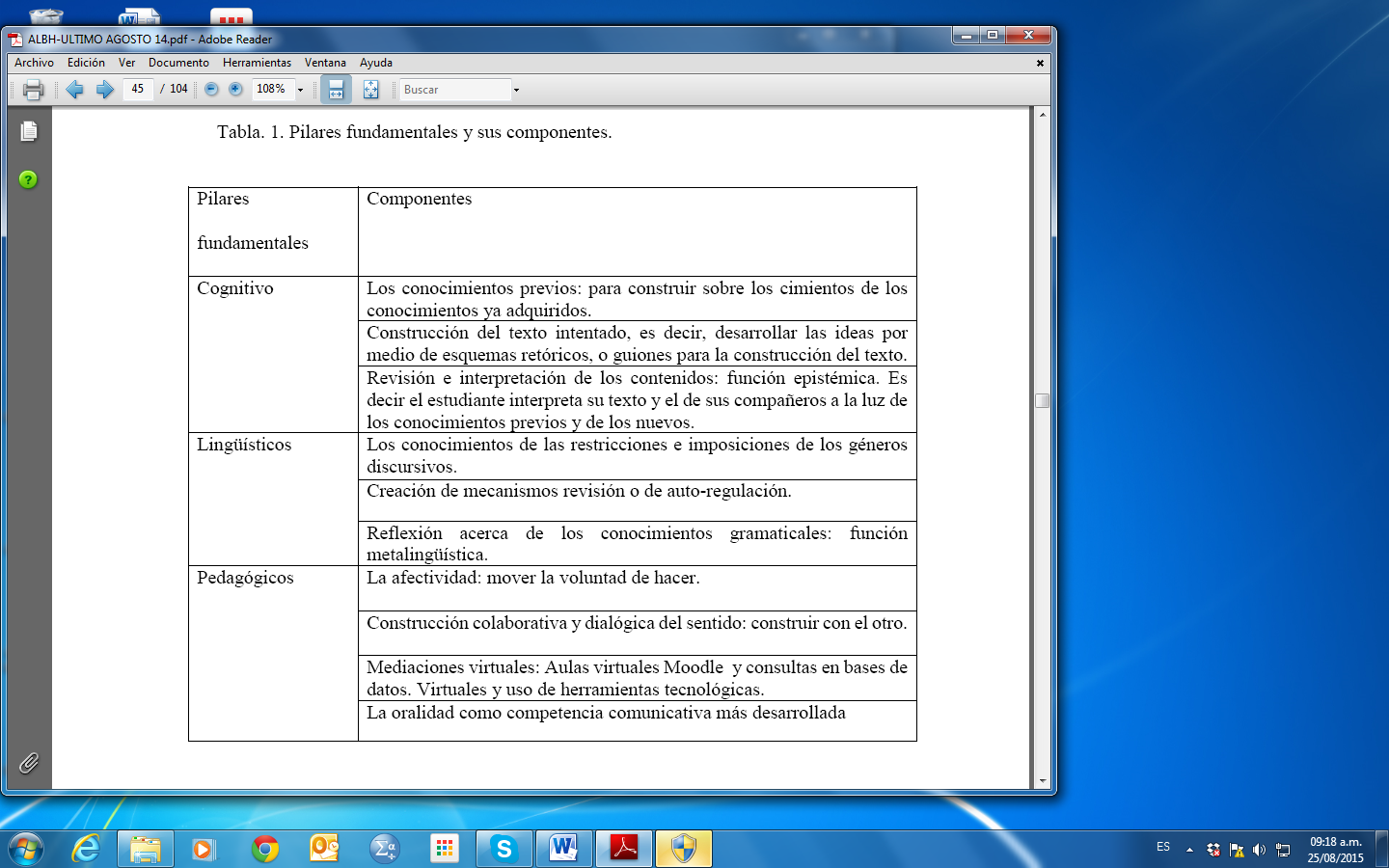
[…] un sistema de acción complejo que engloba las habilidades intelectuales, las actitudes, y otros elementos no cognitivos”, los cuales son adquiridos y desarrolladas por los sujetos a lo largo de su vida y resultan necesarios para participar eficazmente en múltiples contextos sociales. (Jakku- Sihvonen & Niemi, 2013)

