



Diseño, implementación y evaluación del programa de intervención pedagógica: “Desarrollo de las ideas por medio de la escritura”. Una evaluación integral.

Doctora

Alba Lucía Bustamante Hernández

Grupo GIJAM

DIRECTOR

Ph. D. Nicolás Polo Figueroa

TUTOR INTERNACIONAL

Dr. Javier J. Maquilón Sánchez

UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

CARTAGENA DE INDIAS D. T. y C.

2018

Diseño, implementación y evaluación del programa de intervención pedagógica: “Desarrollo de las ideas por medio de la escritura”. Una evaluación integral.

Alba Lucía Bustamante Hernández

Grupo Joaquín Aaron Manjarés (GIJAM)

Línea De Formación Doctoral Educación Superior: Currículo, Gestión y
Evaluación

Doctorado En Ciencias de la Educación

RUDECOLOMBIA CADE Cartagena

Cartagena de Indias

Enero 2018

Diseño, implementación y evaluación del programa de intervención pedagógica: “Desarrollo de las ideas por medio de la escritura”. Una evaluación integral.

Tesis Presentada Para Obtener El Título De
Doctora En Ciencias De La Educación
Universidad de Cartagena - RUDECOLOMBIA

Investigadora
Alba Lucía Bustamante Hernández

Director Nacional
Ph. D. Nicolás Polo Figueroa

Director Internacional
Doctor Javier Maquilón Sánchez

Línea De Formación Doctoral Educación Superior: Currículo, Gestión y Evaluación
Grupo de Investigación Joaquín Aaron Manjarrés

Doctorado En Ciencias de La Educación
RUDECOLOMBIA CADE Cartagena
Cartagena de Indias
Enero 2018

PÁGINA DE ACEPTACIÓN

Nota de aceptación

Presidente del jurado

Jurado

Jurado

Dedicatoria

A mis padres Gloria y Cesar por infundir en nosotros el amor por la academia y la superación.

A mi esposo Nicolás por su amor, colaboración, apoyo y exigencia

A mis hijos Nicolás y Daniel por su apoyo, su compañía y su paciencia

A mis compañeros docentes y a mis estudiantes que me han enseñado tanto.

Agradecimientos

Doy gracias a Dios por permitirme alcanzar este sueño, a mi director Nacional Ph.D Nicolás Polo, al Doctor Javier Maquilón, Alfredo Avendaño y a la Universidad Sergio Arboleda que creyeron en este proyecto; a mis compañeros de docencia, a todos los estudiantes. A los miembros del CADE Cartagena, a cada uno de los docentes a mis compañeros y amigos, al personal de apoyo del doctorado, a mis jurados por sus conceptos y valoraciones.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	27
ABSTRACT	28
INTRODUCCIÓN	30
JUSTIFICACIÓN	30
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	32
SUPUESTOS Y PREMISAS.....	34
OBJETIVOS	35
OBJETIVO GENERAL.....	35
0.4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	35
ESTADO DEL ARTE	36
METODOLOGÍA	43
TIPO DE METODOLOGÍA.....	43
PARTICIPANTES.....	43
INSTRUMENTOS.....	44
PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	44

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	45
MACRO-ESTRUCTURA DE LA TESIS.....	45
CAPÍTULO 1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA PARA EL PROGRAMA DESARROLLO DE LAS IDEAS POR MEDIO DE LA ESCRITURA	47
1.1 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DEL COMPONENTE ESCRITURAL DE ESTA TESIS	48
<i>1.1.1 La escritura como un proceso.....</i>	<i>49</i>
<i>1.1.2 La escritura académica.....</i>	<i>50</i>
<i>1.1.3. El desarrollo de las ideas.....</i>	<i>51</i>
<i>1.1.4 Construcción colaborativa y dialógica.....</i>	<i>53</i>
<i>1.1.5 Textualización y relaciones intra e inter-textual.....</i>	<i>54</i>
<i>1.1.6 Función metalingüística.....</i>	<i>56</i>
<i>1.1.7 La voz del autor en el texto</i>	<i>57</i>
<i>1.1.8 La función epistémica</i>	<i>57</i>
1.2 TEORÍA SOBRE EL DISEÑO Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS	59
<i>1.2.1 La investigación evaluativa</i>	<i>59</i>
<i>1.2.2 Características de la metodología de Investigación Evaluativa.....</i>	<i>60</i>
<i>1.2.3 Participantes.....</i>	<i>62</i>
<i>1.2.3 Instrumentos.....</i>	<i>62</i>

1.2.4 Análisis de datos	63
1.2.5 Evaluación de programas	64
1.2.6 Características de los programas educativos	64
1.2.7 Funciones de la Evaluación de programas.....	65
1.3 LA CONCEPCIÓN EVALUATIVA DE PÉREZ-JUSTE	66
1.4 FASES DE EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA.....	68
1.4.1 Diagnóstico de necesidades	68
1.4.2 Diseño del programa	69
1.4.3 Competencias generales de los programas de intervención pedagógica.....	69
1.4.4 Evaluación por expertos	71
1.4.5 Aplicación de la evaluación formativa.....	71
1.4.6 Aplicación de la evaluación sumativa.....	74
1.4.7 Metaevaluación.....	75
CAPÍTULO 2. MARCO EMPÍRICO: INVESTIGACIÓN EVALUATIVA DE PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA.	77
CASO: DISEÑO Y EVALUACIÓN INTEGRAL DEL PROGRAMA “DESARROLLO DE LAS IDEAS POR MEDIO DE LA ESCRITURA”	77
INTRODUCCIÓN	77

2.1 PROCEDIMIENTO DE LA EVALUACIÓN DEL DISEÑO DEL PROGRAMA.....	79
2.2 FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA	80
2.3 CARACTERÍSTICAS DE LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.....	81
2.4 FASES DE LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS	82
2.4.1 <i>Evaluación de necesidades</i>	83
2.4.2 <i>Diseño del programa Escritura Académica.....</i>	85
2.4.3 <i>Evaluación por expertos</i>	88
2.4.4 <i>Implementación del programa DIME y evaluación formativa.....</i>	89
2.4.5 <i>Evaluación sumativa.....</i>	90
2.4.6 <i>Metaevaluación.....</i>	91
2.5 METODOLOGÍA DE LA EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DIME.....	92
2.5.1 <i>Participantes.....</i>	92
2.5.2 <i>Instrumentos.....</i>	92
2.5.3 <i>Análisis de datos para evaluar.....</i>	93
2.5.4 <i>Complementariedad de métodos.....</i>	94
2.6 ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	96
2.7 CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE AULA O DE FORMACIÓN	97

INTRODUCCIÓN	99
3.1 OBJETIVO DEL DIAGNÓSTICO	100
3.2 PROCEDIMIENTO	100
3.2.1 <i>Contexto ambiental</i>	100
3.2.2 <i>Identificación de las necesidades</i>	101
3.2.3 <i>Fase de reconocimiento de necesidades</i>	101
3.2.4 <i>Fase de diagnóstico</i>	102
3.2.5 <i>Diseño de instrumento, análisis de los datos y las pruebas SABER</i>	103
3.2.6 <i>Diseño del instrumento de diagnóstico</i>	104
3.3 ANÁLISIS DE LOS PROTOCOLOS	107
3.3.1 <i>Análisis de situación comunicativa</i>	107
3.3.2 <i>Análisis de la textualidad y la discursividad</i>	107
3.3.3 <i>Análisis del contenido textual</i>	108
3.3.4 <i>Análisis Microestructural de los textos</i>	109
3.3.5 <i>Consolidado</i>	110
CAPÍTULO 4. DISEÑO DE UN PROGRAMA PARA DESARROLLAR LAS IDEAS PARA LA ESCRITURA ACADÉMICA (DIME)	115
4. INTRODUCCIÓN	115

4.1 DISEÑO DEL PROGRAMA DE AULA O MICRO-DISEÑO, DIME	117
4.1.1 <i>Definición de un programa de aula</i>	117
4.1.2 <i>Características de un programa de aula</i>	118
4.1.3 <i>Justificación del programa DIME</i>	118
4.1.4 <i>Los destinatarios del programa DIME</i>	121
4.1.5 <i>Los responsables del programa</i>	122
4.1.6 <i>Explicitación del método didáctico</i>	123
4.1.7 <i>Explicitación de los recursos materiales y humanos</i>	123
4.1.8 <i>Cronología de las actividades para el programa en general</i>	124
4.2 LAS COMPETENCIAS, PILARES DE LA EDUCACIÓN Y DEL PROGRAMA DIME	124
4.3 MÓDULOS, SECUENCIAS, UNIDADES DE ESTRUCTURACIÓN Y EVALUACIÓN DEL PROGRAMA	128
4.3.1 <i>El proceso escritural</i>	128
4.3.2 <i>Ordenamiento progresivo de las unidades de aprendizaje</i>	129
4.3.3 <i>Estructuración de las unidades de aprendizaje</i>	131
4.3.4 <i>Consignas para la producción de textos</i>	132
4.3.5 <i>Evaluación del proceso de aprendizaje</i>	132
4.4 RECOMENDACIONES A LOS DOCENTES Y USUARIOS DEL PROGRAMA	133

4.4.1 <i>Recomendaciones al docente</i>	134
---	-----

4.4.2 <i>Recomendaciones al usuario</i>	135
---	-----

CAPÍTULO 5. ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL DISEÑO DEL PROGRAMA DIME	137
--	------------

5. INTRODUCCIÓN	137
------------------------------	------------

5.1 EVALUACIÓN POR EXPERTOS Y PROFESIONALES DE LA ESCRITURA	138
--	------------

5.1.1 <i>Objetivo</i>	139
-----------------------------	-----

5.1.2 <i>Criterios de evaluación</i>	139
--	-----

5.1.3 <i>Descripción del proceso</i>	139
--	-----

5.2 ESQUEMA DEL INSTRUMENTO PARA LA EVALUACIÓN DEL DISEÑO DEL PROGRAMA “DESARROLLO DE LAS IDEAS POR LA ESCRITURA” REALIZADO POR EXPERTOS	141
---	------------

5.2.1 <i>Diseño del instrumento de acuerdo con el coeficiente de confiabilidad estadística Alfa de Cronbach</i>	141
---	-----

5.2.2 <i>Dimensión endógena</i>	142
---------------------------------------	-----

5.2.3 <i>Dimensión endógena- exógena</i>	143
--	-----

5.2.4 <i>Dimensión exógena</i>	143
--------------------------------------	-----

5.2.5 <i>Dimensión de integral</i>	144
--	-----

5.2.6 <i>Confiabilidad estadística coeficiente Alfa de Cronbach de la herramienta</i>	144
---	-----

5.2.7 Dimensión endógena.....	144
5.2.8 Dimensión endógena-exógena.....	146
5.2.9 Dimensión exógena.....	146
5.2.10 Dimensión Integral.....	147
5.3 INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN EVALUACIÓN POR EXPERTOS	147
5.3.1 Análisis de resultados de la evaluación por expertos.....	152
5.3.2 Dimensión endógena.....	152
5.3.3 Dimensión endógena- exógena.....	155
5.3.4 Dimensión exógena.....	156
5.3.5 Dimensión Integral.....	158
5.3.6 Consolidado por dimensiones.....	158
5.3.7 Dimensión endógena.....	159
5.3.8 Dimensión endógena –exógena.....	159
5.3.9 Dimensión exógena.....	160
CAPÍTULO 6. IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA DIME Y EVALUACIÓN FORMATIVA	163
6. INTRODUCCIÓN.....	163
6.1 OBJETIVO	163

6.2 METODOLOGÍA	164
6.3 CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN	165
6.3.1 <i>Instrumento de recogida de información</i>	<i>165</i>
6.4 RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LOS DATOS	167
6.4.1 <i>Evaluación formativa 1</i>	<i>168</i>
6.4.2 <i>Evaluación Formativa del Módulo 2</i>	<i>180</i>
6.4.3 <i>Evaluación formativa del módulo 2 por Escuelas.....</i>	<i>182</i>
6.4.4 <i>Consolidado Evaluación Formativa 2</i>	<i>190</i>
6.5 EVALUACIÓN FORMATIVA MODULO 3.....	193
6.5.1 <i>Análisis de datos</i>	<i>195</i>
6.5.2 <i>Consolidado por Escuelas</i>	<i>195</i>
6.5.3 <i>Consolidado de la evaluación formativa</i>	<i>203</i>
CAPÍTULO 7. EVALUACIÓN SUMATIVA O DE PRODUCTO	205
7. INTRODUCCIÓN.....	205
7.1 OBJETIVOS PARA INVESTIGAR EN LA EVALUACIÓN SUMATIVA	205
7.2 FUNCIÓN DE LA EVALUACIÓN SUMATIVA	206
7.3 LA INFORMACIÓN RECOGIDA.....	206

7.4 LOS CRITERIOS PARA EVALUAR UN PROGRAMA DE AULA	207
7.5 INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN.....	207
7.6 ANÁLISIS DE LOS DATOS.....	210
7.6.1 <i>Análisis de la secuencia de planeación o pre-escritura.....</i>	<i>211</i>
7.6.2 <i>Análisis de la textualidad, discursividad.....</i>	<i>212</i>
7.6.3 <i>Análisis del contenido textual</i>	<i>216</i>
7.7 CONSOLIDACIÓN DEL CRITERIO DE EFICACIA DEL PROGRAMA DIME.....	222
7.8 EN CUANTO AL CRITERIO EFECTIVIDAD.....	227
7.9 EN CUANTO AL CRITERIO EFICIENCIA	228
7.10 IMPACTO.....	229
8. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	231
8.1 DISCUSIÓN ACERCA DE LA EFICACIA DEL PROGRAMA DIME	232
8.1.1 <i>Eficacia y evaluación por expertos.....</i>	<i>233</i>
8.1.2 <i>Eficacia y evaluación formativa.....</i>	<i>233</i>
8.1.3 <i>Eficacia y evaluación sumativa.....</i>	<i>234</i>
8.2 <i>Discusión acerca del criterio de eficiencia del programa propuesto</i>	<i>236</i>
8.3 <i>La eficiencia en la evaluación por expertos.....</i>	<i>236</i>

8.3.1 <i>La eficiencia en la evaluación sumativa</i>	237
8.3.2 <i>La eficiencia en la evaluación</i>	238
8.4 DISCUSIÓN DE LA EFECTIVIDAD DEL PROGRAMA DIME	238
8.4.1 <i>Eficiencia y evaluación formativa</i>	239
8.4.2 <i>Efectividad y evaluación por expertos</i>	239
8.4.3 <i>Efectividad y evaluabilidad</i>	240
8.4.4 <i>Algunas implicaciones de los resultados</i>	241
8.5 FORTALEZAS Y OPORTUNIDADES DE MEJORAS DEL PROGRAMA	242
CAPÍTULO 9. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	245
9.1 EVALUACIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN O EVALUACIÓN FORMATIVA	249
9.1.1 <i>Los criterios para la evaluación sumativa o de producto</i>	250
9.2 CONSIDERACIONES FINALES	255
9.2.1 <i>Recomendaciones para los maestros:</i>	256
9.2.2 <i>Para los estudiantes</i>	257
10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	258

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Secuencia didáctica de la escritura como proceso ¿Qué se entiende por escritura académica como proceso?	49
Figura 2. Conocimientos para poder escribir	51
Figura 3. El mundo de la vida de Habermas y sus componentes.	53
Figura 4. Fases de evaluación de un programa (García, 2014).....	68
Figura 5. Fases de la investigación evaluativa. (García, 2014).....	83
Figura 6. Pilares Fundamentales del programa DIME.....	87
Figura 7. Departamento del Magdalena. Pruebas SABER	112
Figura 8. Promedio de lectura crítica	113
Figura 9. Secuencia didáctica del proceso escritural	129
Figura 10. Dimensión endógena	159
Figura 11. Dimensión Endógena-exógena	160
Figura 12. Dimensión exógena	161
Figura 13. Dimensión integral	161
Figura 14. Consolidado de pre-escritura Evaluación sumativa.....	224

Figura 15. Consolidado de Textualidad discursividad y contenido textual. Evaluación sumativa.	225
Figura 16. Microestructura del texto. Evaluación sumativa.	226
Figura 17. Criterio de eficacia en la evaluación integral	232
Figura 18. La eficiencia del programa DIME	237
Figura 19. Triángulo de la efectividad del programa DIME.....	239

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Artículos y ponencias sobre la escritura académica y su enseñanza.....	36
Tabla 2. Tesis doctorales basadas en la metodología de la investigación evaluativa.	42
Tabla 3. Definiciones de las Competencias generales	69
Tabla 4. Cuestionamientos para toma de decisiones frente al programa	85
Tabla 5. Datos generales del programa	87
Tabla 6. Rejilla de evaluación de los textos escritos durante la implementación del programa DIME.	104
Tabla 7. Factores de la competencia argumentativa	120
Tabla No. 8. Competencias del módulo uno del Programa DIME	127
Tabla No. 9. Módulos del programa	130
Tabla 10. Dimensiones del programa.....	131
Tabla No. 11. Estructuración de las actividades	131
5. Tabla 12. Recomendaciones al docente	135
Tabla No. 13. Recomendaciones al usuario	136
Tabla 14. Índices de los criterios de la dimensión endógena.....	144

Tabla 15. Estadísticas de total de elementos índice alfa de Cronbach.....	145
Tabla 16. Dimensión Endógena-exógena	146
Tabla 17. Dimensión exógena Criterios.....	146
Tabla 18. Dimensión Integral.....	147
Tabla No. 19. Criterio contextualizado.....	153
Tabla No. 20. Criterio Consistente.....	153
Tabla No. 21. Criterio de congruente.....	154
Tabla No. 22. Criterio de flexibilidad del programa.....	155
Tabla No. 23. Criterio de conveniencia del programa	156
Tabla No. 24. Criterio Factible	157
Tabla No. 25. Criterio de generalizable.	157
Tabla No. 26. Criterio evaluable	158
Tabla No. 27. Resumen del caso de la aplicación del instrumento módulo 1.....	169
Tabla No. 28. Frecuencia de cumplimiento	169
Tabla No. 29. Frecuencia de eficacia	170

Tabla 30. Frecuencia de Satisfacción.....	171
Tabla 31. Resumen de caso: Escuela de Derecho	171
Tabla No. 32. Frecuencia criterio cumplimiento Escuela de Derecho.....	172
Tabla No. 33. Frecuencia criterio eficacia Escuela de Derecho	172
Tabla No. 34. Frecuencias del criterios satisfacción Escuela de Derecho	173
Tabla No. 35. Resumen de caso Escuela de Comunicación social y periodismo.	173
Tabla No. 36. Frecuencia cumplimiento en la Escuela de Comunicación Social.....	174
Tabla No. 37. Frecuencia del criterio de eficacia en la Escuela de Comunicación.	174
Tabla No. 38. Frecuencia del criterio de satisfacción en Escuela de Comunicación.....	175
Tabla No. 39. Resumen de caso Escuela de Ciencias empresariales	176
Tabla No.40. Frecuencia criterio de cumplimiento en la Escuela de Ciencias Empresariales	176
Tabla No.41. Frecuencia Criterio de Eficacia en la Escuela de Ciencias Empresariales	177
Tabla No. 42. Frecuencia Criterio satisfacción Escuela de Ciencias empresariales.....	177
Tabla No. 43. Resumen de caso Consolidado del primer módulo	178
Tabla No. 44. Frecuencia criterio de cumplimiento consolidado módulo 1.	179

Tabla No.45. Frecuencia del criterio de eficacia consolidado módulo 1.....	179
Tabla No.46. Frecuencia criterio satisfacción consolidado módulo 1.	180
Tabla No.47. Resumen caso Escuela de Derecho módulo 2.....	183
Tabla No. 48. Criterio de cumplimiento Escuela de Derecho módulo 2	183
Tabla No.49. Criterio de eficacia Escuela de Derecho módulo 2.....	184
Tabla No.50. Criterio de satisfacción Escuela de Derecho módulo 2.....	184
Tabla No. 51. Resumen de caso Escuela de Comunicación Social y Periodismo módulo 2	185
Tabla No.52. Criterio cumplimiento Escuela de Comunicación Social y Periodismo módulo 2.....	186
Tabla 53. Criterio de eficacia Escuela de Comunicación Social y Periodismo módulo 2	186
Tabla No. 54. Criterio de satisfacción Escuela de Comunicación social y periodismo módulo 2	187
Tabla No. 55. Resumen del caso. Escuela de Ciencias empresariales módulo 2.....	187
Tabla No.56. Criterio de cumplimiento Escuela de Ciencias empresariales módulo 2 ..	188
Tabla No. 57. Criterio de eficacia Escuela de Ciencias empresariales módulo 2.....	189

Tabla No.58. Criterio de satisfacción Escuela de Ciencias empresariales módulo 2	189
Tabla No. 59. Consolidado evaluación formativa módulo 2	190
Tabla No.60. Consolidado cumplimiento módulo 2	190
Tabla 61. Frecuencia consolidado eficacia Módulo 2.....	191
Tabla No.62. Frecuencia consolidado Satisfacción módulo 2	192
Tabla No.63. Resumen de caso Escuela de Derecho módulo 3	195
Tabla No.64. Frecuencia criterio cumplimiento Escuela de Derecho módulo 3	195
Tabla No.65. Frecuencia criterio eficacia Escuela de Derecho módulo 3	196
Tabla No.66. Frecuencia satisfacción Escuela de Derecho módulo 3.	197
Tabla No.67. Resumen de caso Escuela de Comunicación social y periodismo módulo 3	197
Tabla No.68. Frecuencia Cumplimiento Escuela de Comunicación Social y Periodismo módulo 3	198
Tabla No.69. Frecuencia Eficacia Escuela de Comunicación social y periodismo módulo 3.....	198
Tabla No.70. Frecuencia Criterio Satisfacción Escuela de comunicación social módulo 3	199

Tabla 71. Resumen de caso Escuela de ciencias empresariales módulo 3.....	199
Tabla No. 72. Frecuencia Criterio cumplimiento Escuela de Ciencias Empresariales módulo 3	200
Tabla No.73. Frecuencia Criterio eficacia Escuela de Ciencias Empresariales módulo 3	200
Tabla 74. Frecuencia Criterio satisfacción Escuela de ciencias empresariales módulo 3	201
Tabla 75. Resumen de caso Consolidado módulo 3	201
Tabla No. 76. Criterio cumplimiento consolidado módulo 3.....	201
Tabla No. 77. Criterio cumplimiento consolidado módulo 3.....	202
Tabla 78. Criterio Satisfacción consolidado módulo 3	202
Tabla No.79. Consolidado Evaluación formativa Criterio Cumplimiento	203
Tabla No.80. Consolidado Evaluación formativa Criterio eficacia	204
Tabla No. 81. Consolidado Evaluación formativa Criterio satisfacción.....	204
Tabla No. 82. Indicadores pre-escritura Evaluación sumativa	211
Tabla No.83. Consolidado del primer componente de la secuencia didáctica escritural Evaluación sumativa	211

Tabla No. 84. Consolidado Organización forma del texto Evaluación sumativa	213
Tabla N.85. Tipo de discurso en los textos Evaluación suamtiva.....	214
Tabla No. 86. Modos de organización discursiva predominante Evaluación sumativa..	215
Tabla No.87. Empleo adecuado de las fuentes de información Evaluación sumativa....	215
Tabla No. 88. Idea conductora en el texto Evaluación sumativa	216
Tabla No.89. Macro estructura del texto. Evaluación sumativa	217
Tabla No. 90. Ideas desarrolladas mediante información Evaluación sumativa.....	217
Tabla No.91. Ideas desarrolladas mediante casos Evaluación sumativa	218
Tabla No.92. Ideas desarrolladas mediante datos Evaluación sumativa.....	218
Tabla No.93. Ideas desarrolladas mediante ejemplos Evaluación sumativa.....	219
Tabla 94. Modalización del texto Evaluación sumativa	219
Tabla No.95. Idea temática por párrafo Evaluación sumativa	220
Tabla No.96. Correspondencia léxico discurso Evaluación sumativa	221
Tabla No.97. Correspondencia Empleo de diferentes tipos de párrafo Evaluación sumativa	222
Tabla No.98. Consolidado de pre-escritura Evaluación sumativa	223

Tabla No.99. Textualidad, discursividad y contenido textual. Evaluación sumativa.	224
Tabla No.100. Micro-estructura del texto. Evaluación sumativa.....	226



Resumen

El objeto de esta tesis es la investigación del proceso de diseño, implementación y evaluación de un programa de intervención pedagógica que trata de la enseñanza aprendizaje de la escritura académica en la Universidad Sergio Arboleda de Santa Marta (DIME). Una investigación evaluativa, hermenéutica y ecológica dado que en el análisis y la presentación de los resultados obtenidos en la búsqueda fueron examinados, descritos y explicados desde su contexto de manera cuantitativa mediante cuadros estadísticos; cualitativa puesto emplea observaciones surgidas de esas informaciones y de los comentarios de los participantes en la investigación: expertos, docentes y estudiantes. De la discusión de los resultados se ha demostrado que el diseño, implementación y evaluación de DIME es un programa que los participantes de su evaluación consideraron que llenaba los criterios de eficacia, eficiencia y efectividad. Es eficaz por cuanto hubo una mejoría notoria en el desempeño escritural de los alumnos, hecho sustentado en los resultados de las evaluaciones formativa y sumativa. La eficiencia radica en el cumplimiento de los objetivos y competencias de aprender a saber escribir, convivir o estar con el otro y ser responsable de sus actos. Logra el criterio de efectividad ya que los participantes consideraron que era de fácil evaluación, generalizable y factible. Asimismo, el proceso investigativo acerca de este programa lleva a implicaciones y recomendaciones que podrían mejorar sustancialmente la práctica de la enseñanza-aprendizaje de la escritura de corte académico. Esta tesis consta de nueve capítulos precedidos de una introducción; finaliza el texto con las fuentes referenciadas en el texto. El capítulo primero corresponde al marco teórico que versa acerca de la escritura y los conceptos y nociones de la investigación de programas. En el capítulo segundo se describe y explica el marco empírico o referencial del programa. El tercero trata del diagnóstico de necesidades. En el cuarto se explicita el diseño del programa DIME. El quinto recoge los resultados de la evaluación por expertos de la Red de la Cátedra UNESCO para la lectura y escritura en la educación; el sexto analiza los resultados de la evaluación formativa. En el séptimo se transcriben los resultados de la evaluación sumativa o del producto final, el texto. En el octavo se discuten los resultados presentados en los tres capítulos anteriores. En el noveno se ensayan algunas conclusiones y recomendaciones generales. La presentación de esta tesis tiene el propósito de hacer partícipes a

investigadores de la enseñanza-aprendizaje de la escritura académica, los resultados que describen, explican e, incluso, predicen cómo se mejora las competencias lingüística, textual y discursiva de los discentes. Asimismo, la señalización del recorrido, que se mostró en los capítulos de esta tesis, traza a los investigadores de la evaluación de programas una ruta ya probada por otros diseñadores y programadores.