Este aserto obliga a pensar en la educación universitaria integral en la que las actividades del aula y fuera de ella orienten al estudiante no solamente en los procesos académicos y disciplinares sino también en los actitudinales, en la relación con el otro y consigo mismo y da pie a proyectos como el “DeSeCo” (Definitión and Selection Competencies). Ëste, después de cuatro años de trabajo, entregó el siguiente listado de Competencias Básicas para la educación Universitaria:

Competencia en comunicación lingüística, Competencia matemática, Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, Tratamiento de la información y competencia digital, Competencia social y ciudadana, Competencia cultural y artística, Competencia para aprender a aprender, Autonomía e iniciativa personal, Competencia emocional (agregada por la LOCE) ° (Jakku- Sihvonen & Niemi, 2013)

El programa de Desarrollo de las ideas mediado por la escritura académica que se lleva a cabo en la asignatura de Gramática y Escritura Académica para los estudiantes de primero y de segundo semestre de la Escuela de Derecho de la Universidad Sergio Arboleda Santa Marta está diseñado con base en una estructura socio-constructivista que pretende fortalecer las competencias cognitivas, comunicativas lingüísticas, (textuales, discursivas, tratamiento de la información física y digital), competencias socio-afectivas que incluyen las competencias emocionales. Es decir que de las nueve competencias propuestas en el programa coadyuva en el fortalecimiento de cinco de ellas.

Los fundamentos de este programa conforman un tejido difícil de estudiar por separado. Es decir, los fundamentos cognitivos se expresan por medio del lenguaje y a través de diferentes formas de organización discursiva. Mueven a su vez, la voluntad de hacer y de decir. Las cosas que se enuncian pueden partir de los conocimientos previos pero también de las consultas realizadas en las bases de datos o de los procesos dialógicos y colaborativos en los que el estudiante está participando. Sin embargo, con el fin de comprenderlos y estudiarlos Ha sido necesario dividirlos.



2. Fundamentos cognitivos:

**4. Perspectiva III: evaluación por expertos.**

**Objetivo**:

Evaluar la calidad del diseño, del programa DIME en cuanto a los estándares de calidad, endógeno/ exógeno, en los que se determinan los criterios: contextualizado, consistente, congruente, flexible, conveniente, factible y generalizable; con el fin de optimizar la calidad del diseño.

**Descripción del proceso***.*

La evaluación inicial se realizará por medio de la consulta de expertos en didáctica de la escritura académica, con el fin de determinar su pertinencia en los componentes cognitivos, comunicativos lingüísticos, socio-afectivos, y su marco teórico y pedagógico. Para la realización de la evaluación se diseñó un instrumento que usa ocho criterios propuestos en la tesis doctoral (Maquilón, 2003). El modelo se diseñó atendiendo a las necesidades del programa de Escritura Académica, Los criterios seleccionados fueron: Endógenos: Contextualizado, Consistente, congruente. Endógeno-exógeno; Flexible, Conveniente. Exógeno: Factible, Generalizable y evaluable.

La perspectiva de evaluación por expertos corresponde en primera instancia a un grupo de tres Lingüistas quienes evaluaron el programa de forma integral. Los evaluadores escogidos son:

* Doctora María Cristina Martinez, profesora titular de la Universidad del Valle, Directora General De la Cátedra UNESCO MECEAL, con base en la lectura y la escritura. Directora del Doctorado en Análisis del Discurso de la Universidad del Valle.
* Doctora Constanza Padilla Sabaté. Doctora en Letras por la Universidad Nacional de Tucumán (Argentina) Representante de la sub-sede Tucumán de la cátedra UNESCO. Directora del doctorado en letras de la UNT.
* Doctor Charles Bazerman, Profesor de la facultad de educación en la Universidad de California Santa Bárbara. Presidente de la sociedad internacional para el avance de la investigación en escritura. Jefe de la conferencia de facultades de comunicación y composición.

Los resultados obtenidos del proceso de evaluación son:

En cuanto a la Dimensión Endógena del programa atendemos a los criterios contextualizado, consistente, congruente.