Palabras clave: Escritura académica; Competencia lingüística; Textualidad; Discursividad; Evaluación de programas .de aula; Diseño; Fases de la evaluación

Abstract

The object of this thesis is the investigation's case of the process of design, implementation and evaluation of a classroom program that deals with the teaching of academic writing at the Universidad Sergio Arboleda de Santa Marta (DIME). An investigation of mixed character since the analysis and presentation of the results obtained in the search the data were examined, described and explained quantitatively by statistical and qualitative tables whose observations arising from those information and from the comments of the participants in the research: Experts, Teachers and Students From the discussion of the results it has been demonstrated that the design, implementation and evaluation of DIME is a program that the participants of its evaluation consider that it meets the criteria of efficacy, efficiency and effectiveness. It is efficacious because there was a marked improvement in the writing performance of the students demonstrated by their in the formative and summative assessments. The efficiency lies in the fulfillment of the objectives and competences of learning to know how to write, to get along with the other and to be responsible for their acts. The criterion of effectiveness was achieved since the participants considered that it was easy to evaluate, generalize and to be feasible Also, the research process on this program leads to implications and recommendations that could substantially improve the teaching-learning practice of academic scripture. This thesis is made up of nine chapters preceded by an introduction; it ends the text with the sources referenced in the text. The first chapter corresponds to the theoretical framework that deals with writing and the concepts and notions of evaluation program`s research. The second describes and explains the empirical or referential framework of the program.

The third deals with the diagnosis of needs. In the fourth, the design of the DIME program is explained. The fifth presents the results of the evaluation by experts of the UNESCO Chair Network for reading and writing in education. In the sixth were examined the results of formative evaluation. In the seventh, the results of summative evaluation or final product, the text, were transcribed. In the eighth, they were discussed the results presented in the previous three chapters. In the ninth chapter, some general conclusions and recommendations are suggested. With this presentation of the thesis it was is intended to share with the researchers in the teaching-learning of academic writing, the results that describe, explain and, even, predict how to improve the linguistic, textual and discursive skills of the students. Also, the signposting of the route, shown in the chapters of this thesis, it was traced to the researchers of the program`s evaluation a proved route by other designers and programmers.

Keywords: Academic Writing; Linguistic Competence; Textualism; Discursiveness - Evaluation f classroom programs; - Design; Assessment`s phases.

Introducción

“Locura es hacer siempre lo mismo y
esperar resultados diferentes”
Einstein

Acorde con los lineamientos del manual de tutores del doctorado, esta introducción consta de los siguientes apartados: justificación y pertinencia de la investigación, objeto de la tesis, el problema de investigación, los supuestos o premisas, los objetivos general y específicos, estado del arte, la metodología empleada, los resultados generales de la investigación y la organización o macro-estructura de la tesis.

Justificación

El permanente interés por la escritura académica y los problemas a los que ésta se enfrenta en todas las etapas de la educación ha generado diferentes investigaciones, diagnósticas, disciplinares y didácticas a lo largo de la historia de la educación colombiana. Sin embargo, las pruebas SABER 11 (ICFES, 2014 y 2015) muestran que en Colombia el 51% de sus bachilleres no alcanzan la media en la calificación de la competencia en lectura y escritura. El porcentaje de estudiantes por debajo de la media en la competencia de lecto-escritura no es una novedad. Polo (2013) sostiene que desde 1980 los docentes de las diferentes áreas se han venido quejando de las deficiencias en lectura y escritura con las que ingresan los estudiantes a la educación superior. Pérez, & Rincón (2013) diagnosticaron el problema de la escritura académica en la educación superior; sostienen que los docentes atribuyen el problema en un 32% a la escasa o nula enseñanza aprendizaje de los procesos escriturales; en un 15% a las estrategias cognitivas y meta-cognitivas utilizadas por los docentes; un 10 % al desarrollo de las competencias; un 8 % a aspectos actitudinales y un 3 % a aspectos motivacionales. Carlino (2005) afirma: “Los alumnos no saben escribir. No entienden lo que leen. No leen. Esta queja, en boca de los docentes, aparece a lo largo de todo el sistema educativo, desde la educación básica. También en la universidad” (Carlino,

2005, pág. 21). Russell (2013) considera que los docentes de todos los niveles de escolaridad, se lamentan de las falencias en escritura de los estudiantes, sin hacerse cargo de su enseñanza, como si fuera algo que debiera aprenderse en otra parte. La universidad se queja de la educación media, la media de la básica, la básica de los padres de familia y éstos, de la escuela. (Russell, 2013). Conviene destacar que el contexto desde el cual enuncia el problema es la educación superior de los Estados Unidos. Por otra parte, la investigación diagnóstica realizada en la Universidad Sergio Arboleda Santa Marta, con el fin de medir el impacto del programa de Gramática en los estudiantes de todas las facultades, concluyó que era necesario diseñar un nuevo programa que lograra suplir las necesidades de los estudiantes y que les diera herramientas para abordar los retos académicos de la educación superior (Polo, 2014). Esta reiterada desazón por este problema a lo largo de más de treinta años invita a reflexionar acerca del epígrafe. “Locura es hacer siempre lo mismo y esperar resultados diferentes” Además, lleva a inferir que los programas de castellano de la educación básica y media tienen debilidades en cuanto a las secuencias didácticas, los contenidos programáticos, material bibliográfico, las metodologías utilizadas y los procesos de implementación. No obstante, que ya el Ministerio de Educación había programado cambios que los docentes no están capacitados para llevar al aula. En búsqueda de una solución al problema y con el objetivo claro de encararlo de manera científica fue necesario investigar acerca del diseño de programas educativos o de aula. La respuesta llegó de las aulas del doctorado en Ciencias de la educación de la Universidad de Cartagena- Rudecolombia, en la asignatura de Metodología de Investigación Cualitativa, dirigida por los doctores Fuensanta Hernández y Javier Maquilón. Ellos presentaron la Investigación Evaluativa como una forma de investigación en educación aplicada que tiene como objetivo mejorar la práctica educativa que ayuda a personas o instituciones a resolver problemas que les preocupan por medio del diseño, implementación y evaluación de programas de intervención pedagógica. Orientación que hubo oportunidad de profundizar durante la pasantía doctoral en la Universidad de Murcia. El estudio de la metodología de evaluación de programas, sus modelos y procedimientos propone cambios de paradigmas en aspectos como diseño de programas pedagógicos, evaluación del diseño, implementación (evaluación formativa), evaluación de los productos (evaluación sumativa) y meta-evaluación. El cambio de paradigma pasó de evaluar al estudiante y los resultados por la evaluación de todos los actores, los diferentes procesos y todas las etapas de la intervención pedagógica. La falencia de la evaluación limitada al

estudiante y sus resultados fue calificada por Santos (1993) como la patología general de la evaluación por cuanto en ésta, solamente se evaluaban los efectos observables, de forma descontextualizada, sin el diseño de instrumentos apropiados y en forma cuantitativa, estereotipada y por medio de la comparación con otros contextos y actores, haciendo así una evaluación subjetiva e incoherente. Este método de evaluación de micro- currículos o programas de aula será objeto de explicitación a través de la presentación de los resultados de la investigación aquí referenciada. La presente investigación está centrada en dos ejes que se engranan en un solo objeto: el diseño e implementación de un programa pedagógico para el desarrollo de las competencias escriturales de los jóvenes de nuevo ingreso en la educación universitaria. La ruta para construir la propuesta será evidenciada a través de los capítulos tres, cuatro, cinco, seis y siete de esta tesis.

Problema de investigación

En Colombia no se ha utilizado la Investigación Evaluativa como praxis que oriente el diseño, implementación y evaluación de los programas de aula para el desarrollo de las competencias comunicativas en la educación superior. Sin embargo, hay varias propuestas de investigaciones realizadas por diferentes grupos. Carlino en Pérez y Rincón (2013) sugiere que hay que “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” (p.24). Asimismo, Dolz (1995) asevera: “[...] 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” (p. 66). Por otra parte, en el diagnóstico antes citado acerca del estado de la lectura y escritura en la educación superior agrega: “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”. (Pérez & Rincón, 2013, p. 278). El principal problema del diseño de los programas implementados en la actualidad radica según él, en el desconocimiento de las necesidades reales de cada contexto académico; por otra parte, priorizan la enseñanza de los contenidos teóricos acerca de la gramática y la retórica. Además, centran el énfasis en la lectura, descuidando el aprender a saber escribir con fines académicos. Con el propósito de subsanar las dos últimas

tendencias Polo (2012) en “Una concepción heterodoxa” plantea la inversión de la dupla: lecto-escritura por scripto-lectura. Esta inversión de la dupla está apoyada en los retóricos latinos quienes afirmaron: “Nada, sin embargo, aprovecha tanto para aprender como la escritura” (p.124). Moreno (2000) agrega: “la escritura mejora la lectura” (p.16). Así mismo, Tynjala, Mason y Lonka (2001) proponen la escritura como herramienta para aprender.

En este mismo año 2017 se celebró en Bogotá el Congreso de la Asociación de investigadores de la escritura que impulsan: Los movimientos “La escritura a través del currículo” y “La escritura para aprender”. Sería prolijo seguir enunciando todos los grupos de investigadores de los problemas escriturales. Sin embargo, sería injusto no mencionar a Camps (2007), Castello (2002-2009) y Carlino, (2013), abanderados de la literacia, definida ésta como el estudio de la actividad de “aquellas personas que pueden hacer uso de sus habilidades comunicativas ajustadas a las necesidades del contexto de forma tal que son competentes para el desarrollo de su comunidad” (Carlino 2013) una lista más completa se consigna en el marco teórico de esta tesis.

A partir de los estudios acerca de la competencia escritural o literacia de los autores citados es plausible definir la escritura académica como el uso específico que se asigna a la escritura con fines educativos y comunicativos teniendo en cuenta las normas y convenciones propias de las comunidades científicas y de la academia; es decir, el uso de los textos escritos con fines de enseñanza y divulgación de los hallazgos de las ciencias, tales como ensayos, informes, reseñas, resúmenes, comentarios de texto, ponencias, monografías, y tesis.

Además del cúmulo de conocimientos que implica ser competente en el saber escribir hay que agregar los problemas propios de la enseñanza- aprendizaje del proceso escritural. Entre otros están: Cómo diseñar el programa de aula, qué estrategias son útiles y eficaces, eficientes y efectivas para lograr transformar un novicio en el arte de comunicarse por escrito en un experto de la literacia.

A la luz de este panorama es evidente la importancia y pertinencia de esta investigación. Existen los instrumentos teóricos y pedagógicos para hacerla y este fue el objeto de la misma.

Igualmente, identificar y definir los instrumentos teóricos que permitieran presentar la propuesta de diseño, implementación y evaluación del programa “Desarrollo de las ideas mediadas por la escritura”.

Ahora bien, invertir tantos recursos y esfuerzos en plasmar en esta tesis los resultados de la investigación sobre el desarrollo de las competencias escriturales en la educación universitaria, estaría justificado si se fuera factible responder de manera afirmativa a las preguntas:

- ¿Cuáles son los conceptos y nociones tanto teóricos como empíricos que deben aportar los componentes socio-cognitivos, lingüísticos, discursivos, y pedagógicos, para conformar el diseño de un programa de aula que permita mejorar las habilidades y competencias necesarias para la escritura académica en la educación universitaria?
- ¿Cómo determinar la calidad y pertinencia de los contenidos, procesos y productos planeados en el nuevo diseño del programa?
- ¿Con qué criterios puede considerarse que un programa de aula mejora las competencias de los alumnos?

Supuestos y premisas

Premisa 1: Si se emplea un diseño del programa de aula adecuado y válido se mejoran las prácticas pedagógicas y por ende la calidad de la educación universitaria. Caso programa de Escritura académica “Desarrollo de las ideas por medio de la escritura académica DIME”

Premisa 2: Si un programa de aula de enseñanza aprendizaje de escritura académica se diseña, implementa y evalúa con los criterios y parámetros del programa DIME se puede predecir que se mejora la competencia escritural de los jóvenes universitarios y la praxis pedagógicas (teórica y práctica) de los docentes.

Objetivos

Objetivo general

Optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante el empleo de la investigación evaluativa desarrollada para un programa de intervención pedagógica de escritura académica en la formación universitaria.

0.4.2 Objetivos específicos

1. Identificar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes para poder desarrollar sus ideas de manera escrita.
2. Diseñar un programa de escritura académica que favorezca el desarrollo de la literacia en los estudiantes.
2. Evaluar por expertos el diseño del programa DIME en sus componentes socio-cognitivos, lingüísticos, textuales y discursivos.
3. Analizar e identificar las fortalezas y debilidades del proceso de implementación del programa DIME tanto con estudiantes como con los docentes.
4. Evaluar los textos escritos por los estudiantes durante el proceso de intervención pedagógica con el fin de identificar las fortalezas y debilidades en sus componentes socio-cognitivos, lingüísticos, textuales y discursivos.
5. Analizar y discutir, las fortalezas, y posibilidades de mejora del programa de escritura académica DIME partir de las evaluaciones realizadas, las cuales permitan su generalización en otros contextos con necesidades similares.

Estado del arte

La identificación del problema en Lectura y escritura ha llevado a estudiosos de la lingüística a la creación de Redes de investigación como la Cátedra UNESCO para la lectura y escritura en la educación superior”. “REDLEES” (Red de lectura y escritura en la educación superior) y el Congreso de la Asociación de investigadores de la escritura cuya reunión bianual se celebró en Bogotá en enero de 2017. Muy recientemente se creó “REDCPESSCRITURA”, Red latinoamericana de centros y programas de escritura. De las ponencias de estos Congresos y de la búsqueda de artículos y tesis doctorales en las bases de datos se han seleccionado las más pertinentes.

En las tablas 1 se enuncian las ponencias y artículos acerca de la escritura académica y su enseñanza. En la tabla 2 se mencionan cinco tesis doctorales que emplearon la metodología de la investigación evaluativa.

Tabla 1. Artículos y ponencias sobre la escritura académica y su enseñanza

Categorías de la literacia y su enseñanza en la educación superior. Socio-cognitiva.

No	Portadilla	Aportes
.		
1.	<p>Conocimientos meta cognitivos y estrategias de autorregulación en la producción de jóvenes universitarios.</p> <p style="text-align: center;">María Leonor Cantillo Universidad del Norte (Cantillo, 2017)</p>	<p>Los ejercicios metacognitivos y las estrategias de autorregulación que utilizan los estudiantes de primer semestre en 11 programas de salud. Diagnóstico</p>

- | | | |
|----|--|--|
| 2 | <p>La evaluación externa en el campo del lenguaje: Un análisis comparativo entre la prueba Pisa y la prueba saber.
 Jackeline Cubillos Sánchez
 Secretaria de Educación de Bogotá
 (Cubillos, 2017)</p> | <p>Son muy similares, indagan habilidades cognitivas inherentes al lenguaje, La prueba pisa es mucho más amplia y contribuye a la calidad de la educación por cuanto evalúa las competencias básicas del estudiante y analiza los factores que influyen en sus logros.</p> |
| 3. | <p>La escritura en un curso de matemática en ingeniería. Una lente que hace visible el pensamiento.
 Diana Mónica Wiigant
 Universidad Nacional de Entre Rios
 Argentina.
 (Wiigant, 2017)</p> | <p>Este es un claro ejemplo de como la escritura sirve para desarrollar y sistematizar los procesos colaborativos, dialógicos y de competencias de pensamiento complejo; que se evidencian en aprendizaje disciplinar.</p> |
| No | <p>Portadilla</p> | <p>Aportes</p> |
| 4 | <p>La visión de docentes y estudiantes de ingeniería sobre la escritura académica.
 María Dolores Flores,
 Juan Carlos Franco, Samuel Angulo.
 Instituto Tecnológico de Mazatlán
 (Flores, Franco, & Ángulo, 2017)</p> | <p>Es una exploración que se propone analizar las prácticas de escritura de dos facultades de ingeniería. Se analizaron las expectativas de docentes y estudiantes de los semestres V a X.</p> |

- 5 Prácticas y representaciones sociales de la escritura académica en el contexto universitario
Elsa María Ortiz Cazallas.
Universidad del Tolima.
(Ortiz, 2017)
- 6 La escritura en la formación de licenciados: ¿qué géneros deben enseñarse?
Omaira Vergara, Martha Lucía Salamanca, Sol Contreras
Universidad del Valle.
(Vergara, Salamanca, & Contreras, 2017)
- 7 Prácticas y representaciones de lectura y escritura en los estudiantes de la Universidad autónoma de ciudad de México.
Línea De Formación Doctoral Educación Superior: Currículo, Gestión y Evaluación
(Thomsen & Noguez, 2017)
- 8 .
Un relevamiento de prácticas de lectura, escritura y oralidad promovidas por docentes universitarios de áreas curriculares diversas
Miriam Casco.
- La tensión entre las representaciones sociales de docentes y estudiantes en los niveles del decir y el hacer (acción dialéctica) surgen del contexto, de las necesidades de cumplir con ciertas tareas, con tensiones, limitaciones, restricciones, condiciones y circunstancias específicas
- La dificultad más sentida se centra en la escasa información sobre propuestas que identifiquen, describan, analicen los géneros textuales privilegiados en las diferentes áreas de formación. En las licenciaturas en arte dramático y música se identificaron el resumen y el ensayo como los textos más solicitados por los docentes
- Los estudiantes se enfrentan a las exigencias del docente de comprender y elaborar textos académicos sin las herramientas necesarias para hacerlo, además este, no se explicita, ni se reflexiona acerca de las características de las prácticas discursivas propias de la disciplina.
- Se evidenciaron acciones aisladas, discontinuas, débil inserción curricular además de la preeminencia de prácticas cimentadas en el aprendizaje por inmersión y la presuposición de pre adquisiciones

- Universidad Nacional de centro de
Provincia de Buenos Aires.
(Casco, 2017)
- 9 La universidad Lugar de encuentro y desencuentro entre enseñar y aprender
Psicología y enseñar y aprender a leer y escribir en la profesión.
Ana María Méndez, Olga López.
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
(Méndez & López, 2017)
- 10 Una experiencia de escritura académica en Derecho Internacional privado
Carmen González Pedrouzo
CLAEH
(González, 2017)
- 11 La escritura como una práctica cultural, más allá del espacio de la escuela.
Blanca Nubia Méndez Arroyo.
Universidad Santo Tomás
(Méndez & B, 2017)
- lingüísticas del estudiante y el consecuente desaprovechamiento
- Prácticas pedagógicas institucionales, y prácticas pedagógicas disciplinares. Los resultados evidenciaron coincidencias y desacuerdos frente a las prácticas pedagógicas que se institucionalizan; estrategias y líneas de acción explícitas, implícitas y ausentes en los documentos que guían el quehacer educativo
- Proponer la elaboración de documentos escritos en los que se materializa parte del desarrollo práctico de la disciplina, previo análisis de la normativa en la que dichos documentos se apoyan. Los resultados han permitido evidenciar la profundización en aspectos disciplinares y conceptuales sobre los cuales se había advertido debilidad
- Analiza tres ejes:
El objeto mismo de la escritura
Las relaciones teóricas y prácticas educativas.
- Analiza como el mismo sistema educativo contribuye a generar más exclusión.
Esta práctica se propone como una nueva alfabetización por cuanto no reproduce las

- relaciones tradicionales de transmitir y reproducir saberes
- 12 Calidad de la interacción en las tutorías de escritura:
Lina Paola Lara Negrette
Universidad de los Andes Colombia.
(Lara, 2017)
- El proceso de tutoría es eminentemente un espacio de reflexión con el otro, acompañamiento y escucha que propicie en el estudiante el encuentro con sus respuestas. Por estas razones la formación del tutor es fundamentalmente diferente a la del maestro en el aula de clase
- 13 Evaluación de la lectura y la escritura: propuesta metodológica experimental que indaga objetivos de la práctica epistémica.
Angélica Silva, Roberto Limongi
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
(Silva & Limongi, 2017)
- La escritura produce huellas de memoria de largo plazo superiores, la ansiedad por el desempeño y el auto concepto se modulan en la escritura, el uso de consignas de control metacognitivo es positivo para las practicas epistémicas porque modifica la percepción de dificultad de la tarea, la recuperación del contenido del texto es el indicador que más se asocia con el cambio conceptual.
- 14 Necesidades, motivaciones y prácticas de escritura académica de los usuarios del CEJ
Mónica Natalia Hernández
Pontificia Universidad Javeriana.
(Hernández, 2017)
- La diversidad de las necesidades y de tutores y usuarios determinaron la complejidad de la escritura epistémica en un centro de escritura. Los resultados evidencian la complejidad de las actividades que se realizan y que se solicitan en un centro de escritura universitario.

- | | |
|---|--|
| <p>15 Metodología para una política curricular de la lectura y la escritura en la Universidad Del Valle
Ana María Sanabria
Universidad del Valle
(Sanabria, 2017)</p> | <p>Desarrollo de propuestas curriculares concretas, destinación de los recursos necesarios para garantizar su desarrollo, y estrategias de acompañamiento permanente a los profesores de diferentes áreas.</p> |
| <p>16 Killkana: Programa de Lectura y Escritura Académica de la Universidad de Cuenca, Ecuador.
Manuel Villavicencio
(Villavicencio, 2017)</p> | <p>El programa Killkana mediante el cual trabajarán de manera transversal con todas las facultades de la universidad y contar con capacitación para profesionales de distintas disciplinas en lectura y escritura disciplinar.</p> |
| <p>17 Investigación, acción participación, formación e innovación: aportes a la escritura en educación superior.
Federico Navarro
Universidad de Buenos Aires, CONICET
(Navarro, 2017)</p> | <p>Los múltiples diagnósticos no trascienden en propuestas pedagógicas sistemáticas para solucionar los problemas detectados. Propone una investigación situada que aborda los escritos de los estudiantes, las consignas elaboradas por los docentes, materiales curriculares y didácticos, acciones pedagógicas como tutorías e iniciativas de enseñanza</p> |
| <p>18 Las Consignas escritas en el área de lenguaje en relación a los desafíos cognitivos que plantean.
María del Rosario Pardiñas,
Irene García
CLAEH –Montevideo
(Pardilla, 2017)</p> | <p>El uso de las consignas mejora la calidad y claridad de la comunicación, los objetivos que persigue el docente se logran y los textos obtenidos mejoran su profundidad temática.</p> |
-

Tabla 2. Tesis doctorales basadas en la metodología de la investigación evaluativa.

Título	Autor Director	Universidad	año	Aporte
Diseño y evaluación del diseño de un programa de intervención para la mejora de las habilidades de aprendizaje de los estudiantes universitarios. (Maquilón, 2016)	Dr. Maquilón, Javier. Dra. Hernández , Fuensanta	Murcia - España	2003	Metodología, estándares, instrumentos de recogida de información.
Una aproximación metodológica a la Evaluación de programas de mediación para La mejora de la convivencia en los centros Escolares. (Moral, 2016)	Dra. Ana M ^a Moral Mora Dra. M ^a de los Desamparados Pérez Carbonell	Universitat de valència	2011	Metodología.
Enseñar a leer y escribir para aprender en la Educación Primaria: diseño y evaluación de un programa de intervención de escritura de síntesis a partir de varios textos (Martínez I. , 2016)	Dra. Isabel Martínez Álvarez Dra. Elena Martín Ortega	Universidad Complutense de Madrid	2012	Referentes teóricos Metodología
El programa universitario como herramienta de evaluación	Andrés Nadal Cristóbal	Universitat de les Illes Balears	2005	Fundamentos teóricos Metodología.

(Nadal, 2016)	Luis Ballester Brage	Manuel Álvarez Bisquerra, R.	Universidad Complutense de Madrid	2011	Metodología.
---------------	-------------------------	---------------------------------	---	------	--------------

Metodología

Tipo de metodología

Se seleccionó la metodología y los aportes de la investigación evaluativa que según Hernández –Pina (1995) es una modalidad de investigación orientada a la toma de decisiones y al cambio. Para Pérez Juste (1994) agrega, es una modalidad de investigación destinada a la evaluación de los diferentes ámbitos de los procesos educativos: innovaciones, centros, instituciones, intervenciones educativas y sistemas educativos. Para Tejedor (2000) “La investigación evaluativa es un modelo de investigación que implica un proceso riguroso, controlado y sistemático de recogida y análisis de información fiable y válida para tomar decisiones sobre un programa de intervención pedagógica”. (p. 320)

Investigadores como Hernández y Maquilón (2010) aseveran que este tipo de investigaciones son de corte contextual y ecológico, orientado al cambio y la mejora porque la información se recopila en la fuente, en situaciones reales y por medio de la interacción con todos los agentes participantes.

Participantes

El proceso de evaluación del programa contó con los siguientes participantes:

1. Un grupo de expertos en escritura académica, coordinadores y directores de la Red de lectura y escritura de la Cátedra Unesco.
2. Un equipo de siete docentes adscritos al Departamento de Humanidades.
3. Siete grupos de estudiantes de las tres Escuelas de la Universidad.
4. Un asesor-investigador, el director de esta tesis.

Instrumentos

Entre los instrumentos diseñados para la evaluación de programas están los siguientes:

1. Una rejilla para evaluar el deber ser de un texto académico
2. Un cuadro de diseño de programa
3. Un documento de recogida de información por expertos
4. Tres rejillas para coleccionar la información de cada una de los módulos
5. El programa SPSS para la tabulación y análisis de los datos recogidos
6. Coeficiente de fiabilidad estadística alfa de Cronbach

Procedimiento de la investigación

Para la realización de la investigación se siguieron las siguientes acciones:

1. Se programaron grupos focales quincenales con los docentes en la cuales se analizaban y discutían los problemas que iban surgiendo de la implementación del programa.
2. Se realizaron capacitaciones a los docentes del programa
3. Se discutieron en grupos focales los resultados del análisis
4. Se aplicó el programa SPSS para tabular los datos
5. Se practicó la prueba de coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach
6. Se discutieron los resultados con el director de la tesis
7. Se redactó el presente documento

Resultados de la investigación

De la discusión de los resultados ha quedado demostrada la premisa de que el diseño, implementación y evaluación del programa Desarrollo de las ideas por medio de la escritura “DIME” evidencia que es este un programa que cumple con los criterios de eficacia, eficiencia y efectividad, como los participantes de su evaluación, lo consideraron. Es eficaz por cuanto hubo una mejoría notoria en el desempeño escritural de los alumnos, hecho sustentado en los resultados de las evaluaciones formativa y sumativa. La eficiencia radica en el cumplimiento de los objetivos y competencias del aprender a saber escribir, convivir o estar con el otro y ser responsable de los actos. Logró el criterio de efectividad ya que los participantes estimaron que era de fácil evaluación, generalizable y factible. Asimismo, el proceso investigativo acerca de este programa llevó a implicaciones y recomendaciones que transformaron, en la institución, sustancialmente la práctica de la enseñanza-aprendizaje de la escritura de corte académico y permite inferir que se podrían obtener resultados similares en otras instituciones.

Asimismo, de la discusión de los resultados sobre el criterio de efectividad, evaluado en 99% por el grupo de expertos, se deduce que el programa es generalizable; en otros términos que se puede replicar en otras instituciones de educación superior, Por ende, es posible afirmar que si se utiliza este programa de aula en otras instituciones se puede inferir que se obtendrán resultados similares.

Por otra parte, en el desarrollo de cada uno de los capítulos de la tesis se ha demostrado que se cumplieron los objetivos específicos enunciados. Así en el capítulo primero se describen y explican los conceptos rectores de la escritura académica y de la investigación evaluativa.

Macro-estructura de la tesis

Esta tesis consta de nueve capítulos precedidos de una introducción; finaliza, el texto, con las fuentes referenciadas en el documento. El capítulo primero corresponde al marco teórico que versa acerca de la escritura y los conceptos y nociones de la investigación de programas. En el capítulo

segundo se describe y explica el marco empírico o referencial del programa. El tercero trata del diagnóstico de necesidades. En el cuarto se explicita el diseño del programa DIME. El quinto recoge los resultados de la evaluación por expertos de la Red de la Cátedra UNESCO para la lectura y escritura en la educación; el sexto analiza los resultados de la evaluación formativa. En el séptimo se transcriben los resultados de la evaluación sumativa o del producto final: el texto. En el octavo se discuten los resultados presentados en los tres capítulos anteriores. En el noveno se presentan algunas conclusiones y recomendaciones generales. Además, después de la tabla de contenido se enlistan las tablas, figuras y los instrumentos.



Capítulo 1. Fundamentación teórica para el programa Desarrollo de las ideas por medio de la escritura

La escritura es una manera para desarrollar el pensamiento del más alto orden.

*Sus productos son: la síntesis de ideas,
la conexión entre ideas,
la investigación crítica
y la propia vida.*

David Russell.

En el presente capítulo se explica el marco teórico en que se inscribe la investigación, objeto de esta tesis. Está compuesto por dos subcapítulos: el primero responde al enfoque teórico de un programa de escritura académica para estudiantes universitarios; y el segundo, a la fundamentación teórica para la realización de una investigación evaluativa con la cual se diseñó, implementó y evaluó el programa de aula “Desarrollo de las ideas por medio de la escritura” (DIME).

El enfoque teórico sobre la escritura se origina a partir de los estudios realizados en diferentes universidades del mundo por lingüistas como Hymes (1972), Jakobson (1977), Kebrat-Orechioni (1986) Halliday (1982), Serafini (1989), Bruner (1991) Cosseriu (1992), Martínez (1997) Cuervo y Flórez (1999), Calsamiglia (1999), Moreno (2000), Benveniste (2004), Hyland (2005), Bajtin (2009), Polo (1999, 2012, 2013, 2014), Russell (2013), Bazerman (2014); filósofos como Wittgenstein (2010), Habermas (2010), Morin (1999) ; psicólogos como Carlino (2005- 2013), Castello (2014); pedagogos como Vygotsky (2005), Teberosky (2007), Camps (2007), Freire (2008), Fregoso (2008), McCarty (2017), Pérez (2013), Tynjala (2001), entre otros. Son estudiosos del lenguaje en general, de los procesos escriturales y del desarrollo de las competencias respectivas que permiten a los estudiantes un adecuado desempeño académico. En especial, se inscribe en los estudios realizados acerca de los componentes del texto académico, las tareas que deben realizar los estudiantes y las estrategias que han sido exitosas para el desarrollo de las competencias comunicativas, o literacia. Además, en el desarrollo de las ideas propias como base

fundamental para la construcción del texto académico y como estrategia para alcanzar un mayor grado de competencia escritural.

El segundo subcapítulo de esta fundamentación teórica del programa DIME se enmarca en los criterios fundamentales de la investigación evaluativa, en el conjunto de conceptos y nociones que esta práctica orienta y en las propuestas que desde esta praxis incidieron en el diseño, implementación y evaluación del programa de escritura académica de las escuelas de la Universidad Sergio Arboleda Santa Marta. Entre otros protagonistas de esta corriente es plausible mencionar las obras de Maquilón (2000, 2003, 2013), Hernández (1995, 2000, 2004, 2013), Pérez Juste (2000-2006), Martínez-Mediano (2007), García (2014), Colás (1993), Tejedor (2000), Joint Commitee on Standards for Educational Evaluation (1981).

El presente marco teórico se sustenta en la concepción de que el diseño, implementación y evaluación de un programa educativo es un objeto complejo en términos de Morin (1999) en el que intervienen factores o dimensiones socio-cognitivos, lingüísticos, discursivos y pedagógicos. Su incidencia en la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje de la escritura fue la meta propuesta y se espera se pueda visibilizar en este documento.

1.1 Fundamentación teórica del componente escritural de esta tesis

Este primer componente teórico en que se fundamenta esta investigación se analiza, describe y explica la escritura como un proceso, además define elementos de la escritura académica. La concepción de la escritura como un proceso se opone a la concepción de la misma como un producto, la cual ofrece escasa importancia a la enseñanza-aprendizaje de la escritura. En el apartado sobre la escritura académica se definen, describen y explican nueve factores que inciden directamente en su caracterización.

1.1.1 La escritura como un proceso

Es corriente establecer en el estudio de una lengua cuatro actividades básicas: la expresión oral y su respectiva escucha, la expresión escrita y, su otra cara, la lectura. Cada una de ellas ha recibido la correspondiente atención de quienes se han ocupado del lenguaje. La expresión escrita es tal vez, la que se ha evidenciado más, dado el cúmulo de productos que llenan los estantes de las bibliotecas; al igual, que la idea dominante de los retóricos, retomada de las sagradas escrituras recogida en la célebre respuesta de Pilatos a los judíos: “lo escrito, escrito está”. No obstante, es paradójico que sólo en las cuatro últimas décadas del siglo XX, la escritura haya sido considerada como un proceso y recibido la atención de los pedagogos para su enseñanza aprendizaje; es decir, solo en estos últimos años se ha pasado de la escritura como producto a la escritura como proceso.

Esta concepción de la escritura como proceso está constituida por tres momentos, no necesariamente secuenciales: La planeación o conceptualización, la textualización y la revisión o reinterpretación, según la última propuesta de Hayes (1996). Es en este marco en que caben actividades como el desarrollo de las ideas, la contextualización intra e intertextual, la función epistémica de la escritura, la construcción colaborativa y dialógica de la misma, la concientización de la lengua o función metalingüística de la escritura y la auto regulación. Un conjunto de actividades que permiten sustentar el concepto de escritura académica. Ahora bien, en este contexto.

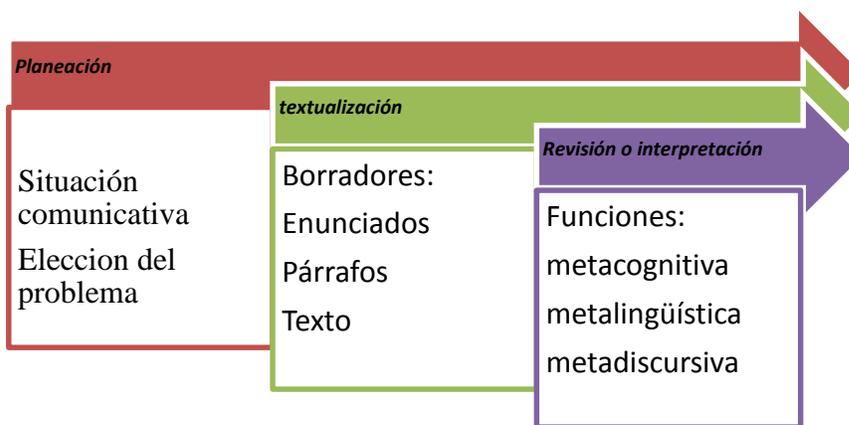


Figura 1. Secuencia didáctica de la escritura como proceso ¿Qué se entiende por escritura académica como proceso?

1.1.2 La escritura académica

La escritura académica es el uso específico que se le da a la escritura para aprender y transmitir conocimiento en la escuela y en las ciencias. Como se muestra en la figura 1, requiere que el escritor tenga un conjunto de conocimiento socio-cognitivos, lingüísticos, textuales y discursivos.

Los saberes socio-cognitivos, se corresponden con los saberes del componente ideativo de (Halliday, 1982), constituido por los conocimientos experienciales acerca del mundo de la vida (habermaciano), y de los procesos mentales propios del ser racional (deducir, inferir, abducir, generalizar, conectar, relacionar, organizar, interpretar, evaluar y desarrollar actitudes). En líneas generales, es el conocimiento generado por la mente en contacto con las realidades sociales y culturales.

El saber lingüístico responde al conocimiento de la lengua en los niveles de la gramática: fonético, morfológico, sintáctico, semántico y pragmático (Polo, Bustamante, & Avendaño, 2010); según este último componente, los enunciados y textos se les clasifica de adecuados o inadecuados, felices o infelices.

El saber discursivo se estructura a partir de los esquemas retóricos como narrar, ilustrar, definir, comparar, contrastar argumentar, motivar; se concreta teniendo en cuenta los factores de la comunicación de Hymes (1972) en su célebre SPEAKING; y se complementa con las normas que regulan los géneros discursivos de las diferentes disciplinas; es decir, se complementa con las restricciones y convenciones que las sociedades profesionales y disciplinares han acogido como propias (Polo, 2014). Véase figura 2.



Figura 2. Conocimientos para poder escribir

Ahora bien, para explicitar este esquema que muestra la complejidad de diseñar, implementar y evaluar un programa como DIME es conveniente y necesario definir y explicar actividades de los siguientes tipos: ¿Cómo desarrollar las ideas?; ¿qué es trabajar de manera colaborativa y dialógica?; ¿Cuáles son las clases de relaciones que se dan dentro de los enunciados del texto y con otros enunciados producidos por otros autores?; ¿Cuál es el papel de la reflexión acerca de lo que se está escribiendo?; es decir, acerca de la función metalingüística. Además, es necesario tener presente el papel de la voz del autor y sus relaciones con el emisor y sus propios enunciados.

1.1.3. El desarrollo de las ideas

El aula de clase es el espacio por excelencia para generar ideas. Esta acción-proceso se logra mediante la reflexión provocada sobre objetos, eventos o sucesos e ideas de la realidad material y socio cultural que según (Halliday, 1982) constituyen el componente ideativo y

responde al axioma de Oscar Wilde: para escribir es *conditio sine* que non tener algo que decir. Como se enunció más arriba, sobre este particular, Habermas (2010), al adoptar la teoría popperiana del mundo de la vida, muestra que éste se haya constituido por el mundo objetivo: entes, seres de la naturaleza, realidad material; a estos enunciados se les califica de verdades; el mundo social conformado por relaciones, manifestaciones de la cultura, las costumbres sobre las que se emiten enunciados que se consideran correctos; y el mundo subjetivo propio del hablante: sus vivencias y experiencias sobre el que se emiten juicios veraces. De la intersección de estos tres mundos surgen las ideas como elemento constitutivo del aprendizaje (Vigotsky, 2005) sobre el cual se puede construir el andamiaje conceptual por medio de la incorporación de nuevo conocimiento que se relaciona con las opiniones, conceptos, inferencias y deducciones sobre lo que ya sabe (Tynjala, 2001). (cf. Fig. 2).

Dado que el mundo de la vida está compuesto por objetos, eventos, sucesos, procesos e ideas cada uno de sus elementos puede desarrollarse mediante procedimientos estrictamente codificados; así sí la idea que se desarrolla es acerca de los objetos, es plausible hacerlos tema de conocimiento mediante las diversas formas de definición: etimológica, esencial o específica funcional, o descriptiva; igualmente, se los puede describir por clasificación, por símil, comparación, o por contraste; en otros términos, la idea sobre un objeto de la realidad (de cualquiera que de sus categorías) puede ampliarse, desarrollarse, clarificarse, precisarse mediante uno o varios de los recursos antes señalados. Por otra parte, si las ideas parten de eventos o procesos la manera para desarrollarlas es por medio de narraciones, secuencias de procesos, de funcionamiento, ilustración con ejemplos, analogías, o reformulación; es decir, es posible hacerlas más evidentes con los recursos que la retórica tiene consagrados. Así mismo, si las ideas provienen del mundo de las ideas, se sustentan por medio de premisas fácticas, verdades, presunciones, valores o lugares *topoi*. Se está en los dominios de la argumentación; uno de los modos más empleados en la escritura académica. Para un estudio detallado de estos recursos véase Polo (2010).



Figura 3. El mundo de la vida de Habermas y sus componentes.

1.1.4 Construcción colaborativa y dialógica

La construcción colaborativa implica la exigencia e importancia de saber trabajar en grupo como un plus y como una competencia fundamental de los profesionales del siglo XXI. En muchas naciones desarrolladas los empleados que gozan de esta competencia ganan hasta un 10% más del salario. Esta competencia se explicita, según Delors (1996), como un “aprender a vivir juntos, para participar y cooperar en todas las actividades humanas”. Desde la escritura académica se plantea la capacidad de escuchar activamente para desarrollar y nutrir colectivamente las ideas, complementar información, compartir fuentes e integrar conceptos.

Autores como: Vigosky (2005), Bajtin, (1979), Bruner, (1991), Bazerman (2014) enfatizan sobre el carácter dialógico del texto en el que conviven las voces de otros autores en pro de la construcción del sentido del propio discurso. Podría decirse, sin temor a equivocación, que ningún texto es producto de un solo autor y, como se apunta más adelante en relación con las voces en el discurso, la mixtura de éstas con las del autor constituye parte fundamental de las convenciones

para la escritura académica. Por otra parte, esta dialogicidad del texto, como práctica de aula, es uno de los pilares para el verdadero trabajo en equipo pues enriquece los textos de los alumnos con las opiniones y los conocimientos de sus pares. Ahora bien, colocada como pilar de un programa de escritura académica permite que los estudiantes pierdan el miedo y, sobre todo, que sean motivados a exponer, argumentar debatir, y sustentar sus puntos de vista acerca del problema, objeto de su texto.

1.1.5 Textualización y relaciones intra e inter-textual

El proceso de textualización consiste en colocar por escrito una idea desarrollada mediante cualquier proceso de generación de idea. Los productos generados mediante este proceso son los borradores que, para llegar a constituir el texto final, necesita sufrir el proceso de revisión o de reinterpretación.

A partir Van Dijk (1980) se considera que un texto consta de tres dimensiones: Superestructura, macro-estructura y micro –estructura, en consonancia con los factores de la enunciación y competencia comunicativa que ubica el texto en la situación de comunicación y de acuerdo con los otros factores señalados por Hymes (1972) en el acróstico SPEAKING en que: S: situación espacio-temporal (contexto), P: participantes hablante – escritor / oyente – lector; E: fines, intenciones o propósitos, A: secuencias de actos lingüísticos, K: clave (tono o modo), I: instrumentos (lenguaje oral, escrito o imágenes), N: Normas socio culturales de las comunidades discursivas, G: Género: tipos relativamente estables de enunciados.

La superestructura se ocupa de determinar el tipo de texto que se va a escribir. Cada tipo de texto posee sus propias secciones determinadas por la amplitud en el desarrollo de las ideas. En el caso del artículo académico, de carácter expositivo, para éste estudio, que se utiliza dentro de los ambientes de aprendizaje contiene: Título, portadilla, resumen, palabras clave, introducción, metodología, resultados, discusión de resultados, conclusiones, y referencias. Estas secciones pueden cambiar de acuerdo con la solicitud del docente y al objetivo de aprendizaje propuesto como: artículo de reflexión sobre resultados de investigación o sobre un problema determinado; revisión de una bibliografía en el que se presentan los aportes de los miembros de la comunidad científica estudiada; exploratorios en los que se plantea dar soluciones a problemas determinados;

descriptivos en los que se explican las características de un problema o de la solución plateada; explicativos en los que se exponen causas, consecuencias e implicaciones del problema estudiado (Van Dijk, 1980) (Polo, 2014) (Olson, 1998).

La macro-estructura es, semánticamente, una proposición compleja que engloba y organiza todo el significado del texto. Está constituida por el orden que se establece para su redacción y representa la propuesta que el escritor le formula a su lector desde el título mismo del texto. Esta promesa se especifica en la introducción del texto y también en las primeras oraciones de cada párrafo. Esta proposición se constituye en la expectativa del lector frente a lo que va a encontrar en el documento y será juzgado por haber dejado satisfecho o no al lector.

La micro-estructura responde al nivel oracional y frástico. Se sostiene que la oración es una unidad sintáctica, regida por principios de orden, agrupamiento, régimen, dependencia, y ligamiento (Polo, 1993); en otros términos, es en este nivel en que se dan las relaciones intratextuales de dependencia, interdependencia, independencia, régimen, ligamiento y agrupamiento.

- El agrupamiento es la forma como los elementos se juntan entre sí creando conjuntos fijos como los de sintagmas nominal y verbal. Entre estos se establecen relaciones de dependencia e interdependencia, más conocidas como concordancia.
- Para la construcción del enunciado se utiliza las nociones de tópico y comentario que dan fluidez al desarrollo temático. El tópico corresponde al sujeto de la oración y el comentario al predicado. Es usual la técnica de construir la oración siguiente a partir del comentario de la oración anterior; es decir el comentario de la primera oración se convierte en el tópico de la siguiente.
- Mediante el régimen preposicional unos nombres y verbos exigen determinadas preposiciones; por ejemplo, el temor *de*, acordarse *de*, alegrarse *de*, de acuerdo *con*, en consonancia *con*; las preposiciones *de* y *con* son exigidas por el tipo de construcción.

Por otra parte, si lo intratextual está constituido por las relaciones que se dan entre los enunciados del texto, lo inter-textual está determinado por las relaciones entre el texto y otros textos; en otras palabras, en los textos no se percibe solo la voz del autor sino que en estos conviven

las voces de otros autores. Podría reiterarse, sin temor a equivocarse, que ningún texto es producto de una sola voz.

En el texto académico, por exigencia de las comunidades discursivas, la intertextualidad explícita es prácticamente una condición necesaria de éste; incluso, como se muestra más adelante. Las referencias explícitas de las otras veces es una exigencia de estricta observancia. Es en este sentido que se habla de polifonía del texto, característica singular de la escritura académica.

1.1.6 Función metalingüística

Roman Jakobson (1977) en sus célebres ensayos de lingüística general incluyó el término: metalingüístico para referirse a esa capacidad que tiene el lenguaje para tomarse a sí mismo como objeto de reflexión. Establece que es una de las cinco funciones fundamentales del lenguaje humano considerado como la capacidad de los seres humanos para hablar una lengua específica. En este sentido es una función básica del lenguaje poder reflexionar sobre la forma y contenido de los enunciados producidos por un hablante y emitir juicios de gramaticalidad acerca de los mismos.

La función metalingüística es una excelente actividad que el maestro puede utilizar para que el alumno sea consciente del conocimiento de su lengua, corrija su actuación lingüística y colabore con sus pares en la producción de sus textos. Esta función está directamente relacionada con la auto-regulación, concebida como la capacidad que el escritor debe ser capaz de evaluar, corregir y sopesar su propio proceso de producción escrita.

Olson, (1998: p. 64) caracteriza la escritura a partir de su función metalingüística; con esta caracterización no sólo está apuntado a resaltar la función de los metalenguajes sino que eleva toda la actividad de escribir a una reflexión sobre el proceso mismo. Según él la escritura es, por naturaleza, una actividad metalingüística que reafirma su función epistémica. En este sentido tiene cabida, pertinencia y oportunidad la acción de los tutores e, incluso, de los pares en la revisión de los textos. Ninguna otra actividad puede ser más apropiada para aprehender el proceso escritural que el hecho de adquirir consciencia de la gramática de su lengua, interiorizada de la cual no necesariamente es consciente.

1.1.7 La voz del autor en el texto

Los textos académicos son en realidad auténticas sinfonías de voces entre las que se encuentra la voz del autor, la voz colectiva, la intertextual, la voz situada; en general, es la voz del “yo” que se enfrenta a los significados de otras voces. Carlino, (2005), Castello, (2014), Bañales, (2011). Mientras la voz del autor resalta ese “yo”, la colectiva corresponde a un conglomerado social o económico, desde el cual el enunciando es ajustado a un modo específico de hablar de los grupos sociales y profesionales o discurso, en términos de Kress (1985). En ella se expresan los enunciados estatuidos por grupos que emplean diferentes formas de hablar, que se convierten en características de identidad de los grupos profesionales, sociales, e, incluso, tribales. (Polo, 2012, p. 326). Por otra parte, la intertextualidad, como se afirmó antes, es la presencia de uno o varios textos en un nuevo uso o en una nueva apropiación de éste, que es el objetivo final de la comunicación y de la escritura académica, la apropiación del discurso de las disciplinas. (Bajtin, 1979), (Castello, 2014, p 109). Asimismo, la voz situada hace referencia a la postura, intencionalidad o compromiso del autor frente a su lector y frente a la disciplina enunciada. Este es el más alto nivel al que se puede llegar en el posicionamiento de la voz del autor en el texto académico.

Este complejo de voces que aparecen en el texto permite sustentar la tesis de que la escritura es un instrumento para que el estudiante en todas las etapas de su formación reflexione y conecte el pensamiento con el conocimiento existente y así construya y exprese significados de importancia sobre los temas que son de su interés (Bazerman, 2014).

1.1.8 La función epistémica

El término epistémico, proviene del griego episteme (conocimiento). La escritura epistémica está relacionada con la manera como, mediante la escritura, se adquiere conocimiento, se le clarifica, se le contrasta, se le organiza en un cuerpo coherente y se ajusta a las necesidades y deseos del escritor; en una palabra, de la situación comunicativa.

En el texto están representados los conocimientos y el discurso del autor, con el que pretende comunicarse con el otro. Sin embargo, “Yo soy el sujeto que piensa y lo que escribo es el objeto de mi pensamiento” (Carlino, 2005, p. 17). La conciencia de ser el sujeto activo del pensamiento cambia la condición con la cual trabaja la mente. Esa actividad de volcar la mente sobre su propia actividad, las representaciones del mundo que se han aprehendido en contacto con la realidad, reflejadas en el texto, constituye el campo de acción de la función epistémica de la escritura.

Tynjälä et al (2001) propone tres niveles en que se puede observar la función epistémica de la escritura:

- La tensión entre el contenido y la forma; ésta se corresponde con la concepción de coherencia, la cual se haya constituida por las actividades de seleccionar, cualificar y organizar las informaciones en los párrafos y el texto; en otras palabras, hay una lucha del escritor con el contenido de texto para que se ajuste tanto a lo que pretende como a los conocimientos existente. Acerca de la cuestión.
- La tensión entre el texto y los propósitos del escritor; es la lucha porque el texto refleje la intención comunicativa del autor; en otros términos, el escrito, al ser reinterpretado dado que el escritor es el primer lector del texto, le dice si lo que quiere comunicar está consignado en el texto.
- La tensión entre el texto y sus fuentes; corresponde a la contextualización del texto tanto desde el contexto como de la intertextualidad. El escrito le enseña al autor si sus fuentes son las apropiadas y si éstas no acallan su propia voz.

En este sentido el autor debe manejar simultáneamente, durante la producción de su texto y todos sus elementos para poder redactar uno que pueda caracterizarse como verdaderamente académico. Por ende, sólo mediante una orientación paso a paso, los estudiantes podrán ir construyendo su capacidad escritural durante su etapa universitaria.

La función epistémica de la escritura permite y facilita el empleo de nuevas habilidades de organización, de las ideas y del discurso de una disciplina, de nuevas representaciones e interpretaciones de la realidad, de capacidad de síntesis, desarrollo de argumentos, uso de fuentes

adecuadas para sustentar un punto de vista pero también para contradecirlo, empleo de las evidencias de su contexto. Esto es opuesto a las tareas en las que se reproduce lo que afirman los textos u otros materiales de instrucción.

En síntesis, con esta presentación de la concepción teórica que fundamenta el quehacer de quienes han diseñado, implementado y evaluado el programa DIME se ha querido mostrar la complejidad del saber escribir textos e ilustrar acerca de la tarea de enseñar y aprender a escribir textos que puedan ser definidos como académicos. Una vez presentados y analizados los factores y funciones de la escritura académica en la educación superior se aborda el marco teórico que ha iluminado la investigación Educativa en el proceso de diseño y evaluación de un programas de aula.

1.2 Teoría sobre el diseño y evaluación de programas

El presente subcapítulo presenta la fundamentación .teórica mediante la cual se diseñó y evaluó el programas “DIME” Los aportes de Maquilón (2013), Hernández (1995 y 2013) Pérez Juste (1991, 2000, 2006) García (2014) Colas & Rebollo (1993), De la Orden (2000) Martínez-Mediano 2011), Salmerón (2000), Santos (1993), Tejedor (2000) entre otros.

El subcapítulo está constituido por las definiciones fundamentales de algunos conceptos clave, las características de los programas educativos, las características de la metodología de evaluación, los participantes instrumentos y las fases que constituyen el ciclo de evaluación de investigación evaluativa.