El criterio contextualizado obtuvo un puntaje de 100% entre los evaluadores, por cuanto la necesidad ha sido ampliamente detectada en el ámbito local, del Magdalena, en el ámbito nacional, incluso es un problema que se extiende al contexto Latinoamericano. En cuanto al criterio consistente la evaluación del programa también obtiene un 100%; la propuesta incluye contenidos teóricos, metodológicos y pedagógicos claramente articulados a los objetivos contemplados y a las actividades propuestas.

El criterio Congruente atiende a la adaptabilidad y fácil adecuación del programa a diversos grupos y diversos programas académicos. En este criterio se han identificado como las principales debilidades la formación del docente y la capacidad para asumir un nuevo discurso y por ende, una nueva práctica pedagógica se ha evidenciado que aun cuando las actividades estén propuestas y planeadas con anticipación, dependen de la asertividad con la que estas prácticas sean llevadas al aula por el docente.

En cuanto a la dimensión Endógena-Exógena se deben cubrir los Criterios Flexible y Conveniente.

El Criterio Flexible determina la utilidad para desarrollar las competencias requeridas por los estudiantes. A este respecto vale la pena destacar que todas las competencias comunicativas son fundamentales y su desarrollo puede describirse en forma circular ascendente y cíclica; Por tanto requiere de construcción social y colaborativa.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Endógena Exógena flexible ¿Cada módulo puede abordarse de manera independiente?** | | | | | |
|  | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
| Válidos | Algunas veces | 1 | 33,3 | 33,3 | 33,3 |
| Si o siempre | 2 | 66,7 | 66,7 | 100,0 |
| Total | 3 | 100,0 | 100,0 |  |

No hay unidad de criterios con respecto a si cada uno de los módulos puede abordarse de manera independiente.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Endógena Exógena flexible ¿Pueden eliminarse partes de un módulo sin afectar su buen desarrollo?** | | | | | |
|  | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
| Válidos | Algunas veces | 2 | 66,7 | 66,7 | 66,7 |
| Si o siempre | 1 | 33,3 | 33,3 | 100,0 |
| Total | 3 | 100,0 | 100,0 |  |

No hay unidad de criterios con respecto con respecto a la posibilidad de eliminar parcial o totalmente alguno de los módulos.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Endógena Exógena flexible ¿El programa es funcional y fácil de adaptar con el fin de seleccionar los contenidos necesarios para un grupo de estudiantes?** | | | | | |
|  | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
| Válidos | No o nunca | 1 | 33,3 | 33,3 | 33,3 |
| Algunas veces | 1 | 33,3 | 33,3 | 66,7 |
| Si o siempre | 1 | 33,3 | 33,3 | 100,0 |
| Total | 3 | 100,0 | 100,0 |  |

Los criterios están totalmente divididos con respecto a su funcionalidad y adaptabilidad en diferentes contextos y a diferentes grupos de estudiantes.

La evaluación de este factor parece ser negativa, pero, en nuestro criterio no lo es, por cuanto atiende al desarrollo de las competencias comunicativas básicas, los “contenidos básicos para la escritura de textos académicos” de los que nos habla Días-Barriga (2014). Por esta razón es muy difícil pensar en segmentar el programa y lograr el objetivo propuesto.

El Criterio Conveniente pretende medir si los objetivos generales del programa propuesto están acorde con los objetivos de cada uno de los módulos y por ende con los indicadores que nos permitirán lograrlo. En cuanto a éste criterio tenemos una evaluación positiva del 100%. Las observaciones se encuentran en cuanto a las soluciones que ofrece el programa a las necesidades escriturales de los estudiantes que aun cuando se desarrollan por medio del aprendizaje colaborativo o de las tutorías personalizadas no se encuentran específicas en las actividades del programa.

La Dimensión Exógena abarca los Criterios Factible, Generalizable y evaluable. En cuanto al Criterio de Factibilidad del programa se mide la posibilidad de adaptar el programa a los cronogramas, horarios y necesidades. Encontramos que el programa está diseñado para las 16 semanas que dura un semestre académico, con la intensidad horaria de tres créditos, en los cuales el estudiante encontrará actividades propuestas para las horas presenciales y también actividades virtuales para las horas de trabajo autónomo. La evaluación por pares a este nivel, fue excelente por cuanto se adapta a las necesidades básicas de los estudiantes y a las exigencias de las instituciones acreditadas en Colombia.