1.2.1 La investigación evaluativa

La investigación evaluativa es el quehacer propio de la educación cuyo propósito u objetivo es indagar sobre los problemas educativos para asimismo buscar estrategias que solucionen los problemas de las comunidades educativas. Además, incluye nuevas prácticas pedagógicas y selecciona los contenidos y competencias necesarias para un mejor desempeño de los estudiantes. Uno de sus prácticas más frecuentes es la formulación de programas que respondan a las

necesidades de los estudiantes. Para el logro de esta actividad hay que partir de una investigación diagnóstica que trace la ruta del quehacer.

La fundamentación epistemológica de la investigación educativa se sustenta en los hallazgos de la filosofía de la educación que ha creado su propio discurso situado en la línea argumentativa de la teoría hermenéutica de corte habermasiano para quien los problemas de la educación tienen que ser definidos de manera racional. A este respecto Ducoing (2016) afirma:

La finalidad del discurso práctico es llegar a un acuerdo racionalmente motivado sobre las pretensiones problemáticas de la rectitud, a un acuerdo que no sea producto de coacciones externas o internas, ejercidas sobre la discusión, sino solamente del peso de la evidencia y de la argumentación (p.108).

En otras palabras, la investigación educativa debe proponer soluciones a los problemas mediante la reflexión, el diálogo y el establecimiento de acuerdos que atiendan a la realidad social y cultural del contexto; no obstante, esas soluciones no pueden ser masificadas ni impuestas por factores externos a la propia realidad del educando. A ese respecto agrega Stenhouse, citado por Docoing (2016), “la investigación es educativa solamente en el grado en que pueda relacionarse con la práctica de la educación. (p.108). Docoing utiliza el termino investigación educativa para referirse a la investigación evaluativa; otros autores también lo hacen.

En este apartado se explicitarán cuáles son las características de la investigación evaluativa, quiénes son sus participantes, qué instrumentos emplean y cómo es el análisis de los datos.

1.2.2 Características de la metodología de Investigación Evaluativa

Las siguientes son las características generales de la investigación evaluativa.

- Modo básico de investigación: Hermenéutico, interpretativo, descriptivo, analítico, y propositivo.
- Finalidad: Solucionar problemas académicos, metodológicos y de planeación curricular.

- Contexto sobre el cual se investiga es situado y natural el aula de clase, con los estudiantes, los docentes, los entes administrativos y los directivos.
- Tipo de datos cualitativos, cuantitativos y sus interpretaciones
- Nivel de análisis molecular. Utilizando sus experiencias personales socializadas y compartidas (cada uno de los grupos de la asignatura y su docente).
- Las técnicas para la recogida de la información pueden ser la observación, la encuesta y la entrevista, entre otras.
- La población está conformada por todos los participantes en la elaboración, diseño, implementación y evaluación del programa.
- El énfasis está puesto en la interpretación de las causas y las consecuencias de cada una de las variables.
- Se busca la perfectibilidad de los objetos evaluados: programa con sus múltiples variables como son: Calidad y claridad del documento del programa, elección de contenidos, modelo pedagógico seleccionado, cronología, acompañamiento del docente, apoyo institucional, instrumentos de recogida de información, calidad y oportunidad de las actividades de recogida de la información, colaboración y compromiso de los diferentes actores, tabulación e interpretación de los datos, y metaevaluación.
- Informa a los responsables para tomar decisiones sobre los resultados obtenidos en la evaluación del programa, sus fortalezas, debilidades, y plan de mejoramiento.
- La investigación Evaluativa propende por el mejoramiento y actualización de las metodologías tradicionales por las activas y participativas para fomentar el desarrollo de habilidades cognitivas, comunicativas y socio-afectivas.
- Las valoraciones que hacen los participantes determinan con frecuencia la información que se busca. Es una investigación que debe responder frecuentemente preguntas multidisciplinarias, ya que el programa se sirve de la realidad y del contexto de los estudiantes para ayudarles a desarrollar sus competencias. Ellos requieren conocer la teoría, las normas y la relación con los fundamentos de la disciplina de estudio.

1.2.3 Participantes

Por participantes se entiende todas las personas que de una u otra forma están involucradas en el desarrollo del ciclo de intervención y evaluación del programa. Cada uno de los participantes tendrá un rol específico en el desarrollo de la evaluación que debe conocer a plenitud desde el principio.

En el proceso de evaluación de programas, se requiere la intervención de expertos en la disciplina y de expertos en el área pedagógica. Por medio del trabajo colaborativo se deben proponer los componentes socio-cognitivos, lingüísticos y discursivos insertos en un modelo pedagógico y en una secuencia didáctica basada en el caso del programa DIME en la planeación, textualización y revisión. El diseño de las actividades atiende a cronología, optimización de recursos pedagógicos y humanos, productos esperados, que hacen parte de la evaluación de la asignatura y de la disciplina. En síntesis, forman parte de los participantes de la evaluación los docentes que orientan el programa y todos los alumnos que lo cursan.

1.2.3 Instrumentos

Los instrumentos que se requieren en un proceso de evaluación de programas de aula son:

- Documento técnico del programa propiamente dicho.
- Instrumento de recogida de información.
- Encuesta para la evaluación del programa por expertos.
- Encuestas a docentes, Evaluación por pares académicos.
- Encuestas a estudiantes, Evaluación formativa por módulo (3).
- Rejillas de evaluación de los productos.

El diseño de los instrumentos de evaluación del programa se debió realizar para atender a las evaluaciones a las que fue sometido, en primer lugar por juicio de expertos y docentes, en segundo lugar por los estudiantes, y finalmente por los resultados alcanzados por los discentes;

cada uno de los instrumentos diseñados atendió las necesidades de cada una de las diferentes fases de la investigación y de los participantes a los que iba destinado cada uno de ellos.

Los instrumentos diseñados fueron sometido a la evaluación por el juicio de expertos. Es decir, la evaluación de los especialistas en la disciplina, la evaluación de los especialistas en educación y los conceptos de los docentes y los estudiantes que participaron de la prueba piloto acerca de la evaluación que se realizó.

1.2.4 Análisis de datos

Las investigaciones de carácter ecológico, contextual orientado al cambio y la mejora se caracterizan por obtener la gran mayoría de sus datos a través de técnicas como cuestionarios, etnografías, observaciones participantes, diarios etc. Sin embargo, este aglomerado de información por sí solo no es capaz de arrojar respuestas concluyentes frente a las complejas problemáticas estudiadas. Para ello es necesario un riguroso análisis de datos, además de verificar la calidad en la recogida de la información. Las fases de la investigación son fundamentales para la correcta culminación de todo el proyecto investigativo, el cual depende, en una buena medida, de la calidad de la información recogida y su correcto análisis. También es importante tener en cuenta que la complejidad del trabajo depende en gran medida de la profundidad del mismo, así como la exactitud de los datos a analizar.

En este sentido, los profesionales de la educación, y en especial aquellos que quieran emprender esta metodología de investigación, necesitan una perspectiva investigativa, en cuanto al análisis de datos, que les permita entender y explicar las complejas circunstancias que llegan a darse dentro de las instituciones educativas (diversidad cultural, de culto de género; multiplicidad de motivaciones personales, diferentes problemas familiares etc.). Por esta razón, la investigación cualitativa debe ser capaz de captar una amplia gama de emociones, comportamientos y –como su nombre lo indica- cualidades permitiéndole una reflexión adecuada de un contexto tan amplio y variado.

1.2.5 Evaluación de programas

La evaluación de programas es una actividad pedagógica e investigativa que se propone mejorar la calidad de los programas de intervención pedagógica, por ende el quehacer del docente, y del estudiante de una manera directa e indirectamente propone a las instituciones políticas, recursos y actividades complementarias que redunden en la mejora de la calidad integral de la educación. (Martínez, 2007), (Pérez-Juste 2000), (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1981).

Los programas de intervención pedagógica están concebidos, como lo describen Pérez (1997), Colás y Rebollo (1993), Maquilón (2003), García (2012) como planes de acción sistemáticos, de acciones específicas o bitácoras al servicio de metas específicas (conceptuales, procedimentales y actitudinales), contenidos disciplinares, metodología, tiempos, espacios, recursos, evaluación, metaevaluación; con el fin de responder a una necesidad propia de un entorno o comunidad. Todo esto, debe estar debidamente sistematizado y organizado en un documento técnicamente elaborado. Por tanto un programa es un documento indispensable para el ejercicio de la docencia planificada y organizada, que debe diseñarse estratégicamente con el fin de que pueda lograr la meta para la cual fue propuesto.

1.2.6 Características de los programas educativos

Los programas de aula deben cumplir seis requisitos que los definen y se traducen en retos para el docente que los elabora, implementa y /o evalúa.

- **Complejidad:** Corresponde al engranaje de una variedad de elementos que integran saberes multidisciplinares que se adecuan a las necesidades de organización, orientación, conceptualización, uso del conocimiento en el contexto, ajuste a las necesidades. Además es indispensable que el programa de aula se inserte y articule con el proyecto institucional.

- **Dificultad:** Se centra en la “traductibilidad” de conceptos y procesos abstractos en actividades dirigidas a la consecución de las metas del programa; esto sucede durante la implementación del programa.
- **Duración:** Las metas propuestas conceptuales, procedimentales y actitudinales deben estar estimadas de acuerdo con el tiempo con el que se cuenta de modo tal que sea posible desarrollar y afianzar los cambios de mejora previstos.
- **Procesualidad:** La implementación del programa permite apreciar paso a paso las metas que se van alcanzando y que permiten al estudiante acercarse a la meta final.
- **Mantenimiento y transferencia:** Es la posibilidad de mantener los logros alcanzados y utilizarlos en otros ámbitos y actividades del sujeto contribuyendo a su madurez, autonomía y formación intelectual.

1.2.7 Funciones de la Evaluación de programas

El objetivo de la evaluación es siempre mejorar cada uno de los aspectos sobre los que ella incide. Según Hernández, (1995), Pérez (2000), García (2014) las funciones de la evaluación son diferentes según la etapa del proceso así:

- **Función formativa:** comprender y mejorar el programa por medio de retroalimentación durante el proceso de implementación.
- **Función sumativa:** sintetizar, descubrir o juzgar los resultados por medio de los productos obtenidos.
- **Función económica:** rendición de cuentas, relación costo beneficio.
- **Función acreditativa:** acreditar o certificar la calidad del programa.
- **Función psicosocial:** concientizar a los implicados de los beneficios de la evaluación y fomentar la comunicación y el aprendizaje.
- **Función administrativa o política:** supone el ejercicio de identificar el servicio que el programa presta a los objetivos de la institución.

1.3 La concepción evaluativa de Pérez-Juste

La fundamentación teórica de la investigación acerca del diseño, implementación y evaluación del programa DIME se enraíza en la concepción de evaluación de Pérez-Juste (2006), expresada en los siguientes términos:

Es el proceso sistemático de diseño intencional y técnicamente diseñado, de recogida de información rigurosa-valiosa, válida y fiable-, orientado a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para posteriores tomas de decisiones de mejora tanto del programa como del personal implicado y de modo indirecto del cuerpo social en el que se encuentra inmerso (p. 5).

En cuanto a la noción de proceso lo define como la consecución de logros dentro de un todo, más allá de los modelos puramente sumativos; lo sistemático obedece a la planeación previa, en dónde todas las etapas están previstas y se constituyen en metas del programa.

Con respecto a la recogida de información Pérez (2006) propone superar los modelos de prueba, y buscar diversas maneras para obtener la información necesaria, siempre contextualizada, con sentido, con interpretación, sensible a los efectos emergentes, que puedan llegar a repercutir en el programa o en los participantes. Insiste en la rigurosidad de la información, enfatiza en la validez, credibilidad, fiabilidad, sin sacrificar la riqueza matización y valía que aportan a la interpretación mayor ajuste a la realidad. Por esta razón insiste en que en la recogida de información participen todos los actores desde el contexto ecológico.

En cuanto a los criterios para la evaluación propone presentarlos con anterioridad, tanto los criterios como las referencias, partiendo de los conceptos calidad y logros. Los criterios seleccionados deben permitir identificar la parte del proceso en la que es necesario intervenir para generar procesos de mejora, que equivale al cuándo, así como también es importante identificar el dónde se requiere intervención, (grupo específico) y el cómo que corresponde a identificar la acción que se requiere.

En relación con la labor del evaluador, este nuevo modelo procura atender todas las necesidades de los diferentes actores implicados en el proceso de formación de manera integral. Se pretende suministrar a los diferentes actores la información necesaria en el momento oportuno. Propone establecer una comunicación eficaz que permita la identificación de los problemas y el planteamiento de las posibles soluciones. Por estas características es una propuesta de investigación pluralista, flexible, interactiva y constructivista, orientada al servicio. Su objetivo es identificar las bondades y las falencias del programa evaluado. Martínez (2007, p: 176).

Como lo asevera Escudero (2006) este nuevo modelo constituye un verdadero cambio paradigmático en la concepción de la evaluación. Sus propulsores lo justifican desde la necesidad de identificar las preocupaciones, las carencias y demás factores que exige un programa de formación. Ahora bien, para poder identificar las necesidades, se requiere de investigación diagnóstica y hermenéutica que lleven a la construcción de las soluciones, al descubrimiento más que a la verificación, teniendo siempre presentes los factores contextuales. Esta nueva metodología permite identificar casos a estudiar, valores implicados en los procesos y la comprensión de los fenómenos sociales y culturales. Al respecto Escudero (2006) sostiene:

Es un tipo de investigación aplicada, que incide sobre objetos sociales, sistemas, planes, programas, participantes, instituciones, agentes, recursos, etc., que analizan y juzgan su calidad estática y dinámica según criterios y estándares científicos rigurosos, múltiples, externos e internos, con la obligación de sugerir acciones alternativas sobre los mismos para diferentes propósitos como planificación, mejora, certificación, acreditación, fiscalización, diagnóstico, reforma, penalización, incentivación, etc. (p. 271)

Por último, en cuanto a las decisiones de mejora, los impulsores del modelo plantean la importancia de que estas no se refieran únicamente al programa sino, también al personal “Muchas mejoras del programa no pueden articularse sin que mejore el personal que lo aplica” Pérez- Juste (1992:6)

1.4 Fases de evaluación de un programa

Como se muestra en la figura 4, en un proyecto de evaluación de programas hay una ruta marcada por siete fases (véase figura 4)

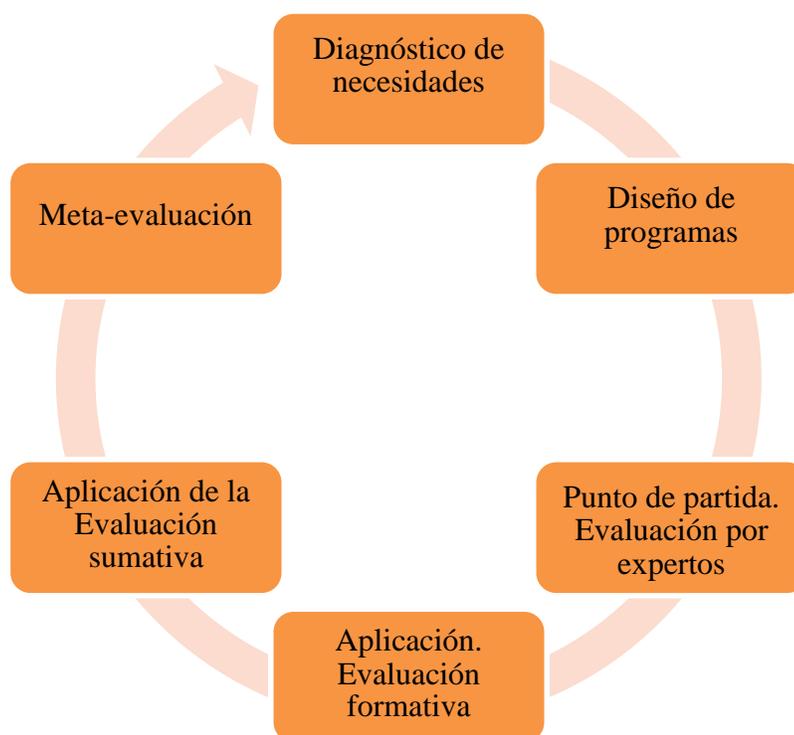


Figura 4. Fases de evaluación de un programa (García, 2014)

1.4.1 Diagnóstico de necesidades

La evaluación de necesidades parte del conocimiento del contexto, de los alcances teóricos y de la complejidad que implica el uso de la teoría en la práctica profesional. Como todo verdadero diagnóstico pasa por la experticia de un equipo de profesionales y tiene en cuenta que el estudiante requiere el conocimiento teórico, el uso de éste en la práctica, la construcción de documentos y/o productos derivados del ejercicio profesional, el manejo de las personas que se verán implicadas en el proceso y de sí mismo. En otras palabras, se han de identificar las competencias del saber, saber hacer, saber ser, saber estar en contexto y saber emplear los instrumentos y técnicas digitales y virtuales.

1.4.2 Diseño del programa

El propósito fundamental del diseño de programas consiste en engranar de la mejor manera los contenidos fundamentales de la asignatura, con un modelo pedagógico activo como puede ser el estudio de caso, la resolución de problemas o el trabajo por proyectos, con los productos esperados y la evaluación. Para que el engranaje sea lo mejor posible es necesario preparar cuidadosamente el documento de modo tal que todos los detalles sean tenidos en cuenta y preparados con anticipación.

Una vez seleccionados los contenidos temáticos es necesario analizar detenidamente las metas propuestas, las competencias a desarrollar y las características de la asignatura para así seleccionar correctamente el modelo pedagógico que se seguirá. En la tabla # 3 se observan los elementos generales del esquema de programa. Por otra parte, en la tabla 4 se definen en consonancia con los lineamientos del ICFES (2016) las competencias que deben desarrollar los estudiantes para presentar las pruebas SABER PRO.

1.4.3 Competencias generales de los programas de intervención pedagógica

Tabla 3. Definiciones de las Competencias generales

Competencia	Definición
Aprender a saber	Hace referencia a todos los contenidos epistémicos que debe aprender el estudiante en la asignatura a desarrollar.

Aprender a saber hacer	Se refiere al uso de los contenidos epistémicos con el fin de solucionar un problema, resolver un caso, desarrollar un proyecto, incluso, escribir un texto. La capacidad de usar el conocimiento adquirido se define como aprendizaje, por cuanto el estudiante que está en capacidad únicamente de repetirlo ha desarrollado solamente la memoria.
Aprender a ser y estar	Es la competencia que determina la manera como el estudiante puede resolver sus conflictos personales, sus limitaciones y sus fortalezas en el contexto en el que debe desenvolverse o en nuevos espacios. Y la competencia del estar se refiere a la capacidad de relacionarse con otros, trabajar en equipo, comunicarse con los otros, comunicar su opinión o su punto de vista.
Aprender a usar el componente tecnológico	Utilizar los instrumentos virtuales para el aprendizaje como medio para el trabajo colaborativo, consultar información académica en los buscadores, bibliotecas físicas y virtuales para la documentación de su trabajo, proyecto o problema a resolver.

1.4.4 Evaluación por expertos

Evaluar la calidad del diseño, por Doctores en lingüística, y por expertos docentes del área, permite determinar la calidad y pertinencia de los temas, casos, problemas o proyectos seleccionados. Esto es de suma importancia por cuanto el profesional en formación debe estar en capacidad de reconocer y resolver tanto los problemas locales y familiares; como aquellos propios de contextos diversos. Esta capacidad puede lograrse mediante la relación del contexto conocido con los otros contextos. En resumen, la elección de las competencias de un programa evaluado por expertos es una necesidad ineludible de la investigación evaluativa. La academia no puede darse el lujo de seguir proyectando programas sin el aval de quienes tienen una mayor experticia no sólo de la parte teórica sino de las didácticas de la enseñanza.

Ahora bien, para la evaluación del programa por los expertos, este puede presentarse por medio de una exposición oral o por medio de un instrumento escrito tipo lista de control para la cual se diseñó un instrumento que incluyó tanto los contenidos temáticos, la metodología pedagógica, las actividades propuestas, los tiempos asignados a cada actividad, los productos esperados y la evaluación asignada a cada actividad.

Con los datos arrojados por esta evaluación se tomarán decisiones de mejora que permitan fortalecer el diseño del programa.

1.4.5 Aplicación de la evaluación formativa

Para la aplicación de la evaluación por expertos es conveniente tener en cuenta que se utilizaron las dimensiones propuestas por Maquilón (2003) presentadas en cuatro categorías: endógena, exógena, endógena-exógena e integral.

La dimensión endógena

Capacitar los docentes que participarán en la implementación del programa pretende los siguientes propósitos:

- Acompañar e Implementar el nuevo diseño.
- Identificar fortalezas y debilidades de la aplicación del programa de aula y del documento como tal.

Para el logro de estas metas y propósitos se adopta la siguiente metodología:

1. Grupos focales quincenales con el equipo de docentes que orientan el programa. Las reuniones tienen por objeto la interpretación de las actividades a realizar en los quince días siguientes a la reunión, escuchar las inquietudes de los docentes, aclarar dudas, aclarar estrategias metodológicas y colaborar en la solución de posibles problemas.
2. Concertar entrevistas con docentes y estudiantes con dificultades o que muestran bajo rendimiento. El propósito es detectar las causas y colaborarles a encontrar alguna solución, sea disciplinaria o interdisciplinaria.

La evaluación se realizará por medio de encuesta a todos los estudiantes que están cursando el programa y a todos los docentes que lo están dirigiendo. Los momentos para su aplicación serán al finalizar cada uno de los tres módulos y al terminar la aplicación semestral del programa. Para cada una de las evaluaciones se utilizó un instrumento tipo encuesta previamente diseñado y evaluado por expertos. Además, se practicaron algunas visitas periódicas al aula de clase de manera un tanto informal con el fin de dialogar con docentes y estudiantes acerca de las percepciones, logros o dificultades presentadas en la realización del programa. En las visitas se realizaron o programaron algunas entrevistas semiestructuradas que permitan recolectar información emergente.

Cada uno de los cuestionarios y de las entrevistas dio lugar a análisis de la información, revisión y ajustes necesarios, en tiempos reales y oportunos para atender a las necesidades de

estudiantes, docentes y del programa mismo, “(...) es fundamentalmente una evaluación de proceso y tiene por objetivo esencial la mejora y perfeccionamiento del mismo” (Fernández-Ballesteros, 1990, p. 199). Una de sus más importantes virtudes es la retroalimentación permanente y constante que permite realizar acciones correctivas en el momento en el que es detectada la falencia.

Entre los objetivos de la evaluación en la dimensión exógena se explicitan los siguientes:

- Identificar la contextualización del programa en el grupo de estudiantes.
- Identificar la consistencia del programa.
- Determinar la congruencia del programa.

En cuanto a los objetivos de la dimensión endógena- exógena están los siguientes:

- Determinar la flexibilidad del programa frente al grupo de estudiantes.
- Determinar la conveniencia del programa frente a lo que se espera de él.
- Identificar la factibilidad del programa en el contexto y en otro contexto dentro de la institución.
- Determinar la posibilidad de generalizar el programa.

Para la dimensión integral el objetivo es determinar la facilidad de evaluar el programa; es decir, la posibilidad de evaluar el programa constituye la cima de la evaluación.

Los factores endógenos se evidencian en la metodología, los contenidos, las competencias de la escritura y la forma como se utilizan los recursos informáticos en el aula de clase. Y los endógenos-exógenos en la posibilidad de adecuar tiempos y prácticas a las necesidades de los diferentes grupos, Escuelas y sus necesidades específicas.

1.2.4.7 Aplicación de la evaluación formativa

El objetivo de esta cuarta fase fue implementar, evaluar e identificar las fortalezas y debilidades del programa “Desarrollo de las ideas por medio de la escritura” DIME. Durante el proceso de implementación fueron fundamentales los aspectos relacionados con posibilitar

acciones de mejora, el cumplimiento del programa, la eficacia parcial, la satisfacción de los participantes y la coherencia institucional.

Para el cumplimiento de estos propósitos fueron necesarias dos etapas que permitieron el proceso de implementación del programa:

- Capacitación de los docentes acerca de la metodología propuesta, las competencias a desarrollar y marco teórico para la escritura académica, secuencia didáctica y evaluación del estudiante y del programa.
- Evaluación del proceso de implementación por medio de cuestionarios de evaluación de cada uno de los módulos, visitas al aula de clase, entrevistas con estudiantes y docentes.

Los criterios de evaluación de la implementación del programa fueron: cumplimiento, eficacia y satisfacción. Cada uno de estos criterios se define:

- Cumplimiento: implica la realización de las actividades, metodologías, uso de los materiales propuestos.
- Eficacia: Utilidad manifiesta de la metodología y los recursos materiales, metodológicos y teóricos para el desarrollo de las ideas tanto en forma oral como escrita.
- Satisfacción: agrado frente a las tareas propuestas, la metodología, y el material teórico.
- En cuanto a la coherencia institucional se evidenció en la financiación de este proyecto y el apoyo administrativo para atender las necesidades logísticas y administrativas.

1.4.6 Aplicación de la evaluación sumativa

La evaluación sumativa persigue los objetivos:

- proporcionar evidencias objetivas, reflejadas en los textos de los estudiantes y ajustadas a las categorías de análisis mediante las cuales se evalúan los textos. Esto, evidencia el grado en que el programa ha conseguido los fines propuestos, así como también el nivel en que el programa ha producido impactos de mejora no previstos, pero que una vez conocidos son también de interés (García, 2014)

- Mejorar y ajustar el programa para próximas implementaciones. Acreditar el programa, a sus ejecutores y a sus destinatarios (García, 2014, p. 208).
- Evidenciar la eficacia del proceso de implementación, por medio de la evaluación de los productos del hacer de los estudiantes durante la implementación del programa.

Entre los aspectos objeto de evaluación están: eficacia, efectividad, eficiencia, impacto y transferencia.

- Eficacia: propósitos planificados y obtenidos.
- Efectividad: resultados independientes de los propósitos.
- Eficiencia: optimización de los recursos materiales, económicos, humanos, tiempos invertidos, esfuerzos, uso de las consignas (Dolls, 2013).
- Impacto: es la influencia que el programa ha tenido en las personas cercanas a su aplicación, es decir, trata de determinar los efectos que se expresan o que se evidencian sobre el programa (García, 2003).
- Transferencia: Es el uso de los conocimientos adquiridos en la asignatura en otras áreas en las cuales se pueden utilizar los conocimientos adquiridos. La calidad de los productos del hacer de los estudiantes.