En cuanto al criterio generalizable podemos decir que el programa se aplica en diferentes Escuelas o programas dentro de la institución y podría aplicarse en otras instituciones con características y necesidades similares siempre y cuando en las instituciones que lo soliciten se den las condiciones que el programa requiere en cuanto a docentes y estudiantes. Por su modelo pedagógico constructivista y por su metodología colaborativa y dialógica se requieren grupos de máximo 25 estudiantes, y de actitud pedagógica abierta y dialógica por parte del docente y de los estudiantes. La capacidad de convocatoria, la motivación, los cuestionamientos acerca de las opiniones y conceptos, así como la invitación permanente al estudiante a participar, a respetar las opiniones y aportes de los otros son parte del que hace de docentes y estudiantes en el aula de clase. Por tanto para poder implementar el programa es necesario contar con la colaboración y participación del equipo y de la institución que desee desarrollar el programa.

Con respecto al criterio evaluable se encuentra que los instrumentos son largos, requieren de la presentación de su marco teórico y de la metodología que se ha desarrollado para su aplicación en la universidad, además de la lectura detallada del programa mismo que también es largo por cuanto plantea actividades para cada una de las 16 semanas académicas.

La evaluación integral del programa se ha desarrollado hasta esta perspectiva. La evaluación por docentes, estudiantes, y la evaluación del producto están en proceso en este momento, pero podemos inferir por la satisfacción de los docentes y estudiantes que obtendremos buenas evaluaciones.

La implementación del programa ha requerido capacitaciones periódicas acerca de la metodología e implementación, montajes de las aulas virtuales, uso de las nuevas pedagogías en el aula de clase, propuestas y comentarios.

**5. Discusión:**

En este apartado se plantean los diferentes hallazgos que nos han conducido a propuestas específicas dentro del programa por cuanto atienden a necesidades determinadas y proponen soluciones viables y oportunas.

Frente al criterio contextualizado se ha evidenciado que el diagnóstico elaborado antes del diseño del programa es una fortaleza, por cuanto permitió partir de las necesidades reales de los estudiantes. Estas necesidades han sido priorizadas en el marco teórico y en las actividades planeadas en cada uno de los módulos. Las carencias han sido detectadas tanto por la investigación diagnóstica como en la prueba HMP o Habilidades, Mentales Primarias o Test de Stanfor que se aplica a los estudiantes como parte de su proceso de admisión. El informe emitido por el Departamento de Bienestar Universitario y las evaluaciones de los docentes lo corroboran. En definitiva, frente a este criterio podemos afirmar que el programa ha sido diseñado teniendo en cuenta las necesidades del estudiante y las características del entorno.

En cuanto al Criterio Consistente: podemos afirmar que el programa posee los elementos, la metodología y las actividades necesarias para desarrollar las competencias comunicativas y escriturales que se propone. Esta afirmación la hacemos basados en que el modelo teórico socioconstructivista, utilizado en diferentes investigaiones preliminares, facilita el desarrollo de las competencias, por cuanto se presenta como un proyecto de aula en el que se narra, ilustra, define, argumenta, motiva, etc. utilizando las fuentes y los recursos que se requieren. Las competencias a desarrollar se presentan explícitamente en el programa, en cada uno de los módulos y en cada una de las actividades. Las metas propuestas en el programa atienden a las necesidades detectadas en el diagnóstico, integrando los saberes con las habilidades en la resolución de problemas reales e inéditos. El programa propone secuencias de contenidos y metodologías generales y específicas. Los recursos han sido previstos, el equipo ha sido capacitado, y la evaluación ya ha sido planificada tanto para maestros, estudiantes, equipo de investigación e institución educativa.

Criterio Congruente:

El programa es adaptable, se adecua fácilmente a diversos grupos, a las diversas escuelas, por cuanto el modelo teórico elegido (social constructivismo) se caracteriza por utilizar los conocimientos propios del entorno. Las necesidades detectadas son significativas, el documento posee buena calidad técnica, es claro y concreto. El formato seleccionado es funcional y fácil de seguir. Las competencias a desarrollar en el programa están diferenciadas en las actividades por medio de las cuales se desarrollan. Los contenidos están relacionados con las competencias que desarrollan. Las secuencias de los contenidos están programadas lógicamente y permiten flexibilizar el tiempo de acuerdo con las necesidades reales de cada grupo. La metodología propuesta es adecuada para el desarrollo de las competencias propuestas. El programa permite adaptar los tiempos a las dificultades o eventualidades que se presenten. Los grupos tienen la posibilidad de elegir sus propios temas de acuerdo con sus intereses y motivaciones con el fin de lograr adaptar el programa a diferentes contextos y rangos atareos. La institución ha dedicado tiempo, recursos, y expertos a la formación del equipo que orientará el programa con el fin de que pueda tomar decisiones acertadas durante la implementación, evaluación y adaptación del programa. El programa ha sido evaluado antes de su puesta en marcha y durante esta. Todas las etapas del proceso han sido evaluadas.

Dimensión Endógena- exógena:

Está compuesta por los Criterios Factible y Conveniente. En cuanto al criterio Factible de este componente es la utilidad para desarrollar las competencias requeridas por los estudiantes. En cuanto a sus componentes tenemos:

Se observa que en criterio de los expertos, desarrollar una competencia comunicativa no condiciona el aprendizaje de la siguiente. En cuanto a abordar cada módulo de manera independiente los criterios están divididos, 33% piensan que si se puede, 33% piensa que tal vez si se puede, y 33% piensa que no se puede. La experiencia nos dice que se requiere llevar la secuencia completa por cuanto se han definido los fundamentos, los esquemas básicos; por tanto, omitir uno de ellos implicaría dejar un vacío en los conceptos de los estudiantes. En cuanto a eliminar partes de los módulos hay un 66% que piensa que en algunos de ellos si se puede y un 33% piensa que no, que ninguno de los módulos se puede recortar. El programa se presenta en un 66% como algunas veces fácil de adaptar y en un 33% siempre. Como grupo investigador creemos que depende mucho del tema que se haya elegido para escribir, y de la pericia del docente para conducir el proceso. En cuanto a la integración de contenidos la evaluación es 100% favorable al igual que al factor de adaptabilidad de los tiempos destinados a cada módulo en función de las necesidades específicas.

En cuanto al Criterio Conveniente que pretende medir si los objetivos propuestos se pueden lograr en el tiempo y con el método planteado tenemos una evaluación positiva del 100%. Lo que nos permite inferir que los expertos encuentran viable y efectiva la metodología, la elección de contenidos, y el encuadre propuesto de los pilares del programa.

Dimensión Exógena:

Está compuesta por los criterios Factible, generalizable y evaluable. En cuanto al criterio Factible que pretende medir la adaptabilidad a cronogramas, horarios y necesidades de las diferentes Escuelas, tenemos una evaluación favorable del 100% por cuanto es una política institucional, y además se ha diseñado con bese en las exigencias académicas de las instituciones de educación superior colombianas en cuanto a tiempos, créditos, horas de trabajo en el aula y horas de trabajo autónomo-dirigido en el aula virtual.

En cuanto al Criterio Generalizable encargado de medir la aplicabilidad del programa en otros contextos dentro de la institución y en diferentes contextos de características similares encontramos que los expertos opinan que casi siempre 33% y siempre 66% se puede adaptar a diferentes contextos. De hecho dentro de la institución ya se ha adaptado a las escuelas de Comunicación, Derecho y Escuela de negocios.

El último criterio corresponde a la evaluabilidad del programa por medio de la cual se deben tomas decisiones y sobre los diferentes aspectos relacionados con su aplicación. Los expertos encontraron que la evaluación es muy larga, tiene muchos ítems.

A modo de cierre podemos decir que el trabajo de investigación que ha conducido al diseño y evaluación del programa Desarrollo de las Ideas Mediado por la escritura DIME, ha sido un proyecto, lingüístico, pedagógico, didáctico y evaluativo, enmarcado en la metodología de Investigación Evaluativa o Evaluación de Programas Educativos, ampliamente difundida y utilizada en Europa, especialmente en España, y en los Estados Unidos. El objetivo de realizar este tipo de investigaciones localizadas e interdisciplinarias es solucionar una necesidad específica detectada y preocupante para una comunidad.