1.4.7 Metaevaluación

La metaevaluación es el ejercicio permanente y constante de evaluación sobre cada una de las fases del proceso de evaluación misma, por ende es el espacio en el que propicia la reflexión sobre el proceso de evaluación, los modos de recolección de la información y el análisis de los datos obtenidos. Es, por tanto es un ejercicio sistemático y técnico que facilita la obtención de los objetivos propuestos (Sánchez Vidal, 1991, p. 236).

Según el Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, (1981), la metaevaluación tiene como propósito examinar y verificar la calidad de un plan de evaluación, la suficiencia con la que fue puesto en práctica, la precisión de los resultados y de la validez de sus conclusiones (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1981).

Este segundo panorama de teorías y propuestas para la realización de la investigación sobre el diseño, implementación y evaluación de programas constituye una mirada rigurosa a lo que en la actualidad se está haciendo para mejorar la calidad de la educación, en especial, la calidad de los programas de aula.

Los capítulos siguientes de esta tesis se centran en presentar y explicitar cómo cada una de estas fases ha seguido las pautas aquí señaladas. De esta manera el capítulo tercero se ocupa del diagnóstico de necesidades realizado para el diseño del programa de aula DIME. El capítulo cuarto trata del diseño de ese programa; en el quinto se muestran los resultados de la evaluación por expertos; en el sexto los resultados de la implementación y evaluación formativa; en el séptimo se evalúa los productos alcanzados mediante la implementación del programa. En el capítulo octavo se discuten los resultados obtenidos a la luz de la correlación entre ellos, la trascendencia de los mismos, la consecución de los propósitos y su concordancia o discordancia con otros resultados. Por último, las conclusiones y recomendaciones.



Capítulo 2. Marco Empírico: Investigación Evaluativa de programas de intervención pedagógica.

Caso: Diseño y evaluación integral del programa “Desarrollo de las Ideas por medio de la Escritura”

*La escritura en cierta manera marca la senda profesional
que ellos seguirán en la vida,
sus identidades y el crédito social de varias clases
a que se harán acreedores.*
Bourdieu.

Introducción

La evaluación del programa que se explicita en esta tesis doctoral parte del principio de complementariedad metodológica necesaria para la realización de la evaluación del programa en su ciclo de intervención socioeducativo. El logro de la complementariedad metodológica principia por la búsqueda de metodologías, e instrumentos de recolección de información acorde con el marco epistemológico propuesto, los objetivos de la investigación y los recursos humanos, físicos, tecnológicos con los que se cuenta para lograr los objetivos formulados. La primera decisión fue seleccionar el modelo de Investigación evaluativa propuesto por Pérez –Juste (1992) debido al cambio paradigmático presentado en este modelo y a los beneficios de los factores como priorizar “las demandas, las preocupaciones y los asuntos de los participantes”, además de estar definidos en la metodología cualitativa, constructivista y ecológica (Martínez, 2007)

Por otra parte, las tres razones fundamentales que sustentan la escogencia de este modelo son:

- La evaluación naturalista permite evaluar aspectos complejos de la interacción humana.

- Propicia el trabajo de campo como fuente de información sobre factores como la motivación.
- Propone el análisis de factores como la comunicación humana indispensable para la evaluación del programa “DIME”.

En cuanto al cambio paradigmático los autores se sustentan en factores muy importantes para la propuesta de la presente evaluación como son:

- Los factores contextuales;
- La priorización de las necesidades, preocupaciones, y asuntos propios de los implicados;
- La postura de descubrimiento más que de verificación.

El proceso de desarrollo del ciclo de intervención socioeducativa se realizó en su totalidad; partiendo del diagnóstico de necesidades. Para la realización del diagnóstico se elaboró un marco conceptual en el que se caracterizaron los aciertos y desaciertos de los estudiantes en factores sociolingüísticos, teoría textual, análisis del discurso, pragmática, la escritura como proceso, y conceptos de pedagogía y psicolingüística (Polo & Bustamante, 2010).

El diseño del nuevo programa se planeó atendiendo a las necesidades de los saberes sociocognitivos, lingüísticos y discursivos; estos saberes, en consonancia con el marco teórico, se organizaron dentro de una secuencia didáctica caracterizada por la planeación o conceptualización, textualización o escritura de borradores y revisión o reinterpretación (Polo & Bustamante, 2010) y atendiendo a los factores del modelo de diseño por competencias propuesto por Maquilón (2003).

La evaluación por expertos se efectuó mediante instrumento de recogida de información basado en estándares del Joint Committee on Standards For Educational Evaluations, determinados por criterios y dimensiones expuestas por Maquilón (2003).

La evaluación del proceso de implementación se llevó a cabo a partir de vistas a las aulas, reuniones periódicas con los docentes, empleo de tres instrumentos de recogida de información que se aplicaron al terminar cada uno de los módulos. Es decir, se efectuó un trabajo constructivista, ecológico, cualitativo que priorizaba las necesidades y los asuntos de los implicados, y con una postura de hallazgo frente a los factores evaluados. Asimismo se practicó

un análisis de resultados o evaluación sumativa se inscribió en el uso del mismo marco conceptual seleccionado para el análisis de necesidades con el fin de caracterizar los aciertos y desaciertos de los estudiantes e identificar las mejoras y el impacto del programa en los resultados de los trabajos de clausura fin de curso de los estudiantes, y los resultados de la competencia escritural de la primera promoción de egresados que tomaron el programa con el nuevo diseño.

2.1 Procedimiento de la evaluación del diseño del programa

El trabajo emprendido fue una investigación evaluativa en educación en la modalidad de diseño y evaluación de programas de aula en el contexto del Caribe colombiano. El propósito nuclear de la evaluación del programa DIME fue mejorar la calidad de la educación, comenzando por la calidad de las prácticas pedagógicas, la planeación, el uso de metodologías pedagógicas participativas y por ende el desarrollo de habilidades, actitudes y desarrollo de competencias significativas para los estudiantes.

Se edificó sobre el supuesto: si las prácticas programadas fomentan la participación activa de los estudiantes, motiva la voluntad, avivan el diálogo de saberes entre los estudiantes y su docente; además, si hay una selección de los contenidos fundamentales de la disciplina y de las competencias sobre el saber escribir, la calidad de la educación de la Universidad Sergio Arboleda será superior y por ende la calidad de nuestros profesionales también lo será; en otros términos, si el programa está teóricamente y metodológicamente diseñado, su calidad será mejor. Ahora bien, la investigación evaluativa en los programas de aula propone pautas para resolver problemas por medio de la implementación de innovaciones. Al respecto Escudero (2010) sostiene:

Es un tipo de investigación aplicada, que incide sobre objetos sociales, sistemas, planes, programas, participantes, instituciones, agentes, recursos, etc., que analizan y juzgan su calidad estática y dinámica según criterios y estándares científicos rigurosos múltiples, externos e internos, con la obligación de sugerir acciones alternativas sobre los mismos para diferentes propósitos como planificación, mejora, certificación, acreditación, fiscalización, diagnóstico, reforma, penalización, incentivación, etc. (p. 271).

2.2 Fundamentación epistemológica

Para entender el estatus científico de los saberes de la educación y, en especial, los relacionados con el diseño y evaluación de programas de intervención pedagógica fue imprescindible ubicarse en el contexto de los saberes disciplinares, pedagógicos, y de las competencias que se pretenden desarrollar en el plano del aprender a saber, del aprender a saber hacer, del aprender a saber ser y del aprender a saber estar en contexto (Delors, 1996).

Por lo tanto, la fundamentación epistemológica de la Investigación Evaluativa y de la evaluación de programas requieren del componente de la complementariedad de los métodos que pretende comprender tanto los fines propuestos por el programa como los motivos por los que se definieron, teniendo en cuenta que siempre pretende llegar a la integralidad de la educación. A este respecto Mardones (1991) escribe:

Se trata de lograr por este medio la emancipación del ser, capaz de autorreflexión. Con este fin Habermas y Apel proponen la mediación dialéctica y comprensión hermenéutica como método para el hacer en las ciencias sociales, en este caso en las ciencias de la educación, utilizando la hermenéutica crítica como medio para hacer una sociedad mejor: buena, humana y racional. (p.47).

Ahora bien, comprender el problema de las ciencias de la educación implica interpretar el hacer en el aula de clase y sus implicaciones en el saber, en el hacer del profesional, en el ser de la persona y en el saber estar en el contexto educativo, en el contexto profesional y en la sociedad misma. Esta complejidad lleva al maestro a reflexionar acerca de las necesidades del sujeto en la práctica profesional, no de manera instrumental sino integral. En otros términos, la práctica docente como medio para empoderar al estudiante de las diferentes competencias exige una formación realmente integral del profesional; un ejercicio de la razón práctica para desarrollar las capacidades que facultan a la persona en su realización y en el ejercicio del dominio de ésta, sobre sí misma y sobre la realidad.

La razón de la formación es buscar la integralidad del ser partiendo del desarrollo epistémico, con el fin de abrir la razón a la promoción vital de las facultades, por medio de la

confrontación del estudiante con hechos y situaciones que le exijan una respuesta concreta a su sensibilidad, a su afectividad, y a su capacidad de lo trascendente.

El reduccionismo académico al cual se halla abocada la universidad en Colombia y en el mundo, es una oportunidad para que la formación integral alcance el lugar que merece en el currículo y en cada uno de los micro-diseños por competencias. Para lograr este objetivo es necesario empezar por la razón teórica (saber) para lograr la razón práctica; en otras palabras, adquirir el conocimiento para impactar la acción (saber hacer) propia del ser humano en el ejercicio de su libertad, impulsada por sus motivaciones racionales, afectivas (ser) y éticas (saber estar). Ahora bien, se entiende ética todo aquello que nos hace crecer en humanidad y todo aquello que nos hace más humanos (Remolina, 2016, p. 28).

En resumen, el programa se propone atender los cuatro pilares de la educación del siglo XXI planteados en el informe de la UNESCO (Delors, 1996) según el cual la educación superior debe dedicar tiempo y atención equivalente a:

[...] aprender a conocer: adquirir instrumentos de comprensión, aprender a hacer: para influir en el propio entorno, aprender a vivir juntos para participar y cooperar con los demás, aprender a ser. Integrar los elementos de los tres anteriores postulados. (p. 91).

2.3 Características de la metodología de investigación

Habida cuenta de las características de la metodología de la investigación evaluativa en este marco referencial se concretaron las siguientes:

Fundamentación epistemológica: construccionismo social. Se hizo uso de los pre-saberes Bruner (1991), Chomsky (1970), Van Dijk (1980), Bajtin (1979).

- Modo básico de investigación: Hermenéutico (se interpretó describió, analizó el caso particular del programa de Escritura Académica I).
- Finalidad: Solucionar el problema de la escasa o nula praxis escritural de los estudiantes que ingresan a la Universidad.

- Se investigó sobre situaciones naturales (el aula de clase de Escritura académica I con los estudiantes de primer semestre).
- Se analizaron e interpretaron datos cualitativos, cuantitativos.
- El principal nivel de análisis fue molecular. Se utilizaron las experiencias personales socializadas y compartidas (cada uno de los grupos de la asignatura y su docente).
- Las técnicas para la búsqueda de la información fueron la observación, la encuesta, la entrevista y las visitas al aula de clase.
- Se trabajó con todos los participantes en el programa: estudiantes, docentes y coordinador del Departamento.
- Se enfatizó en el análisis de las causas y las consecuencias de cada una de las variables.
- Se intentó la perfectibilidad de los objetos evaluados: programa, institución, docentes, investigación e instrumentos de recogida de información.
- Se informó a los responsables de tomar decisiones sobre dicho programa y sobre su funcionamiento.
- La investigación evaluativa trató de analizar directamente la utilidad de cambiar el programa tradicional de escritura por otro diseñado para desarrollar habilidades cognitivas, comunicativas y socio-afectivas.
- Las valoraciones que hicieron los participantes determinaron, con alta frecuencia, la calidad de la información solicitada.
- Frecuentemente se respondieron preguntas multidisciplinarias, dado que el programa se sirve de la realidad y del contexto de los estudiantes para ayudarles a desarrollar sus ideas. Esta pluralidad de disciplinas implicó el uso de los conocimientos gramaticales, las normas de los géneros discursivos y los fundamentos de la disciplina del alumno.

2.4 Fases de la evaluación de programas

De acuerdo con lo consignado en el segundo subcapítulo del marco teórico de esta tesis, para la evaluación del programa DIME se procedió mediante el empleo de las fases de la

evaluación (cfr. 1.2.3); fases que se reescriben en este apartado con el propósito de facilitar una lectura autónoma de este capítulo.

En consonancia con las directrices consignadas en el marco teórico en cada una de las seis fases de que consta este proceso se formularon los objetivos y la metodología empleada. El propósito es bien evidente: enmarcar el trabajo concluido en una referencia específica.

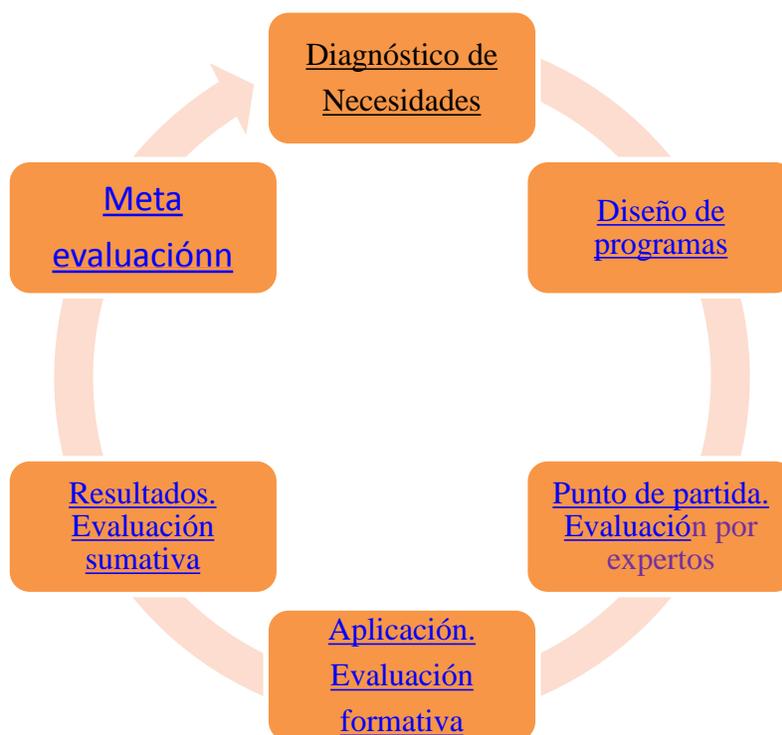


Figura 5. Fases de la investigación evaluativa. (García, 2014).

2.4.1 Evaluación de necesidades

Para establecer las necesidades que debía satisfacer el programa se consideró ineludible la ejecución de un diagnóstico de las mismas. Este arrojó los siguientes hechos:

- Se identificaron las fortalezas y debilidades que se evidenciaban en los textos escritos por los estudiantes que cursaron el programa de “Gramática y Escritura Académica” (programa a reemplazar) propuesto para los semestres I y II en cuanto a: planeación, clase de texto y discurso, textualización, macro y microestructura del texto.
- Se estableció el nivel esperado de las categorías de análisis seleccionadas, una vez terminada la intervención pedagógica.
- Se analizó la planeación del texto evidenciada por: participantes, propósitos, el empoderamiento del tema por parte del escritor.
- Se determinó el nivel obtenido en cuanto a textualidad y discursividad: diferentes tipos de texto y organización formal.
- Se evaluó la calidad del desarrollo macroestructural del texto: Idea temática, macro estructura, desarrollo de la idea temática, tipos de párrafo y modalización del texto.
- Se estableció la calidad microestructural: estructuración de la oración, relaciones de dependencia en la oración y entre las oraciones, uso apropiado de las preposiciones, empleo correcto de los conectores; puntuación y ortografía.

Por otra parte, el diagnóstico previo a la elaboración del programa permitió determinar la importancia de diseñar un programa que desarrollara las competencias escriturales de carácter académico de los estudiantes de nuevo ingreso. Así el diagnóstico de las necesidades determinó que el programa existente no lograba desarrollar las competencias esperadas; sus contenidos carecían de interés y, en muchos casos, de utilidad real para los estudiantes. Los recursos que dicho programa proponía privilegiaban el producto sobre el proceso de construcción de los textos por ende facilitaban el plagio.

Ahora bien, la necesidad de diseñar un nuevo programa que desarrollara las competencias comunicativas de manera integral incluía: escuchar, hablar, leer y escribir en cada una de las disciplinas; es decir, desarrollar las competencias de la literacidad. Además, la educación universitaria propone que el estudiante desarrolle las competencias epistémicas y actitudinales propias de un profesional; en otros términos, que logre el desarrollo cognitivo, fáctico y socio-afectivo para el ejercicio profesional.

2.4.2 Diseño del programa Escritura Académica

En esta segunda fase de la evaluación del programa DIME se seleccionaron y organizaron los saberes sociocognitivos, lingüísticos y discursivos necesarios para aprender a aprender la escritura académica en las disciplinas y su organización dentro de la secuencia didáctica propuesta por Hayes de planear, textualizar y revisar.

Para esta labor se tuvo presente las sugerencias de García (2014) y Martínez (2007) que sostienen que los responsables de la elaboración de los programas y los docentes encargados de la asignatura deben fundamentarse adecuadamente sobre la elaboración de los programas de intervención socioeducativa, y contestar los siguientes cuestionamientos de la tabla 5:

Tabla 4. Cuestionamientos para toma de decisiones frente al programa

Preguntas	Elementos del programa
¿Sobre cuál base se elabora?	Justificación
¿Para qué se realiza?	Objetivos
¿Qué temas trata?	Contenidos
¿Con qué se implementará?	Recursos
¿Cómo se llevará a la práctica?	Metodología / actividades
¿Cuándo se aplicará?	Cronología
¿A quién va dirigido?	Destinatarios
¿Quién lo aplicará?	Responsables
¿Para qué, qué, quiénes, a quién, cómo, cuándo, se evaluará?	Evaluación

El diseño del programa “Desarrollo de las Ideas por Medio de la Escritura (DIME)” atendió la necesidad de sistematizar y planificar las competencias en las cuatro dimensiones: aprender a saber, aprender a saber hacer, aprender a ser y aprender saber estar (Ministerio de Educación Nacional, 1992). Los componentes sociocognitivos, lingüístico y discursivo fueron seleccionados y ajustados a las dieciséis (16) semanas académicas que conforman el semestre, y repartidos en cuatro (4) horas de trabajo presencial semanal, más dos horas de trabajo autónomo en las que el

estudiante debe hacer actividades de ortografía y terminar las actividades que pudiera tener pendientes después de la secuencia didáctica planteada (planeación, textualización y revisión). El trabajo autónomo se realizó por medio del “aula virtual” con el fin de llevar un registro del proceso de cada estudiante (portafolio virtual) mediante el cual se implementó la estrategia colaborativa y dialógica de red de apoyo a los estudiantes y entre ellos (colaborativa) y entre los estudiantes y su docente (revisión de borradores) y retroalimentación al grupo en general. En otros términos, en el programa se integraron dos tipos de programa: uno de corte remedial en el que se abordaban competencias que han debido ser superadas en la educación básica y media (ortografía, gramática) y otro de corte socio-cognitivo-comunicativo propio de procesos de pensamiento superior como: inducción, deducción, abducción, que atiende a procesos mentales superiores.

Asimismo, para la planificación del programa de Escritura Académica fue necesario tener en cuenta todos los factores que propician la construcción del andamiaje conceptual de los estudiantes o procesos de los aprendizajes. Ahora bien, el proceso de aprendizaje según Vigotsky (2005) requiere partir de los conocimientos del contexto o del mundo de la vida según Habermas (2010). Para lograr esta construcción fue pertinente: reflexionar acerca de los temas sobre los cuáles era pertinente o no escribir textos académicos; identificar los conceptos gramaticales y lingüísticos indispensables para la correcta redacción de textos; determinar las estrategias que podían generar motivación, el uso de los pre-saberes con los que cuenta el estudiante y la posibilidad de integrarlos en las actividades de clase, como estrategias pedagógicas y motivadoras para facilitar la construcción conceptual. A estos componentes se imbrica la metodología de trabajo por problemas, dialógica y colaborativa recomendadas por las teorías constructivistas que fueron adoptadas por el programa tras el análisis de sus múltiples beneficios.

A continuación se esquematizan en la figura No. 6 los componentes del programa DIME y se les ubica en relación los grandes interrogantes del proceso metodológico en la educación: ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿a quién enseñar? y ¿qué actividades lingüísticas usar? Una reducción de los cuestionamientos arriba sugeridos por García (2014) y Martínez (2007). Asimismo, en la tabla No. 6 se presenta un esquema del programa diseñado, acompañado de las respectivas competencias pretendidas con el programa DIME.

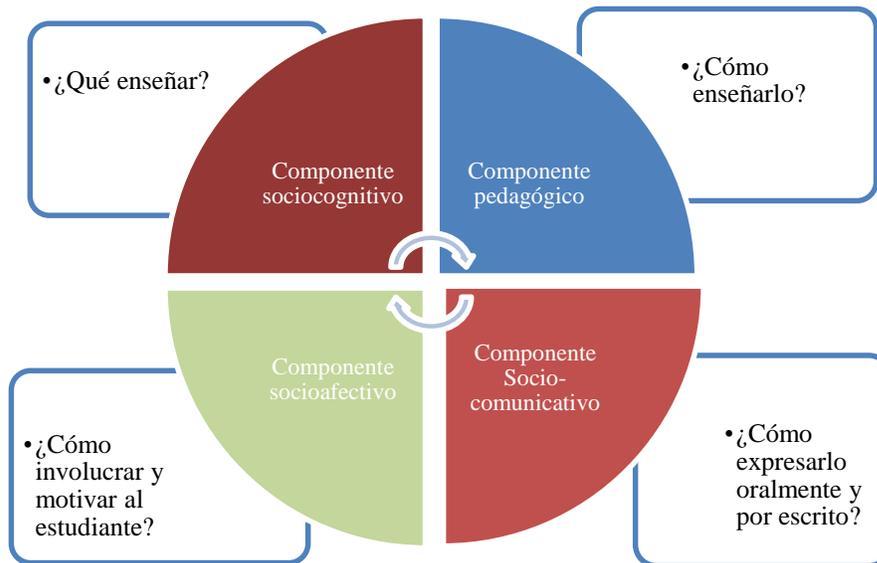


Figura 6. Pilares Fundamentales del programa DIME

Por otra parte, en la tabla No. 6 se determinan cuáles es la población a la que va dirigido el programa, las dimensiones del mismo y los módulos que lo constituyen.

Tabla 5. Datos generales del programa

Programa	Escritura Académica I.
Población objetivo	Estudiantes de primer semestre de todas la Escuelas de la Universidad Sergio Arboleda-Santa Marta.
Dimensiones	sociocognitiva. Lingüística Textual Discursiva
Módulos	1. Módulo de secuenciación. 2. Módulo de ilustración y descripción. 3. Módulo de sustentación. 3. Módulo de párrafos especiales: conclusión, introducción y resumen.

Igualmente, el programa consta de las siguientes competencias generales:

- Aprender a saber: planear, textualizar y revisar los textos de acuerdo con la teoría y a las consignas planteadas
- Aprender a saber hacer: Escribir textos académicos claros, originales, con intención comunicativa; utilizando diferentes esquemas retóricos como recurso para el desarrollo de las ideas; enmarcados en diferentes formas de organización discursiva.
- Aprender a saber estar: trabajar de manera colaborativa y dialógica evidenciadas en escuchar, proponer y aceptar correcciones que mejoren la calidad de los textos académicos; respetar la opinión del otro; en suma, saber escuchar al otro.
- Aprender a ser: responsable de sus actos, honesto en todas sus actuaciones, disciplinado, cumplidor de sus deberes y sobre todo un amante de la excelencia.
- Aprender a emplear la tecnología: utilizar los instrumentos virtuales para el aprendizaje como medio para el trabajo colaborativo, consultar información académica en los buscadores, bibliotecas físicas y virtuales para la documentación de su texto.

2.4.3 Evaluación por expertos

El objetivo de la evaluación por expertos era establecer si el programa cumplía con los estándares de calidad internacional propuestos por el Joint Committee para la evaluación de programas, proyectos y materiales. Se aplicó la lista de control pertinente a los programas de educación universitaria y de competencias genéricas.

Para la evaluación inicial se seleccionaron tres doctores en lingüística con amplia experiencia en la didáctica de la escritura académica. Para la realización de la evaluación se diseñó un instrumento organizado a modo de lista de control por diferencial semántico tipo Litker. Para su diseño se tomó como base el modelo de dimensiones endógenas, exógenas – endógenas, exógenas acordes con el trabajo contextualizado y ecológico que se quiere, y propuesto por Maquilón (2003).

Los doctores en Lingüística se encargaron de evaluar, en la dimensión endógena, los criterios: contextualizado, consistente, congruente, flexible; en la dimensión endógena- exógena los criterios: conveniente y factible; y en la dimensión exógena los criterios generalizable y

evaluables. Con los datos arrojados por esta evaluación se tomaron decisiones de mejora que permitieron fortalecer el diseño del programa.

La segunda fase de la evaluación del diseño se realizó por medio de expertos en didáctica de la lengua que además tendrían a cargo la implementación del programa de Escritura Académica. Estos evaluaron el programa utilizando el mismo instrumento y estándares de calidad planteados desde los componentes metodológicos y de diseño del documento del programa de aula o syllabus. Las evaluaciones se realizaron después de presentar el programa, tanto a los expertos como a los docentes. La presentación abarcó el marco teórico, los pilares fundamentales del programa, la metodología propuesta, los contenidos a desarrollar y la calidad del documento del programa completo. La presentación y evaluación del programa por parte de los docentes se realizó como parte introductoria del proceso de capacitación para conocer y manejar el nuevo programa con sus particularidades e innovaciones metodológicas.

2.4.4 Implementación del programa DIME y evaluación formativa

El objetivo de esta cuarta fase fue implementar, evaluar e identificar las fortalezas y debilidades del programa “Desarrollo de las ideas mediadas por la escritura” DIME.

En el proceso de implementar el programa se dieron dos etapas generales:

- Se inició con familiarización de los docentes con el programa DIME. El recurso seleccionado fue la capacitación dialógica y colaborativa sobre el manejo e implementación de los esquemas retóricos, su construcción oral y posterior escritura análoga al proceso propuesto para con los estudiantes. Las reuniones de capacitación del equipo de trabajo se realizaron quincenalmente con el fin de ir dos semanas adelante del proceso de ejecución. Además de preparar las actividades a realizar se evaluaron con los docentes que tenían a su cargo la orientación del programa. Las reuniones tenían como objetivo la exégesis de las actividades programadas para realizar en las dos semanas siguientes (8 horas presenciales y 4 horas de trabajo en el aula virtual quincenal), parte de ésta consistía en escuchar las inquietudes de los docentes, aclarar dudas, proponer estrategias metodológicas y colaborar en la solución de posibles problemas.

- Recogida sistemática de información por medio de la aplicación de los instrumentos propuestos para la evaluación de cada uno de los módulos del programa. Esta se realizó por medio de un cuestionario para cada uno de los módulos, aplicado a todos los estudiantes que estaban cursando el programa. Los momentos para su aplicación fueron al finalizar cada uno de los módulos. Para cada una de las evaluaciones se utilizó un instrumento tipo cuestionario previamente diseñado y evaluado por expertos. Además, se hicieron algunas visitas periódicas a las aulas de clase de manera un tanto informal con el fin de dialogar con docentes y estudiantes acerca de las percepciones, logros o dificultades presentadas en la realización del programa. En las visitas se realizaron algunas entrevistas semiestructuradas que permitieron recolectar información emergente.

Ahora bien, cada una de las encuestas y entrevistas dio lugar a análisis de la información, revisión y ajustes necesarios, en tiempos reales y oportunos para atender a las necesidades de estudiantes, docentes e. incluso, del programa mismo, según la sugerencia de Fernández-Ballesteros (1990) “[...] es fundamentalmente una evaluación de proceso y tiene por objetivo esencial la mejora y perfeccionamiento del mismo” (p. 199). Una de sus más importantes virtudes es la retroalimentación permanente y constante que permite realizar acciones correctivas en el momento en el que es detectada la falencia.

2.4.5 Evaluación sumativa

Tres fueron los objetivos propuestos para cumplir con esta fase:

- Proporcionar evidencias objetivas, sistemáticas y completas acerca del grado en que el programa ha conseguido los fines propuestos, así como también el nivel en que el programa ha producido impactos no previstos, pero que una vez conocidos son también de interés (García, 2014, pág. 206).
- Mejorar y ajustar el programa para próximas implementaciones. Acreditar el programa, a sus ejecutores y a sus destinatarios (García, 2014).

- Evidenciar la eficacia del proceso de implementación, por medio de la evaluación de los textos producidos por los estudiantes durante la implementación del programa de Escritura Académica.

Los aspectos más importantes que se tuvieron en cuenta en la evaluación fueron:

- Eficacia: centrada en los propósitos planificados y obtenidos.
- Efectividad: depende de los resultados obtenidos mas no planificados.
- Eficiencia: busca la optimización de los recursos materiales, recursos económicos, recursos humanos, tiempos invertidos, esfuerzos, uso de las consignas (Dolls, 2013).
- Impacto: indaga por la influencia que el programa ha tenido en las personas cercanas a su aplicación; es decir, trata de determinar los efectos que se expresan o que se evidencian sobre el programa (García, La evaluación de programas en la intervención socioeducativa, 2003).
- Transferencia: Posibilidad de que los conocimientos adquiridos en la asignatura de Escritura académica y otras asignaturas en las cuales se pueden utilizar los conocimientos adquiridos para el ejercicio de la escritura académica en otras áreas.
- La calidad de los textos de los estudiantes.

2.4.6 Metaevaluación

El objetivo de la acción-proceso de metaevaluación fue examinar y verificar la calidad de un plan de evaluación, la suficiencia con la que fue puesto en práctica, la precisión de los resultados y la validez de sus conclusiones (Joint Commitee on Standards for Educational Evaluation, 1981). Hay que tener presente que la meta-evaluación un ejercicio sistemático y técnico que facilita la obtención de los objetivos propuestos. (Sánchez Vidal, 1996, p. 236).

El proceso de metaevaluación se llevó a cabo a lo largo de toda la evaluación de la intervención pedagógica. Por lo general, cada uno de los instrumentos se evaluó en un primer momento por expertos, antes de su aplicación, se sometió a una prueba piloto y finalmente se aplicó en cada una de las aulas dónde se cursa el programa. Una vez aplicados los instrumentos de recogida de información se sistematizó la información por medio del programa computacional

SPSS y se evaluó si la información recogida evidenciaba el proceso realizado. También se tuvieron en cuenta los comentarios y las recomendaciones de los estudiantes y docentes durante el proceso y acerca de las evaluaciones mismas.

A continuación se explicita la metodología empleada para la evaluación del programa DIME.

2.5 Metodología de la evaluación del programa DIME

Siguiendo la metodología adoptada en el marco teórico sobre la investigación de evaluación de programas, numeral 1.2.1 se definieron los participantes, los instrumentos empleados, cómo se analizaron los datos y la discusión con respecto a los resultados. Se concluye con unas observaciones generales acerca del proceso.

2.5.1 Participantes

En el proceso de evaluación del programa, intervinieron: tres expertos en elaboración de programas de escritura académica como pares evaluadores del programa DIME, doctores con amplia trayectoria en la enseñanza de la lingüística; once profesores que orientan el programa DIME docentes entre 45 y 60 años de los cuales 3 son hombre y 8 mujeres; todos los estudiantes que toman la asignatura entre 16 y 20 años (170); los grupos de alumnos que aportan a las diferentes perspectivas de la investigación estaban conformados por los estudiantes de la asignatura de “Escritura Académica” de primer semestre; eran estudiantes de reciente ingreso e hicieron aportes a la investigación durante el tiempo que estuvieron cursando la asignatura y de acuerdo a la fase en la esta se encontraba el proceso de evaluación.

2.5.2 Instrumentos

Los instrumentos de recogida de información fueron: Rejilla de evaluación de textos académicos; cuestionarios tipo Likert, en las cuales se solicitan valoraciones de las actividades, metodologías, materiales y actitudinales que el destinatario del instrumento debe valorar a través de escalas de objetivos bipolares. La escala diseñada en estos instrumentos cuenta con cinco grados

en los que se combinan números enteros positivos. El número uno puede ser “total desacuerdo o no”, el número dos corresponde “desacuerdo”, el número tres a “algunas veces” y el número cuatro a “acuerdo” y el número cinco corresponde a “total acuerdo o sí”. Es decir los instrumentos contaron con dos valores positivos, uno neutro y dos valores negativos.

Los diseños de los instrumentos de evaluación del programa DIME se formularon atendiendo a las necesidades de cada una de las diferentes perspectivas de la investigación y de los participantes a los que estaba destinado cada uno de ellos. En síntesis, para la evaluación del programa DIME, se requirieron los siguientes instrumentos:

- Rejilla de evaluación diagnóstica o de necesidades.
- Evaluación por pares académicos.
- Evaluación por expertos (Docentes)
- Evaluación formativa primer módulo estudiantes.
- Evaluación formativa segundo módulo estudiantes.
- Evaluación formativa tercer módulo estudiantes.
- Rejilla para la interpretación de los textos producidos, durante las dieciséis semanas académicas y presentados por los estudiantes como examen final del curso.

Cada uno de los instrumentos diseñados se sometió al ejercicio de metaevaluación. Es decir, a la revisión del director en lingüística, prueba piloto, conceptos de los docentes que participan de la prueba y validación de instrumentos estadísticos.

2.5.3 Análisis de datos para evaluar

El análisis de los datos ofrece información fiable acerca de cada una de las etapas que comprende la Investigación Evaluativa; es decir, recoge e interpreta los resultados de los conceptos emitidos por los expertos, acerca del diseño del programa. Los conceptos de todos los docentes que participaron en la implementación y de todos los estudiantes que matricularon la asignatura durante la evaluación de la implementación. Los análisis de los textos producto de la intervención pedagógica se analizaron mediante selección anónima y aleatoria del 30 % de los textos entregados como trabajo final del curso. Durante el proceso de la Investigación Evaluativa participaron todos

los miembros implicados en el proceso, por tanto se habla de evaluación de textos, de diseño del programa, de implementación, de resultados obtenidos en los productos escritos de los estudiantes y de la comunidad académica. Se considera comunidad académica a todos y cada uno de los implicados en el proceso de evaluación del programa de aula; en otros términos, maestros y estudiantes e investigadores que conforman el equipo; debido a que se pretende que el programa impacte en todas las personas que lo imparten o lo cursan.

Se espera que las competencias escriturales y de desarrollo de las ideas se hagan evidentes en los textos de los estudiantes, en las nuevas prácticas pedagógicas y en la afectividad cultural entre estudiantes y docentes que deben marcar la diferencia al finalizar el curso.

2.5.4 Complementariedad de métodos.

La investigación evaluativa se caracteriza por la complementariedad de métodos puesto que las diferentes etapas emplean métodos, prácticas, y recursos diferentes para el desarrollo de la investigación. Esta caracterización se evidencia en los objetivos propuestos, en la ejecución de cada una de las fases, en el diseño de los instrumentos, en los resultados esperados,

- ✓ **Diagnóstico:** El método utilizado para la etapa de diagnóstico fue de corte hermenéutico por cuanto se propuso interpretar los textos de los estudiantes e identificar en ellos sus competencias en pre-escritura, textualidad y discursividad, contenido textual, y micro –estructura del texto. Los datos obtenidos en la interpretación se organizan en frecuencias estadísticas con el fin de optimizar su interpretación.
- ✓ **Diseño del programa DIME:** El método para el logro del objetivo de esta fase se corresponde con la revisión documental. Su propósito es identificar los contenidos teóricos indispensables para aprender a escribir textos académicos; además, equiparar las didácticas pertinentes para aprender a saber hacer; en este caso, escribir, textos académicos; asimismo, proponer las actividades que integran los contenidos teóricos y las estrategias para incluir el **saber ser** y el **saber estar** en contextos académicos de educación universitaria que atiendan a las necesidades de los profesionales del siglo XXI y de los “Milleniums” que habitan las aulas

universitarias; por último, integrar el uso de las tecnologías como recurso para optimizar los procesos de enseñanza aprendizaje.

- ✓ **Evaluación por expertos:** El método para la evaluación del diseño por expertos y por docentes es de naturaleza hermenéutica en el sentido de que interpreta y evalúa la propuesta teórica, pedagógica, las actividades y los recursos. Su objetivo es determinar la pertinencia de los factores endógenos, endógeno-exógenos, exógenos e integrales. Los datos obtenidos de esta interpretación se presentan en frecuencias estadísticas obtenidas en un cuestionario tipo Likert
- ✓ **Implementación o evaluación formativa:** Se caracteriza por ser una fase de la investigación de carácter empírico, ecológico contextual que tiene en cuenta el programa diseñado, los actores, actividades e instrumentos para su evaluación. En cuanto al programa es necesario que cumpla con los contenidos teóricos, las propuestas pedagógicas, las actividades, los tiempos y los recursos. Los actores son los estamentos administrativos, equipo de investigación, docentes y estudiantes. Para las actividades se programaron grupos focales, capacitaciones a docentes, sensibilización del personal administrativo y del equipo docente que forman parte del proceso de implementación indispensable para el éxito del programa en el aula de clase. Para evaluar la implementación se aplicaron tres instrumentos; uno para cada módulo Los factores para evaluar fueron el cumplimiento con lo planeado en el programa, la eficacia y satisfacción de los actores.
- ✓ **Evaluación de producto o sumativa.** Consiste en interpretar los textos producto de la intervención pedagógica a la luz de los criterios de la pre-escritura, textualidad, discursividad, contenido textual, y microestructura del texto con el fin de identificar el grado en el que se logró superar las falencias detectadas en el programa anterior e identificar las acciones se deben seguir para continuar implementando acciones de mejora.
- ✓ **Metaevaluación del proceso sus instrumentos y sus resultados:** Es una técnica fundamentalmente hermenéutica que consiste en reflexionar sobre la eficiencia y eficacia de los métodos, técnicas y recursos empleados. La meta-evaluación se

realiza paralelamente a los procesos y tiene como objetivo establecer controles oportunos.

2.6 Análisis de Resultados

Cada una de las fases del proceso de evaluación se caracterizó por medio de dimensiones, criterios e indicadores de evaluación consignados en los instrumentos de recogida de información adjuntos. Estas categorías se sintetizaron en instrumentos de naturaleza cuantitativa que implicaron la síntesis de la información obtenida por medio de los cuestionarios, las observaciones de las clases, y de la información obtenida en los grupos focales.

Los resultados de la evaluación exhaustiva que se realizó en todas las fases de la investigación evaluativa arrojaron datos cuantificados de las categorías evaluadas. Estas categorías se eligieron basadas en los estándares de calidad de la educación y se analizaron en el sistema informático SPSS. Los datos obtenidos por medio de las entrevistas se analizaron por medio de la sistematización de los datos. El fin de la información recogida fue hacer mejoras oportunas, reflexionar con los docentes acerca del quehacer pedagógico, sus debilidades y fortalezas.

Por la confluencia de todas estas variables la investigación evaluativa fue un proceso complejo, interactivo, contextualizado y ecológico que involucró a todos los actores: estudiantes, docentes, directivos, evaluadores y su contexto.

Es importante tener en cuenta que el diseño y la evaluación de este programa no se limitaron a emitir juicios de valor sobre él, o a determinar los temas y conceptos que se deben enseñar. La propuesta asumió la responsabilidad completa de innovar en el diseño del nuevo programa, tanto en los contenidos teóricos a enseñar como en la propuesta pedagógica a realizar en las aulas, optimizar el proceso educativo en forma integral, ante las directivas, la comunidad educativa conformada por docentes, estudiantes y comunidad.

En el programa se propusieron estrategias para optimizar el aprendizaje de los estudiantes ajustando desde contenidos epistémicos, material teórico, consignas, tiempos, número de

estudiantes por grupo y espacios físicos de los que se puede disponer en cada una de las Escuelas de formación, uso de la tecnología dentro y fuera del aula. Además de cualquier otro factor que surgiera durante la implementación, tanto los previstos como los no advertidos.

Con estos postulados como referente se logró la optimización de los procesos que intervienen en la realización del programa dentro de un contexto real, con necesidades determinadas y específicas.

2.7 Criterios de evaluación de un programa de aula o de formación

Los criterios de evaluación se definen como los factores que identifican o precisan la calidad de un programa educativo. Con el fin de puntualizar estos factores el Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1981) propuso una guía para los evaluadores y usuarios de la evaluación en la búsqueda de la calidad una serie de “enunciados voluntariamente consensuados, desarrollados con amplia participación de los interesados y luego discutidos revisados, y aprobados por los miembros del JCSEE y de acuerdo con los procedimientos de la ANSP” (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 2000).

El objetivo de estos estándares es identificar maneras de mejorar la calidad, no especifican procedimientos a seguir en ninguna configuración específica, por lo tanto requieren de la capacidad de respuesta y juicio de cada uno de los entornos de evaluación y obviamente del equipo evaluador. En otras palabras, los estándares proporcionan la heurística que se utiliza en la definición de nuevos problemas y su nueva resolución.

Los criterios de evaluación de programas establecidos por el Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (2000) deben ser seleccionados y utilizados de acuerdo con las características de cada programa, teniendo en cuenta las competencias que se propone desarrollar y los principales factores que deben ser evaluados.

Dadas estas salvedades y los componentes epistémicos, socio-cognitivos, lingüísticos, textuales y discursivos y en consonancia con la secuencia didáctica que conforman el programa “Desarrollo de las ideas mediadas por la escritura” DIME y los factores endógenos, exógenos y mixtos (endógenos-exógenos) que afectan la calidad y la implementación de un programa de estas

características se utilizó la propuesta de dimensiones y criterios presentada en la tesis doctoral “Diseño y evaluación del diseño de un programa de intervención para mejorar las habilidades de aprendizaje de los estudiantes universitarios” (2003) del doctor Javier Maquilón Sánchez tutor internacional de la presente tesis doctoral.

Una vez trazada la ruta que se llevó en la presente investigación educativa, y evaluación de programa de aula, los capítulos siguientes abordarán cada una de las fases propuestas. El capítulo siguiente presenta la evaluación diagnóstica que se realizó con el fin de identificar las necesidades de los estudiantes de primer ingreso en la asignatura de escritura académica, tanto para remediar las falencias con las que están llegando los estudiantes a la educación universitaria, como para desarrollar las competencias de literalidad requerida por los estudiantes universitarios para cumplir los requisitos de producción escrita.

Capítulo 3. Diagnóstico de necesidades de los estudiantes de nuevo ingreso

*Los educadores tremendamente efectivos
Piensan qué hacer para estimular la construcción,
No para “transmitir conocimientos”
Ken Bain. (2007)*

Introducción

La escritura académica es una competencia muy poco desarrollada en el contexto latinoamericano; en parte, porque la práctica escolar promueve más las actividades de lectura o consumo de conocimiento que las de producción del mismo. No es una actividad que se fomente en la escuela latinoamericana, aun cuando sí se promueve en las escuelas anglosajonas. Las investigaciones de (Carlino, 2005), pusieron en evidencia ésta falencia de nuestra educación en Latinoamérica.

Una vez detectado el problema algunas universidades se han dado a la tarea de solucionarlo mediante la creación de asignaturas como escritura académica, competencias comunicativas o similares que tienen como propósito la enseñanza-aprendizaje de la escritura en las diferentes disciplinas. Además, se han ubicado instituciones que han implementado centros de escritura para acompañar los procesos escriturales de sus docentes en todas las etapas de formación académica, desde el pregrado hasta la educación pos-gradual. A este nivel las evidencias están a la vista de quienes han asumido el reto y la tarea de escribir este tipo de textos, las tesis.

Con la claridad de los beneficios que aporta la escritura a los procesos de pensamiento, aprendizaje y cognición presentados en el capítulo dos, se proponemos en este capítulo identificar las principales falencias de los textos de los estudiantes que cursaron el programa de “Escritura y Lecturas académicas” diseñado, inicialmente por contenidos, que se impartía en la universidad

Sergio Arboleda. También se revisaron los resultados de la evaluación SABER 11 aplicada a los estudiantes como requisito de grado antes de terminar la educación Media.

El reconocimiento de las falencias en los textos permitió partir de las necesidades reales de los estudiantes, del contexto y de la academia, para diseñar un nuevo programa que desarrolle las competencias escriturales, necesarias para atender las exigencias de la vida académica y de la educación universitaria.

3.1 Objetivo del diagnóstico

El objetivo general de este diagnóstico de necesidades fue identificar las fortalezas y las falencias que se evidenciaban en los textos escritos por los estudiantes de primer semestre en cuanto a: situación comunicativa, textualidad, discursividad, uso de recursos retóricos, sintaxis y ortografía.

3.2 Procedimiento

El procedimiento de diagnóstico de las necesidades comenzó por: “efectuar un análisis del contexto que permitiera adquirir la suficiente información sobre el centro educativo donde se va a llevar a cabo el programa” (Álvarez, 2011) La información requerida se centró en cinco puntos fundamentales:

3.2.1 Contexto ambiental

Situación socio-económica y cultural de las familias: Heterogénea. El rango diferencial va desde los estratos 1 al 6, según la procedencia de la financiación de los estudios del joven puesto que muchos estudiantes llegan becados por la Gobernación, la Alcaldía, o por las empresas multinacionales en las que laboran sus padres.

Recursos de la comunidad: La comunidad estudiantil cuenta con los recursos básicos necesarios. Servicios escolares, educativos y de orientación: La Universidad ofrece servicios de orientación y apoyo académico, psicológico y de salud para sus estudiantes.

Estructura y organización: Recursos: los recursos institucionales son amplios y suficientes para la población estudiantil con la que cuenta.

Situación del profesorado: el profesorado es suficiente para atender las necesidades de los estudiantes. Cuenta con la formación académica requerida aun cuando el tiempo de dedicación es escaso para las labores académicas que le son asignadas.

Clima del centro: el clima laboral y académico es familiar debido al tamaño de la institución.

Formato del programa: el semestre académico es de 16 semanas, para el primer nivel. El programa se proyectó para dos semestres académicos.

El diseño corrió a cargo de un grupo de investigación conformado por un lingüista, dos pedagogos, y un equipo docente de nueve profesores. Este grupo atendió tres Escuelas o facultades y 300 estudiantes por semestre.

3.2.2 Identificación de las necesidades

Según Pérez- Campanero (1991) “Una necesidad es una discrepancia entre la situación actual y la situación deseable” (p. 17). El ejercicio de identificación de las necesidades parte de la recogida de información de diferentes fuentes, con el fin de tomar decisiones; analizar la información y diseñar la propuesta de intervención. Según el modelo para analizar las necesidades de intervención socio-educativa (ANISE) de Pérez-Campanero (1991) se compone de dos fases así: reconocimiento de necesidades y diagnóstico de las mismas.

3.2.3 Fase de reconocimiento de necesidades

En esta fase se determinaron una serie de factores y procedimientos que permitieron reconocer las necesidades. Entre otras:

- **Situación desencadenante:** El programa de aula implementado no satisfacía las necesidades académicas requeridas. La repitencia era muy alta y aun así no alcanzaba a cumplir con los objetivos propuestos.

- **Selección de instrumentos para la obtención de datos:** Para la recogida de datos se diseñó un instrumento con cuatro grandes áreas: situación comunicativa; textualidad y discursividad; estudio macro-estructural del texto; y análisis micro-estructural.
- **Búsqueda de las fuentes de información:** La primera fuente fueron los productos escriturales de los estudiantes, sobre los que se determinaba la aprobación y repitencia del curso; la segunda fuente fueron los docentes y la tercera el personal directivo de la Universidad.

3.2.4 Fase de diagnóstico

Parte de la situación problema y la deseable para establecer los recursos, las causas, las dificultades y la definición misma del problema. Así:

- **Situación problema:** Los resultados obtenidos de la intervención pedagógica no satisfacían las necesidades académicas propuestas para el curso, ni las expectativas de los docentes puesto que consideraban que los resultados eran muy bajos; tampoco, a los estudiantes puesto que no alcanzaban los logros mínimos para superar la asignatura y muchos de ellos debían cursarla más de una vez.
- **Situación deseable:** Se esperaba que el estudiante lograra desarrollar las competencias escriturales necesarias para la vida académica y para su vida profesional durante el primer año de estudios universitarios, en términos de competencia genérica. Para ello deberían seleccionarse los contenidos necesarios y suficientes, el modelo pedagógico que lo permitiera y el equilibrio entre contenidos teóricos y práctica escritural; en otras palabras, convertir un inexperto en escritura en un experto de la misma.
- **En termino de recurso:** se contaba con un equipo de investigación conformado por un lingüista, dos pedagogos y una planta de nueve profesores para la implementación del programa; además se tenía como capital la voluntad y la credibilidad ante las directivas de la institución para realizar innovación pedagógica que permitieran superar las dificultades académicas detectadas en el programa de Escritura Académica.
- **Las causas** de la discrepancia entre la situación problema y la situación deseada fueron localizadas en el exceso de teoría en la implementación del programa, la poca práctica en

el aula de clase, la poca retroalimentación por parte del docente; además, la retroalimentación tenía carácter de sanción, puesto que solamente se retroalimentaba como evaluación y no se construía conocimiento a partir del error. En síntesis, las causas eran epistémicas, pedagógicas y socio-culturales.

- *Las dificultades* generadas por el programa desarrollaron en los estudiantes resistencia hacia la asignatura, hacia la escritura académica y contra los docentes y sus prácticas pedagógicas. Por esta razón fue necesario cambiar incluso el nombre de la signatura.
- *El problema se definió* como la necesidad de identificar los factores básicos tanto teóricos como empíricos que aportaran los componentes cognitivos, lingüísticos, discursivos, socio-afectivos, pedagógicos y metodológicos, para conformar un programa de aula que permitiera mejorar las habilidades y competencias necesarias para la escritura académica en la educación universitaria.

Detectado el problema, se evidenció en la pobreza de las producciones académicas de los estudiantes y, por ende, en las de los profesionales egresados de la Universidad. Las causas se localizaron en la poca importancia que se le había dado a la escritura en comparación con las universidades anglosajonas, (Russell, 2014), (Carlino, 2005) (Polo, 2014). Las consecuencias no se han hecho esperar, la poca producción académica de los egresados de la Institución; por supuesto, la poca visibilidad a nivel internacional y el desconocimiento de los aportes que pueden hacer en el concierto internacional. Los actores de este problema eran los estudiantes y los docentes universitarios quienes se quejaban de la poca productividad de sus estudiantes, de los bajos niveles de lectura, de comprensión, y de producción académica.

3.2.5 Diseño de instrumento, análisis de los datos y las pruebas SABER

Este cuarto subcapítulo consta de tres apartados: el diseño del instrumento para evaluar los protocolos que sirvieron de insumo para el diagnóstico, el análisis de los datos arrojados por el estudio de los protocolos, y un tercer apartado que muestra el estado que presentan los alumnos en las pruebas Saber practicadas a los estudiantes del Departamento del Magdalena.

3.2.6 Diseño del instrumento de diagnóstico

Para el análisis de los textos escritos por los estudiantes se diseñó un instrumento tipo rejilla de control para el cual se utilizó la escala de Likert en que (1) correspondía a la menor valoración, total desacuerdo o no y (5) a total acuerdo. La rejilla versaba cuatro dimensiones del programa:

1. **Situación comunicativa:** constituida por el tipo de autor y el tipo de presencia que hace en el texto, el tipo de lector al cual se dirige; se identifican los participantes, propósito del texto y planeación del mismo.
2. **La textualidad y la discursividad:** se analiza el tono o modo de organización discursiva.
3. **El estudio macro estructural del texto:** desarrollo de los contenidos, ideas temáticas, secuencias, y la manera de explicar, ilustrar y caracterizar.
4. **Análisis micro estructural:** relaciones de coordinación, intra e inter-oracionales, puntuación, léxico, uso de las proposiciones y ortografía.
5. **Instrumento:** la rejilla reproducida a continuación consta de 26 ítems que el equipo de investigación analizó de manera consensuada acerca del producto que se le presentaba para la evaluación. La manera de valorar cada ítem se explicó oralmente; por eso, no figura en la rejilla. Se analizaron 300 muestras de escritos de estudiantes seleccionadas al azar de los archivos que reposaban en el Departamento de Humanidades y que servían de soporte a las calificaciones que les habían asignado los docentes. En la muestra había producciones de los alumnos de las tres Escuelas: Derecho, Comunicación social y Administración y marketing. Véase Tabla 7, a continuación.