Los principales aportes de esta investigación hacen referencia a las nuevas metodologías pedagógicas, que reivindican el uso de la oralidad y de los intereses de los estudiantes en las aulas de educación universitaria, como estrategia para generar motivación e interés, además de la resignificación de la evaluación como parte fundamental del proceso de aprendizaje y no como sanción al error.

Con esta claridad se ha venido trabajando en el desarrollo de este proyecto y ha sido necesario involucrar a todos los profesores del departamento de Gramática de los niveles I y II, al Doctor Nicolás Polo como director de la investigación, al Doctor Javier Maquilón Sánchez de la Universidad de Murcia, como director metodológico, a cinco cohortes de estudiantes que han pasado por la consolidación del programa haciendo invaluables aportes con sus evaluaciones y sugerencias, auxiliares de investigación como Pilar Latorre y otras valiosísimas practicantes de la Escuela de Comunicación social y Periodismo.

Referencias Bibliográficas:

Bajtin, M. (1982). *"LOs Generos" la estética del valor de la palbra.* México: Editorial Siglo XXI.

Bruner, J. (1991). *Actos de significado.* Madrid: Alianza Editores.

Camps, A. G. (2007). *El escrito en la oralidad. El texto intentado.* Madrid: Archivos de ciencias de la educación.

De Zubiría Samper, M. (2007). *La afectividad humana. Sus remotos origenes. Sus instrumentos y operaciones.* Bogotá.: Fundación internacional de pedagogia conceptual Alberto Merani.

Díaz Barriga, Á. (21 al 25 de Septiembre de 2009). *Diseño Curricular por competencias. Apertura de temas que significan un regreso a los viejos problemas de la educación.* Obtenido de Comie.org.mx: http://www.comie.org.mx

Díaz-Barriga, Á. (Noviembre 2014 -Vol 2). Competencias. Tension entre programa político y proyecto educativo. *Propuesta Educativa 42*, 9-27.

Dolz, J. (1995). Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión. *Comunicación, lenguaje y educación*, 65-77.

Jakku- Sihvonen, R., & Niemi, H. (2013). *Aprender de Finlandia. La apuesta por un profesorado investigador.* Bogotá D.C. cOLOMBIA: Magisterio- Colección Mesa redonda.

Jakobson, R. (1977). *Lingüística y poetica. Ensayos de lingüística general.* Barcelona: Seix Barral.

Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D., & Yaya, M. (2009). *La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente*. Obtenido de ORE. UQAM. Obseervatorio de reformas educativas. ORE Universidad de Québec en Montreal: http//www.cyberdidac.uqam.ca/accueil.aspx

Martinez, M. C. (1997). *análisis del discurso.* Cali: Facultad de Humanidades.

Olson, D. (1998). La cultura escrita como actividad meta-lingüística. En N. (. Torrance, *Cultura escrita y Oralidad* (págs. 16-42). Barcelona: Gedisa- Editorial.

Peña, L. (2008). *La competencia oral y escrita en la educación superior.* Bogotá: Mimeo.

Pérez Abril, M., & Rincón, G. (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país.* Bogotá: Departamento Administrativo de Ciencia,Tecnología, e innovación COLCIENCIAS.

Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Bogotá: Graó: Editorial Magisterio.

Polo Figueroa, N. (1980). *Elementos de Língüística generativa.* Bogotá: Universidad Santo Tomás. .

Polo Figueroa, N. (2011). La oralidad y su función. *Verbum*, 45-55.

Polo Figueroa, N. (2014). *Normas y convenciones para la escritura de textos académicos.* Santa Marta: Universidad Sergio Arboleda.

Polo, N. (2013). *Aproximacines a la escritura.* Santa Marta: Universidad Sergio Arboleda.

Polo, N., Bustamante, A., & Avendaño, A. (2012). *Fundamentos Teóricos y Pedagógicos para la Escritura. Una aporoximación al diagnóstico.* Santa Marta: Dike.

Prensky, M. (2013). *Enseñar a nativos digitales.* México: S.M.

Tynjala P., M. L. (2001). *Writing as a Learning Too.* Amsterdam: University of Amsterdam.

Vygotsky, I. (1987). *Problems of General Psycology: The Collected Works ofL.S.* New York: Plenum Press.