Tabla 6. Rejilla de evaluación de los textos escritos durante la implementación del programa DIME.

No.	Descriptor	1	2	3	4	5
1.	Pre escritura					
1.1	¿El destinatario está presente en el texto?					

- 1.2 ¿Cómo aparece el emisor en el texto?
 Voz personal (1);
 Impersonal (2);
 Camuflada (3)
- 1.3 ¿Cómo aparece la finalidad?
 No ésta 1;
 Implícita 3;
 Explicita 5
- 1.4 ¿Se observa un criterio de planeación
- 1.5. ¿El problema está delimitado?
2. Textualidad y Discursividad
- 2.6 ¿Se observa una organización formal en el texto?
- 2.7 ¿A qué tipo de discurso se refiere el texto?
 Jurídico (1);
 Periodístico (2);
 Financiero (3);
 Académico (4);
 Literario (5).
- 2.8 ¿Qué modos de organización discursiva predomina?
 Narración 1
 Descripción 2
 Argumentación3
 Exposición 4.
- 2.9 ¿Hay un empleo adecuado de las fuentes de información?
- 3 CONTENIDO TEXTUAL
- 3.10 ¿Hay una idea conductora en el texto?
- 3.11 ¿Hay una macroestructura?

3.12. La idea se desarrolla mediante:

Informaciones

Casos

Datos

Ejemplos

3.13 ¿Qué tan modalizado está el texto?

3.14 ¿Cada idea temática se desarrolla en un párrafo?

3.15 ¿El léxico corresponde al discurso respectivo?

3.16 ¿Emplea diferente tipo de párrafos?

4. MICROESTRUCTURA DEL TEXTO

4.17 ¿Las oraciones están correctamente estructuradas (dupla sujeto – predicado)?

4.18 ¿Las relaciones de dependencia intraoracional están marcadas?

4.19 ¿Qué clase de relación interoracional produce?

Coordinación (1)

Yuxtaposición (2)

Subordinación (3).

4.20 ¿Cómo se emplea los conectores?

4.21 ¿Se usa el punto como marcador de la oración?

4.22 ¿Emplea correctamente los signos de puntuación básicos?

4.23 ¿Usa palabras de significado vago?

4.24 ¿Hay anfibologías presentes en el texto?

4.25 ¿Hay un correcto uso de las preposiciones?

4.26 ¿Utiliza el acento diacrítico de forma adecuada?

3.3 Análisis de los protocolos

3.3.1 Análisis de situación comunicativa

El análisis de la situación comunicativa está compuesto por la presencia de un destinatario, la voz de un emisor, una intención o finalidad, un criterio de planeación y la delimitación del tema.

- **Destinatario:** El 60.8 % de la muestra no tiene en cuenta la lector; el 39.2 % lo hacen bien y el 0 % de la muestra lo hace realmente bien.
- **Emisor:** El 70:2 % carecen de señales que identifiquen al emisor. El 29.8% restante evidencia débilmente la voluntad de comunicarse.
- **Finalidad:** El 52.6% de la muestra no evidencia una intencionalidad; mientras que el 47.4% sí se percibe la intención.
- **Planeación del texto escrito:** El 49% de los estudiantes evidencian planeación del texto; mientras que el 51% carecen de ella.

3.3.2 Análisis de la textualidad y la discursividad

El criterio textualidad y discursividad analizó los diferentes tipos de texto y su organización formal, los modos de organización discursiva que predominan en los textos muestra, y el uso de la referenciación de las fuentes.

En cuanto a los diferentes tipos de texto el análisis de la discursividad establece la diferencia entre texto y discurso. En ella se especifica la diferencia entre tipo de texto y modos de organización discursiva. En los tipos de texto se encuentran los artículos académicos o de opinión, las reseñas, los informes, entre otros y en ellos se entrelazan los diferentes modos de organización discursivos. Los textos presentan una predominancia pero en la realidad cuentan con secciones narrativas, expositivas, argumentativas.

- En cuanto a la organización formal de los textos, tipo introducción, desarrollo conclusión el 49.5 % de los textos están evaluados como muy bien (4 en la escala de Likert) y el 51.5% restante están evaluados como deficientes (1).

- En la muestra se encontraron predominantemente artículos de opinión 53% y reseñas 47%; no se encontraron artículos académicos.
- En cuanto a la organización discursiva la mayor frecuencia es del 50% de los textos con predominancia expositiva, un 25% son de carácter narrativo. El 25% restante no se catalogaron por sus deficiencias.
- En cuanto al uso de referenciación de las fuentes se encontró que las fuentes no aparecen referenciadas con ningún tipo de normas.

3.3.3 Análisis del contenido textual

Los aspectos analizados en el contenido textual fueron la idea temática, la macroestructura, el desarrollo de la idea temática, los tipos de párrafos y la Modalización del texto.

- En cuanto a la idea temática el 53.5% presentan una buena elección y delimitación de la idea temática, el 46.5% es deficiente en la elección y delimitación.
- Desarrollo de la idea temática: tenemos que un 25 % de los textos desarrollan la idea de manera aceptable, mientras que un 75% de los textos tienen un desarrollo escaso o nulo. Los textos carecen de recursos que les permitan “explicar, definir, reformular, establecer analogías, citar, dar ejemplos, etc.” (Polo & Bustamante, 2012; p. 54)
- Modalización del texto: está determinada por la relación entre el enunciado y el enunciador; esta relación puede darse por posibilidades, certezas, necesidades o creencias. Este tipo de juicios solamente se evidencia en un 17.8 % de los textos. La causa es la poca apropiación del tema, evidenciado en la repetición de la información tomada del texto fuente.
- Uso de diferentes tipos de párrafo: se emplean varios tipos de párrafo solamente en el 17.8% (4) de los textos, mientras que el 82.1% de los textos no combinan diferentes tipos de párrafo (2).

3.3.4 Análisis Microestructural de los textos

El análisis microestructural de los textos de los estudiantes universitarios centra su atención en variables constitutivas y exclusivas de la cultura escrita como la estructuración de la oración, las relaciones de dependencia dentro de las oraciones, las relaciones de dependencia entre las oraciones, el uso apropiado de las preposiciones, el empleo de los conectores, la puntuación y la ortografía.

- En cuanto a la construcción oracional se evidencio que el 60.71% de los textos presentan oraciones constituidas de acuerdo con las reglas de estructuración, y el 39.2% restante corresponden a faltas de atención y revisión del estudiante.
- El 71.43% de las relaciones de dependencia entre las oraciones corresponden a la norma y el 28.5% de errores cometidos se podrían haber subsanado mediante el ejercicio de revisión o autorregulación. Una vez más se ratifica la tesis Chomskiana acerca de la interiorización de la gramática de la lengua materna en los jóvenes estudiantes.

De acuerdo con (Polo & Bustamante 2012), Olson (1998), los errores de construcción oracional y de interdependencia son falta de atención y revisión por parte del autor.

- En cuanto al uso de las preposiciones se evidencia que el 64.2% de los textos usan correctamente las preposiciones. El 35.8% restante presenta dificultades con el uso de las preposiciones que no se suelen usar en la oralidad.
- En cuanto al uso de los marcadores lógicos, de organización y de orden presentan un 85.7% de desacierto debido a que son de uso exclusivo de las actividades escriturales en la que los jóvenes cuentan con poca práctica.
- En cuanto al uso de los signos de puntuación se evidencia la poca experiencia escritural. El 64.3% de la muestra evidencias fallas en el uso de la coma y el punto. El 75% de la muestra no utiliza otros signos de puntuación y el 25% de los textos analizados usan correctamente los signos de puntuación. (Polo, La voz en el discurso académico, 2012;

Polo, Normas y convenciones para la escritura de artículos académicos y científicos, 2014).

- En el indicador de la ortografía se evidencio que los errores se centran básicamente en el acento diacrítico debido a que el corrector del computador no lo corrige. Aun cuando es una falta ortográfica que puede afectar el sentido de la oración no se contabilizó como un error sino como un factor a tener en cuenta en la práctica pedagógica.

3.3.5 Consolidado

El criterio pre-escritura no se evidencias textos con una excelente planificación; la frecuencia de 41.3% de textos en los cuales se realizó bien el proceso de pre-escritura (4); mientras que en el 58.6% no presenta rastros que permitan identificar dicho proceso (1). Este tipo de deficiencias es denominado textos impostados o ficticios; hechos por encargo sin intención de comunicar, sin destinatario, sin un propósito identificable y carente de voz.

Para enfrentar esta dificultad es necesario que el estudiante identifique a su docente como su primer lector, a sus compañeros como como pares y lectores de su texto. Además es fundamental que los problemas escogidos sean tomados del contexto de los estudiantes de modo tal que puedan expresar sus ideas experienciales sobre estos y confrontarlos con los saberes nuevos aportados por sus compañeros, de manera dialógica y colaborativa, con los saberes de la ciencia buscados y analizados, tomados de fuentes primarias y de los libros. Así se construye el edificio cognitivo de manera crítica.

El criterio de textualidad y discursividad evidenció una frecuencia de 33.5% en (4) o bien, un 26% en (3) o regular y un 41.1 % en deficiente (1).

Las frecuencias presentadas en la textualidad y discursividad sin evidencias en (5) o excelente demuestra que a los estudiantes no les quedó claro que tipo de discurso se esperaba de ellos, como tampoco los modos de organización discursiva que podían utilizar; además de la falta de recursos de citación y referencias indispensables en la escritura de artículos académicos. Sin embargo el 33.5% de los estudiantes alcanzó el nivel bien (4).

El criterio Análisis del contenido textual evidencia que el 23.7% de textos se encuentran en valoración (4) o bien; el 8.3% de los protocolos se evaluaron como regular (3), y el 67.8% se encuentran en deficiente o (1).

La falta de textos en la valoración excelente demuestra que la intervención pedagógica puede tener mayor eficiencia en el aula de clase en la que siempre hay estudiantes con el perfil de la excelencia. La frecuencia más preocupante se encuentra en la valorada como deficiente porque frente a tan alta frecuencia de estudiantes reprobados no solamente perdió la asignatura el estudiante también perdió el docente, el programa y la dirección académica de la institución. Frente a este problema la propuesta consistió en rediseñar el programa de escritura académica, en replantear sus contenidos teóricos y prácticos con el fin de empoderar al estudiante con recursos para el desarrollo de las ideas, la búsqueda de información fiable en documentos físicos y virtuales a su alcance.

Del criterio micro-estructural se puede concluir que el 43.3% de los estudiantes logran un buen desempeño micro-estructural, el 39.2% presentan dificultades en el desempeño y 17.5% de los estudiantes evidencian grandes falencias en el factor.

En conclusión se puede afirmar la eficiencia y eficacia del programa que se impartía era deficiente, no desarrollaba las competencias escriturales para las que fue propuesto y se requería un cambio urgente en el que se propusieran actividades en las que el estudiante se motivara a empoderarse de la palabra y de la escritura con intenciones comunicativas claras y con lectores reales que en primera instancia deben ser sus pares académicos, es decir compañeros de clase y su docente. Además para el desarrollo de los procesos mentales superiores es indispensable que el estudiante esté en capacidad de desarrollar una idea temática, relacionarla, ilustrarla, narrarla, ejemplificarla, sustentarla, planearla, escribirla, revisarla y corregirla, como una herramienta para aprender y para comunicarse con los demás.

Otro factor que no cumplía el programa anterior (PA) corresponde al desarrollo de las competencias tecnológicas que comprende el uso de las aulas virtuales y el manejo de bases de datos.

Por otra parte conocer los datos de las pruebas SABER 11 nos permite identificar el estado de la educación en el departamento del Magdalena. Esta fuente arroja información de suma importancia para la ampliación del diagnóstico mediante el uso de los resultados publicados de las pruebas SABER 11 de los años 2014 y 2015 en los que se evidencia el problema de calidad de la educación en el Departamento del Magdalena, en la costa Caribe y en Colombia en general.

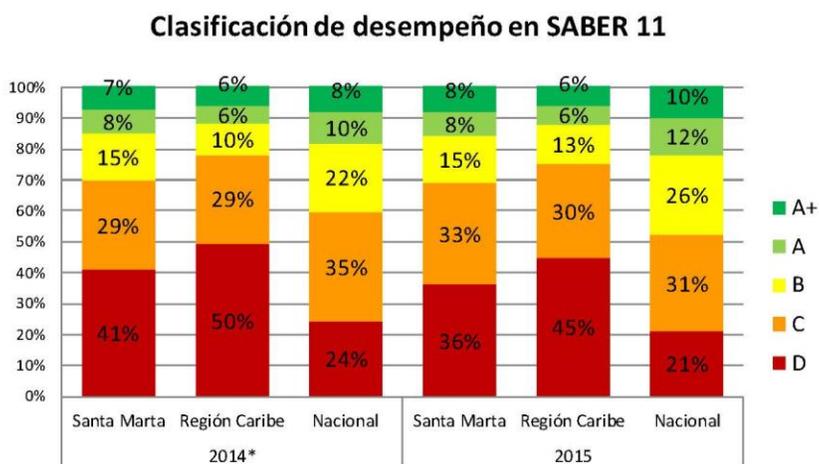


Figura 7. Departamento del Magdalena. Pruebas SABER

El segmento rojo indica los estudiantes con desempeño insuficiente, el naranja corresponde a desempeño mínimo, el amarillo corresponde a desempeño satisfactorio, y las dos tonalidades de verde corresponden a desempeño avanzado y sobresaliente. Teniendo en cuenta que el insuficiente y el mínimo suman el 70 % de la población evaluada en el departamento del Magdalena, en el año 2014 y el 69 % en el departamento del Magdalena en el año 2015 se puede afirmar que la educación del departamento del Magdalena reprobó en las pruebas SABER 11.

Por otra parte el análisis de la región Caribe no es más halagüeño, en el año 2014 el 79 % de los estudiantes evaluados no alcanzó el mínimo esperado y en el año 2015 el 75 % de los bachilleres no alcanza el nivel esperado. Hay una mejora de 4 % entre un año y el otro que evidencia trabajo y esfuerzo pero es por decirlo menos, muy preocupante, por cuanto los resultados de estas pruebas determinan en la mayoría de los casos el ingreso a la educación superior y la

posibilidad de obtener apoyos económicos, en el caso de no contar con los recursos necesarios para acceder a ella. El porcentaje nacional no es menos alarmante puesto que tenemos el 52% de los estudiantes reprobados a nivel nacional.

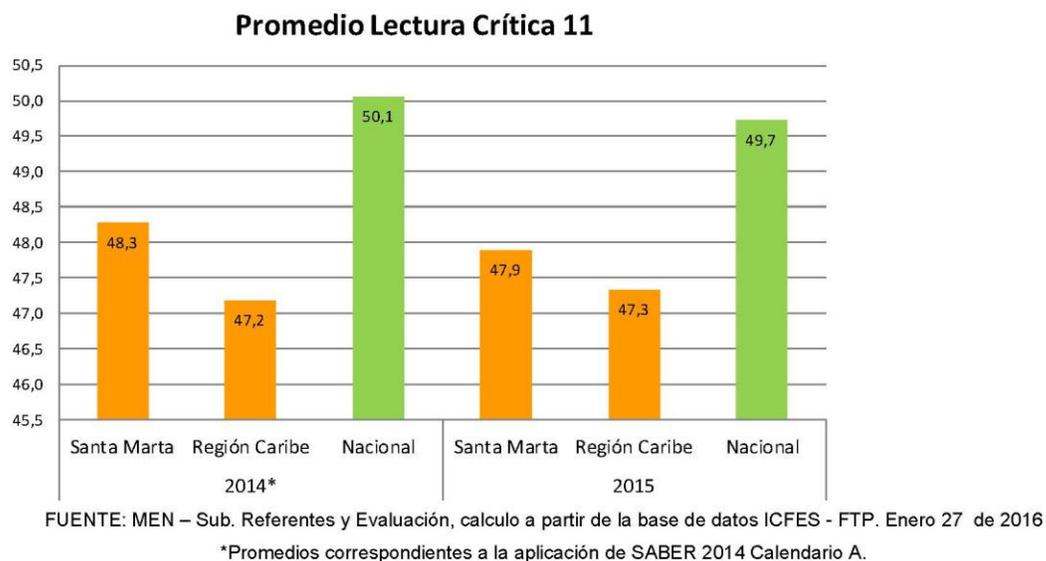


Figura 8. Promedio de lectura crítica

Por otra parte, se pueden analizar los resultados obtenidos de manera específica en la competencia de lectura crítica. Esta competencia fue aprobada por 48.3% de los estudiantes del Magdalena en el año 2014 y por el 47.9% de los jóvenes del Caribe en el mismo año, frente al 50.1 % del promedio nacional. En el 2015 se evidencio que el 47.9 de los bachilleres magdalenenses aprobaron en lectura crítica, frente a un promedio aprobado en la Región Caribe de 47.3 % y un promedio nacional de 49.7 %. Es decir en Colombia reprobaban en lectura crítica 50.3 % de los jóvenes bachilleres, de lo que se puede concluir que después de 11 años de educación básica y media los estudiantes no saben leer de manera crítica, es decir la educación colombiana no enseña a leer críticamente a sus jóvenes. Aun cuando el panorama parece desalentador la actividad académica de las universidades y la capacidad de aprender a aprender de los jóvenes colombianos han demostrado una gran capacidad de recuperación o de empoderamiento frente a las dificultades a las que debe enfrentarse en su entorno para salir adelante.

En conclusión, aun cuando en los diagnósticos la educación colombiana esta reprobada la única acción valida que se espera que asuman los educadores es el trabajo arduo y decidido por el mejoramiento de la calidad de la educación desde la asignatura de cada uno, desde la institución en la que labora y desde cada uno de los estudiantes que están sentados en sus aulas. La educación no mejora cambiando las políticas, únicamente sino cambiando las prácticas pedagógicas y el compromiso de cada uno.

Capítulo 4. Diseño de un programa para desarrollar las ideas para la escritura académica (DIME)

La evaluación de programas, aplicada en todo su alcance, se constituye en una estrategia de aprendizaje continuo para la mejora de los programas, las personas, las organizaciones y la sociedad en la que se desarrollan . (Martínez C. , 2013)

4. Introducción

El presente capítulo tiene como propósito central entregar a la comunidad de docentes del área de lectura y escritura de las Universidades del país un diseño de programa de Escritura Académica que recoja, por una parte, los adelantos de las investigaciones acerca de esta actividad. Aportes que vienen de los estudios e investigaciones acerca de la concepción de la gramática sistémica, la lingüística textual y discursiva. Por otra parte, este proyecto de diseño está fundamentado en los aportes que, desde la lingüística, la pedagogía, la didáctica han hecho Polo (2010), Díaz Barriga (2014), Maquilón (2003), García (2014), Pérez Juste (2000) y Martínez Mediano (2013). Sin desconocer, claro está, la singular propuesta de Delors en su informe de 1996 a la UNESCO en que hincó la educación en cuatro pilares, las competencias del aprender a conocer, aprender a saber-hacer, aprender a estar y aprender a ser. Pilares que constituyen el norte del trabajo en aula de clase de esta asignatura.

Para tener una concepción del diseño de un programa valga una analogía. Es similar a armar un rompecabezas de miles de fichas. Lo primero que se hace, cuando se asume el reto de armar un juego de estos, es separar las fichas por colores o características similares. En el diseño del programa es necesario partir de las dimensiones básicas de éste las cuales corresponden a los saberes socio-cognitivos, lingüísticos y discursivos, inmersos en la secuencia didáctica. Cada una de estas dimensiones se conforma como grandes paquetes, constitutivos igualmente de múltiples fichas. Una vez que se han separado las fichas en paquetes de colores se las subdivide atendiendo

a particularidades y detalles según sus similitudes, diferencias y tonalidades etc. Una operación que hay que hacer con cada uno de los subgrupos que van a categorizar.

Igualmente, se debe ejecutar lo mismo en cada una de las dimensiones definidas; por ejemplo, en la elección de los contenidos socio-cognitivos urge dividirlos según su nivel de trascendencia, complejidad y utilidad para la aplicación del conocimiento en el contexto de la vida profesional del estudiante. Por otra parte, el desarrollo de competencias demanda que el estudiante use los conocimientos previos para resolver un problema o un caso particular; por tanto, no toda la teoría es útil o relevante. En cuanto a la elección de la pedagogía que se utiliza es necesario definir cuál, cómo y por qué, identificar sus características, sus bondades y también sus limitaciones. También es conveniente combinar metodologías o identificar momentos para las diferentes actividades teóricas, prácticas, teórico-prácticas, de trabajo colaborativo, o individual, de reflexión y análisis. Así mismo, determinar los recursos tecnológicos, teóricos, humanos y socio-afectivos requeridos. Todos los factores son claves en el diseño, de manera que al momento de la implementación no falte ningún detalle.

Una vez organizados los grandes y pequeños grupos de fichas del rompecabezas se procede a buscar las fichas que encajan y que se complementan, se van armando así pequeñas partes de ese gran todo que es el rompecabezas. Solamente se puede ir armando una a una. La paciencia, la constancia, la observación, el análisis y la permanente revisión son las estrategias que pueden llevar al éxito en la construcción del rompecabezas total. De igual forma sucede con el diseño de un programa pedagógico o de aula.

Ahora bien, este capítulo consta de cuatro subcapítulos que correspondan a cuatro aspectos básicos de un solo objeto, el diseño del programa; pero ha sido subdividido con el propósito de darle status de categoría, con lo cual se le asigna cierta relevancia. Los cuatro subcapítulos son:

1. El diseño de programa Escritura Académica
2. Las competencias, pilares de la educación y del programa DIME.
3. Módulos, secuencias, unidades de estructuración y evaluación del programa.
4. Recomendaciones a los docentes y usuarios.

Trazados el propósito y la ruta de la que se ocupa este capítulo es conveniente, sin más preámbulos, empezar a recorrerla.

4.1 Diseño del programa de aula o micro-diseño, DIME.

Para explicitar cómo fue diseñado el programa de aula DIME es conveniente responder de manera explícita los siguientes interrogantes: ¿Cómo los pedagogos modernos definen un programa de aula o micro-diseño?; ¿Qué características le asignan?; ¿Desde qué fuentes y ángulos se justifica?; ¿A qué destinatarios va dirigido?; ¿Quiénes son los responsables de su ejecución?; ¿Qué método didáctico se empleó?; y, por último, ¿De qué recursos humanos y materiales dispuso?. Cada uno de estos interrogantes será objeto de los apartados No. 4.1.1. a .4.1.9.

4.1.1 Definición de un programa de aula.

En primera instancia, es de gran utilidad definir qué es un programa de aula y cuál es su importancia para el mejoramiento de la calidad de la educación en un contexto como el colombiano. En García (2014) se integran las definiciones presentadas por Pérez Juste (2000) y Martínez Mediano (2013) en los siguientes términos:

Un programa es un documento técnico y sistemáticamente elaborado, destinado a la consecución de unas metas en un medio socio-educativo, concreto en el que previamente se han determinado unas necesidades que se traducen en actuaciones con el fin de mejorar algún aspecto de la realidad y /o de las personas que pertenecen a ella. (p: 168)

A este respecto, en Maquilón (2003, p. 443) se agrega: El punto de partida debe ser el análisis de necesidades, la definición clara de las metas, la contextualización del diseño que caracteriza el documento como tal, la aplicación y la evaluación. El documento debe estar escrito para lograr la sistematización, planificación, y la organización procesual; los niveles de incidencia pueden ser preventivos, de desarrollo o terapéuticos; la finalidad de la implementación debe servir para mejorar la realidad del contexto en el que se desarrolla.

4.1.2 Características de un programa de aula

Las características que se presentan en este apartado se fundamentan en la complementariedad teórica en que los aspectos y factores del ciclo de intervención pedagógica y las características del diseño de programas por competencias, basados en los requerimientos del MEN y en los aportes de (Maldonado, 2011) y las propuestas de Pérez (2000) y Maquilón (2003), conforman una unidad holística. En consonancia, esas características de un programa de aula deben ser:

- Un plan de acción con intención clara, técnica, sistematizada, organizada y perfectible.
- Una definición y explicitación de las competencias que hay que desarrollar.
- Capacidad de los profesionales para implementarlo y contar con las competencias y la capacitación para llevarlo a cabo.
- Ser una respuesta a las necesidades detectadas.
- Proveer los recursos materiales, humanos, económicos para la correcta implementación.
- Crear y seguir las consignas para el desarrollo de cada competencia.
- Explicitar los elementos del programa que se presentan.
- Formular recomendaciones a los docentes y usuarios del programa.

4.1.3 Justificación del programa DIME

La exigencia del Ministerio de Educación Nacional en cuanto al desarrollo de competencias en la educación superior colombiana, consignada en el documento de lineamientos del ICFES (2016) es una justificación muy clara y vinculante para la realización de la presente investigación y para el diseño, implementación y evaluación del programa DIME por cuanto en el centro de todas las competencias genéricas de alta prioridad en los programas educativos está la comunicación escrita y oral.

El ICFES, como se afirma arriba, reglamenta la ley 1324 de 2009 define las competencias genéricas para la educación superior. Asimismo, el documento el Ministerio de Educación

Nacional presenta a las instituciones de educación universitaria las competencias genéricas como núcleos de formación indispensables en Colombia. La propuesta de integrar las competencias genéricas en todas las carreras de formación superior obedece a las necesidades de formación para la vida y para el mundo cambiante en el que se hallan inmersos los jóvenes profesionales.

Las competencias genéricas se reconocen como una necesidad de transformación de la educación universitaria y se constituyen en referentes de calidad académica; sin desconocer la necesidad de las competencias específicas de cada una de las disciplinas; éstas, en el sentir de los investigadores de la escritura a través del currículo, deberían estar apoyadas en los procesos de escritura.

Según el ICFES las competencias genéricas se dividen en cuatro grandes grupos: comunicación en lengua materna y en lengua extranjera; pensamiento matemático; ciudadanía; y ciencia, tecnología y manejo de la información. Además, para cada una de las competencias genéricas de alta prioridad se precisaron desempeños observables.

La definición de competencia presentada en el documento reza. “Una competencia es ‘un saber hacer’ en el que se conjugan pensamiento, conocimiento y habilidades”. (ICFES, 1916, p.2.) No obstante que cada una de las competencias genéricas es de alta prioridad, en este documento, solamente se analizarán, los descriptores relacionados con la comunicación oral y escrita; en otros términos, son los descriptores relativos al pensamiento crítico, la capacidad de trabajar en equipo y las competencias ciudadanas.

La competencia del pensar de manera crítica se define como “la capacidad de evaluar racionalmente una posición o un argumento” (ICFES, 2016, p. 2). El pensamiento crítico se observa en la capacidad para interpretar, comprender, relacionar, y producir argumentos de manera razonable y convincente; sustentarlos por medio de premisas sólidas, hiladas y concluyentes. En este mismo documento del ICFES (p.5) se encuentra la tabla 8 en la cual figuran los desempeños que debe mostrar el estudiante los cuales serán evaluados como indicadores de calidad de la educación universitaria. Esta competencia está relacionada con la

comunicación oral y escrita por cuanto la evaluación racional de un argumento solamente se puede comprobar o evidenciar por medio de las habilidades comunicativas orales o escritas.

Tabla 7. Factores de la competencia argumentativa

Desempeños que debe demostrar el estudiante:
<input type="checkbox"/> Evalúa la fortaleza de las premisas de un argumento y su relación con las conclusiones;
<input type="checkbox"/> Identifica estrategias retóricas y elementos implícitos en un argumento (como por ejemplo premisas, interlocutores, intenciones);
<input type="checkbox"/> Evalúa diferentes perspectivas;
<input type="checkbox"/> Distingue hechos de opiniones e información relevante de irrelevante.
<input type="checkbox"/> Analiza un argumento y justifica una posición de acuerdo o desacuerdo frente a este;
<input type="checkbox"/> Construye argumentos sólidos, con premisas explícitas y conclusiones que se desprenden lógicamente de las premisas.

La competencia del saber trabajar en equipo demanda habilidades comunicativas, de entendimiento interpersonal y de pensamiento creativo. Todas señaladas como fundamentales para un buen desempeño académico y laboral. Incluso, en el continente Australiano los profesionales que gozan de esta competencia tienen incentivo monetario del 10% sobre su salario.

Las competencias ciudadanas requieren del desarrollo de las competencias argumentativas para potenciar el entendimiento interpersonal y el razonamiento crítico.

Ahora bien, las competencias según el proyecto Tuning para América Latina (también, mencionadas en el documento antes citado) señalan las habilidades interpersonales como evidencias de motivación, consecución de metas comunes, trabajo en equipo, organizado y planificado en el tiempo. Todas ellas requieren del desarrollo de competencias comunicativas que permitan su desarrollo.

En el apartado en el que se especifican las competencias prácticas se las jerarquiza así; aparece en primer lugar la competencia comunicativa y en segundo lugar el manejo de información y uso de tecnologías de la comunicación y la información. Estos son los dos primeros ítems, entre otros más.

En el párrafo dedicado específicamente a las competencias comunicativas se expresa:

Los egresados universitarios reconocerán y valorarán la comunicación como una herramienta para negociar, crear nueva comprensión, para interactuar con los demás, y para ampliar su propio aprendizaje. “Es la capacidad para comunicarse eficientemente con los demás mediante el empleo de una gama de medios de expresión oral, escrita, gráfica, y otras formas no verbales. Además producir discursos inscritos en diferentes tipologías textuales. Se considera que la comunicación escrita es el monitoreo intencional, informado y efectivo de la comprensión, la organización y la expresión de las ideas y de la información en el acto de escribir. (ICFES, 2016, p.12).

En conclusión, el desarrollo de la escritura evidencia desempeños avanzados en comprensión, análisis, científico, tecnológico y de actualidad. “El estudiante egresado evidenciará dominio de la escritura de documentos de la disciplina y genéricos tipo actas, informes, ensayos, con claridad y precisión” (p.12).

Estos son los parámetros mediante los cuales los egresados están siendo evaluados al culminar sus carreras en las pruebas SABER –PRO. Por tanto, las instituciones de educación universitarias requieren líneas de acción que potencien las competencias escriturales genéricas y específicas y los procesos superiores de pensamiento.

4.1.4 Los destinatarios del programa DIME

El programa “Desarrollo de las ideas mediadas por la escritura” está dirigido a los estudiantes de primer ingreso de todas las Escuelas de la Universidad. Las políticas de admisión son

abiertas y por esta razón los grupos son heterogéneos en sus competencias académicas al ingreso. Hay estudiantes becados por sus municipios o por la Gobernación por alto rendimiento académico, y es posible encontrar estudiantes que no pueden presentarse en las universidades públicas del país por su bajo rendimiento en las pruebas SABER 11.

En cuanto a los estratos socioeconómicos también los grupos son bastante heterogéneos por cuanto llegan estudiantes de los estratos 1 al 6. Los créditos educativos, las becas de las multinacionales que desarrollan sus actividades económicas en la región, y las becas de los estamentos gubernamentales como las alcaldías de los municipios y las gobernaciones de los departamentos del Magdalena y la Guajira otorgan becas a jóvenes con rendimientos académicos sobresalientes, han permitido a estudiantes de escasos recursos acceder a la educación universitaria en entidades privadas como la Universidad Sergio Arboleda.

En cuanto al rango de edad se ubicaron principalmente entre los 16 y los 18 años; sin embargo se han recibido estudiantes bachilleres de 13 y 14 años que han sido promovidos en los primeros grados de escolaridad, normalmente, por su alto rendimiento académico. También ingresan estudiantes extra edad que no iniciaron sus estudios a temprana edad por diferentes razones; entre éstos se hallan pensionados de la Policía Nacional por invalidez parcial (perdida de miembros), profesionales que comienzan su segunda carrera o padres o madres muy jóvenes que aplazaron sus estudios debido a la responsabilidad asumida.

En relación con los sexos la universidad tiene una alta población femenina en todas las carreras. Se ha promediado una relación 60% mujeres 40% hombres.

4.1.5 Los responsables del programa

Los docentes del programa son profesionales en lingüística, lenguas modernas, literatura, todos con estudios de maestría en las disciplinas o en Educación. El equipo cuenta, en la actualidad, con dos estudiantes de doctorado en educación. El departamento de Humanidades y Gramática tiene a su disposición la asesoría de un Ph. D. En lingüística, investigador en escritura académica.

4.1.6 Explicitación del método didáctico.

El modelo pedagógico seleccionado es de corte constructivista, basado en los conocimientos previos y el conocimiento del contexto. (Vygotsky, Pensamiento y Lenguaje, 1972), La metodología es dialógica y colaborativa procurando en el aula de clase el modo natural como se produce el conocimiento (Camps, 2007) (Mason, 2012) (Polo et alii, 2010) La secuencia didáctica está basada en la planeación, textualización y revisión o reinterpretación (Hayes, 19996), (Cuervo, 1999) (Carlino ,2013) (Coseriu, 1992) . En cada una de las etapas se reflexiona e integran saberes sociocognitivos, lingüísticos y textuales y discursivos

4.1.7 Explicitación de los recursos materiales y humanos.

En atención a los recursos, los materiales necesarios son básicos y sencillos: un aula de clase con buena ventilación e iluminación, sillas-pupitre cómodas para cada estudiante, mesa y silla para el docente dotada con un computador, y un videobean, espacio virtual, para la creación del Aula de Escritura académica I. grupo_ correspondiente número asignado al docente y sus estudiantes. Material teórico referente a los esquemas retóricos, Polo, (2012), (Serafini, 1985); Teoría de la agrupación (Polo 2014); Fundamentos teóricos y pedagógicos para la escritura:Una aproximación en respuesta a un diagnóstico., 2010), Sintaxis discursiva (Polo, 2013).

Para el desarrollo de la asignatura también es indispensable el uso de las salas de sistemas por lo menos dos veces al mes; espacios que en que se dispone de un computador para cada uno de los estudiantes.

En cuanto a los recursos humanos, la Institución tiene establecido que los grupos de estudiantes para la asignatura de escritura académica no deben ser mayores de 25 por docente. Algunos docentes dirigen hasta 3 grupos.

4.1.8 Cronología de las actividades para el programa en general.

El programa se realizó durante las 16 semanas académicas exigidas por el Ministerio de Educación Nacional. En estas 16 semanas no se cuentan la Semana Mayor del primer semestre ni la semana cultural del segundo. Durante cada semana se trabajan en el aula 4 horas de clase que corresponden igualmente a cuatro sesiones. Además, los estudiantes realizan como trabajo autónomo dos horas semanales de trabajo en el aula virtual. Estas dos horas se utilizan para realizar ejercicios de ortografía, digitar y colocar en el portafolio virtual los trabajos realizados en el aula (durante la clase) y en algunos casos en tabletas o teléfonos inteligentes.

4.2 Las competencias, pilares de la educación y del programa DIME.

Dada la importancia de la noción de competencia se le ha asignado a esta todo un subcapítulo aparte. El punto de partida del concepto competencia (derivado del verbo *competere* más no de *competir*) arranca del informe de Delors (1996) a la UNESCO en el cual este gran humanista hinca los pilares de la educación para el siglo XXI. Además, se apoya en los aportes de Díaz-Barriga (2014) quien, al respecto, escribe:

Construir una articulación entre necesidades laborales, necesidades de cada proyecto educativo, procesos de construcción conceptual que permita determinar la estructura de una disciplina y los saberes básicos que la componen, así como establecer los temas que guardan significación con la vida de los estudiantes y que seguramente constituyen elementos de referencia con la formulación de un plan. (Díaz-Barriga, Noviembre 2014 -Vol 2, pág. 22).

Las competencias del programa de escritura académica DIME, como se expresara antes, se basan en el informe de Delors (1996, p. 91) a la UNESCO, formuladas como: aprender a saber, aprender a hacer, aprender a ser y estar; posteriormente, se incluyó el aprender el uso de las TIC. A diferencia de otras formulaciones que aparecen en varias obras de didáctica, en esta concepción se enfatiza sobre el concepto de aprender pues la clave de esta postura no es el simple conocer o saberes sino la adquisición de la capacidad para lograr algo; una postura que podría materializarse

mediante aquel refrán popular que dice: “Al hombre no hay que darle el pescado sino enseñarle a pescar”.

Todas estas competencias que se muestran en la tabla # 9 han sido empleadas en cada una de las operaciones de la producción textual que conforman la secuencia didáctica. Es decir, en los tres momentos de la secuencia didáctica del proceso escritural: planeación, textualización y revisión; hay implicados saberes, específicos de cada módulo, praxis o saber hacer, actividades colaborativas y dialógicas que corresponden al saber ser y al saber estar, y al saber tecnológico mediante el uso de las aulas virtuales y las bases de datos físicas y virtuales.

En concordancia con estas dos propuestas, arriba enunciadas, el diseño del programa DIME dio un salto cualitativo importante: de un aprendizaje por contenidos y objetivos por lograr; se pasó a un aprendizaje por competencias en que se trabaja fundamentalmente con propósitos o metas por alcanzar ¿Cuáles son esas competencias y cómo quedaron formuladas en el programa DIME?

Las competencias formuladas para el programa DIME se definieron en los siguientes términos:

- **Aprender a conocer:** Adquirir la capacidad para llegar a conocer cuáles son los saberes acerca del mundo de la vida; entre estos, en especial, los principios, normas, factores y aspectos que los conocedores de la gramática hacen de su lengua y los conocimientos necesarios para identificar, definir y explicar la estructura de los textos de tipo académico; es decir, los conocimientos acerca de la textualidad y discursividad.
- **Aprender a hacer textos:** apropiarse de los conocimientos para escribir textos académicos claros, originales, con intención comunicativa; utilizando diferentes esquemas retóricos como recursos para el desarrollo de las ideas; enmarcados en diferentes formas de organización discursiva. Los productos son los borradores que sometidos a reinterpretación mediante las funciones metacognitiva, metalingüística y metadiscursiva se transforman en textos, algunos con posibilidad de ser publicados.

- **Aprender a estar:** adquirir hábitos para trabajar en equipo; saber convivir en la comunidad; escuchar al otro y respetar su opinión y saber dialogar y expresar su propio pensamiento sin herir a su opositor.
- **Aprender a ser:** apropiarse de un conjunto de valores que resaltan la personalidad del alumno, su sentido de la vida y amor por los seres de la naturaleza.
- **Aprender el uso de las Tic:** adquirir la capacidad de utilizar los instrumentos virtuales para el aprendizaje como medio para el trabajo colaborativo, consultar información académica en los buscadores, bibliotecas físicas y virtuales para la documentación de su texto.

En consonancia con las líneas generales acerca de las competencias, en la tabla No. 9 se ilustra cuáles son las competencias del aprender acerca del mundo del texto intentado; del aprender a saber escribir un texto de acuerdo con las normas gramaticales, textuales y discursivas propias del área de conocimiento tratado; del aprender a convivir con sus compañeros, a escucharlos, respetar sus opiniones, en pocos términos, a dialogar con sus pares; aprende a ser una persona de valores y gran auto-estima; por último, aprender a emplear los medios virtuales y las tecnologías de la comunicación para un mejor desempeño en la vida como estudiante y como profesional. La referencia de la tabla son las específicas del primer módulo del micro-currículo diseñado para los alumnos de escritura académica de la Universidad Sergio Arboleda de Santa Marta.

Tabla No. 8. Competencias del módulo uno del Programa DIME

Competencia Específica Módulo 1.

Aprender a saber:

El estudiante aprende a identificar, definir y explicar las secuencias narrativas y de instrucciones, y sus elementos constitutivos.

Competencia Específica Módulo 1.-

Aprender a saber-hacer:

El estudiante construye en forma oral y escrita secuencias narrativas y de instrucciones, que integran sus conocimientos previos con la teoría de las secuencias narrativas y de la gramática española.

Competencia Específica Módulo 1.-

Aprender a estar:

El estudiante se capacita para participa colaborativamente en la clase, hace aportes respetuosos a sus compañeros y recibe las observaciones que se le hacen.

Competencia Específica Módulo 1.-

Aprender a ser: Adquirir conciencia de su propia valía y desarrollar la auto-estima.

Aprende a usar la tecnológica:

El estudiante aprende matricularse en las aulas virtuales, escribir su perfil y subir su foto a la plataforma. Además, hace ejercicios de ortografía y anexa sus borrados de sus textos.

4.3 Módulos, secuencias, unidades de estructuración y evaluación del programa

En este tercer subcapítulo se pretende explicitar cinco aspectos del diseño del programa que ofrece singular importancia para su caracterización. Tales aspectos son: concepción del proceso escritural y la secuencia didáctica, los tres módulos de que consta el programa DIME, la estructuración general de las unidades de aprendizajes, las consignas orientadoras del proceso de escritura y la evaluación del proceso de aprendizaje.

4.3.1 El proceso escritural

El diseño del programa DIME responde a la necesidad sentida y expresada por muchos escritores de que en sus estudios universitarios no tuvieron la ocasión de reflexionar acerca de su objeto de trabajo. Una queja generalizada que, según los investigadores de la escritura, radica en la concepción que se tenía de la escritura como un producto materializado en novelas, cuentos, ensayos, noticias, etc. Como se expresara en el marco teórico es a partir de la propuesta de Hayes (1976) cuando se estableció la distinción entre la escritura como producto y la escritura como proceso. ¿En qué consiste este concepto?

Ahora bien, si el objetivo de la enseñanza-aprendizaje de la escritura es convertir a un novicio en la escritura en un experto escritor, entonces hay que concebir la escritura y su aprendizaje como un proceso; es decir, que el aprendiz realice un proceso que lo capacite para trasladar sus pensamientos en textos. Para lograr esa meta, los investigadores de la didáctica de la escritura han propuesto una secuencia didáctica constituida por tres momentos o espacios, no necesariamente secuenciales como: la planeación, la textualización y la revisión o reinterpretación; nociones que han sido definidas en el numeral 1. de la tesis. No obstante, en la figura 9 se les identifica en relación con el diseño del programa DIME.

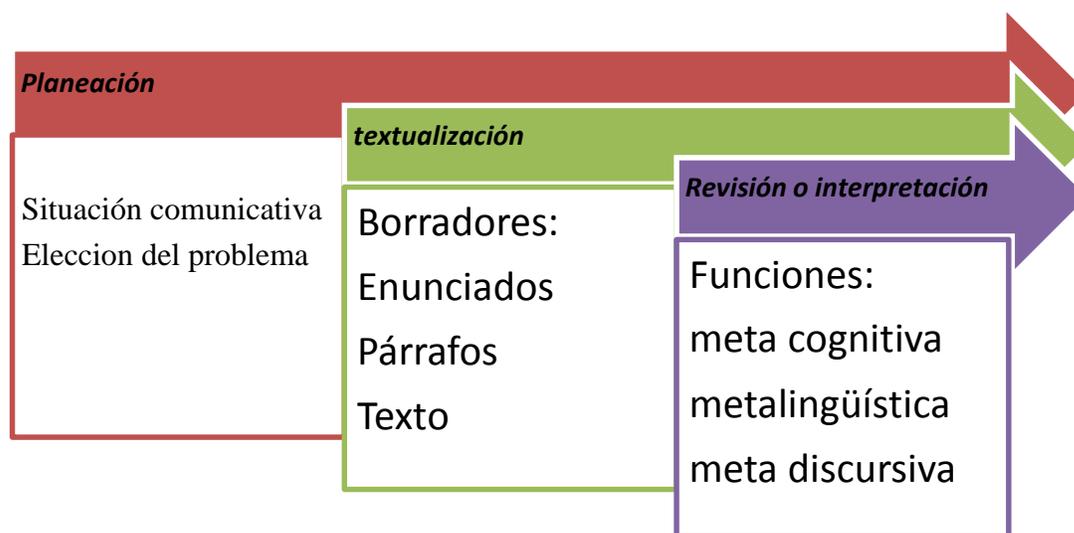


Figura 9. Secuencia didáctica del proceso escritural

Como se muestra en la figura anterior hay un traslape de los tres momentos; se representa así la idea de que, por ejemplo, los borradores se van revisando o reinterpretando de acuerdo con las funciones meta cognitivas (entroncada fundamentalmente con la coherencia), la metalingüística (enraizada en los conocimientos gramaticales de la lengua instrumento) y la meta discursiva (centrada en las normas y convenciones de la academia y de las disciplinas).

4.3.2 Ordenamiento progresivo de las unidades de aprendizaje

El programa consta de tres módulos cuyo propósito general es capacitar al estudiante para que sea capaz de desarrollar sus ideas en el programa del primer semestre de la asignatura: Escritura académica. Los tres módulos se presentan a continuación en la tabla No. 10. Por otra parte, en esta tabla se identifican y enuncian las dimensiones que enmarcan estos módulos.

Tabla No. 9. Módulos del programa

Módulo 1.
Capacidad para secuenciar:
Secuencias narrativas
Introducción a la secuencia didáctica
Teoría de la agrupación.
Introducción al uso del aula virtual
Planeación del texto (SPEAKING)
Módulo 2.
Capacidades para Ilustrar:
Ilustración con ejemplo
Ilustración por reformulación: explicativa, rectificadora, recapitulativa
Ilustración por analogía
Ilustración por citación: estilo directo, estilo indirecto
Módulo 3.
Capacidad para describir
Descripción por definición
Definición etimológica
Definición funcional
Definición esencial o específica
Definición descriptiva
Descripción por clasificación
Descripción por símil o contraste
Párrafos especiales:
Resumen (con sus movidas respectivas)
Introducción (Con sus movidas respectivas)
Conclusión

En la tabla No. 10 se definen las dimensiones que enmarcan el programa. Estas fueron objeto de una mayor explicitación en el capítulo primero o marco teórico para la escritura académica.

Tabla 10. Dimensiones del programa

Dimensiones	Socio-Cognitivo: Componente <u>ideativo</u> (conocimientos del mundo de la vida y de procesos de pensamiento) y función epistémica.
	Lingüístico: Función meta-lingüística (gramática de la lengua), auto-regulación, competencia comunicativa.
	Textual: marcadores y tipos de textos; esquemas retóricos.
	Discursivo: géneros discursivos; registros y normas y convenciones de escritura académica,
	Pedagógico: Secuencia didáctica de planeación, <u>textualización</u> , revisión, mediación virtual.

4.3.3 Estructuración de las unidades de aprendizaje

En la tabla No. 11 se presenta la estructuración general que tienen las diferentes unidades de aprendizaje. Como puede observarse, consta de tres casillas básicas (los tres momentos de la secuencia didáctica) en las cuales se incluyen las actividades que se realizan en cada una. (Véase la página siguiente).

Tabla No. 11. Estructuración de las actividades

Planeación	<u>Textualización</u>	Revisión
☺ Consigna guía del trabajo por realizar.	☒ Construcción oral de la narración	☺ Retroalimentación por pares.
☺ Elección del tema o problema trabajar durante el semestre	☒ Escritura de borradores: Enunciados Párrafos	☺ Preguntas iluminadoras, aclaración de detalles o faltantes. ☺ Auto-revisión
☺ Selección de las ideas por desarrollar (saberes).	☒ Escritura del texto (primer borrador)	☺ Revisión por pares. ☺ <i>Revisión del docente</i>
☺ Sintaxis discursiva para la revisión por pares.		

4.3.4 Consignas para la producción de textos

La formulación y seguimiento de las consignas es una de las características básicas de un programa de aula. Igualmente, en la tabla No. 12 del literal inmediatamente anterior a este, se plantea la consigna como una de las primeras actividades que debe efectuar el docente al planear la escritura de un texto sobre un problema determinado. ¿Qué es una consigna?

Las consignas son un tipo especial de texto que guía al alumno en el proceso de aprendizaje; en especial, ha sido empleado en los centros de escritura de los países anglo-sajones para orientar las tareas independientes de los alumnos. De su formulación depende que los textos de los alumnos no sean simples reproducciones del conocimiento extraído de otros textos o, por el contrario, sean transformaciones de los conocimientos que han asimilado.

Sin entrar en detalles, en los Centros de escritura de los países anglo-sajones se considera que una consigna de escritura efectiva es un texto específico (escrito en una hoja especial) que contiene las expectativas que el profesor tiene, de la tarea asignada, en relación con los propósitos (qué pretende el docente con la tarea), contenidos (nivel de conocimiento que espera encontrar), formato (qué características: estructura, número de páginas, normas y convenciones especiales (v.gr. APA) y tiempos de entrega de planeación del texto, borradores, revisión de pares y sustentación). Además, en la consigna el alumno debe conocer cuál es el sistema de evaluación que empleará el docente.

4.3.5 Evaluación del proceso de aprendizaje

Para la evaluación del proceso de aprendizaje, en el programa se debe distinguir entre evaluación formativa y evaluación sumativa. Por otra parte, en el micro-diseño hay que poder responder las siguientes preguntas: ¿Para qué se evalúa?, ¿Quién evalúa?, ¿Qué se evalúa?, ¿Cómo se evalúa? ¿Con qué instrumentos? y ¿Cuándo se evalúa?

La evaluación formativa responde a la valoración que hacen los participantes del proceso de las distintas actividades que realizan los aprendices durante las sesiones de cada uno de los módulos. Ahora bien, ¿Qué se evalúa? Los objetos de la evaluación son: la participación del alumno en el aula de clase, el trabajo de planeación del texto intentado, la escritura de borradores, la revisión de su propio borrador y los borradores de sus pares y el saber utilizar los instrumentos tecnológicos y las bases de datos. Con la evaluación de estas actividades se están evaluando las competencias del aprender a conocer, aprender a saber-hacer y aprender a emplear las TICs. Asimismo, se evalúa el respeto a la palabra de los compañeros, la capacidad de dialogar y los valores que el alumno va adquiriendo acerca de la actividad de escribir y del ser ciudadano.

En relación con los interrogantes: ¿Quién evalúa? Y ¿Para qué se evalúa?, la concepción teórica del programa consagra que el docente no es el único capacitado para evaluar la actuación de los estudiantes; también estos se hallan en capacidad de hacerlo dado que no son tamquam tabula rasa. La respuesta al interrogante ¿Para qué se evalúa? Se encuentra en el propósito mismo del programa: mejorar las competencias comunicativas de los alumnos; en especial, la competencia de escribir textos de tipo académico. Se evalúa para motivar al discente a reconocer su trabajo y su valía y no para cumplir con el compromiso de asignarle una calificación; mucho menos para seguir cierta lógica del Derby “a la que solo le interesa quién llegó primero, quién lo hizo mejor y casi nos obliga a sentir orgullo de haber dejado atrás a los demás” (Ospina, 2010).

La evaluación sumativa es la valoración que el docente hace del producto; en este caso particular, el artículo o texto que el estudiante ha intentado escribir de acuerdo con los parámetros, normas y convenciones que adquirió en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las competencias comunicativas. Corresponde a la calificación final que recibe el alumno por su trabajo final.

4.4 Recomendaciones a los docentes y usuarios del programa

La formulación de recomendaciones para los docentes y los usuarios es otra de las características que debe poseer un micro-diseño de cualquier asignatura; para el caso de la escritura académica se transcriben las que se formularon para el programa de escritura académica I del programa DIIME.

4.4.1 Recomendaciones al docente

En la tabla No. 13 se recogen tres recomendaciones que los diseñadores del programa formularon a los docentes. La primera tiene que ver con el carácter práctico del trabajo en clase en que debe predominar la búsqueda de la meta de la competencia saber hacer. La segunda está sustentada en el Modelo pedagógico institucional que prioriza la enseñanza basada en problemas o casos en vez de tareas de carácter temático que, con frecuencia, no son más que simples reproducciones de otros textos. La tercera enfatiza en minimizar los contenidos teóricos; sólo los indispensables para el saber hacer. Un punto de partida acerca de este, son los conocimientos previos que traen el alumno de la escuela y el uso consciente de la gramática de su lengua.

4.4.2 Recomendaciones al usuario

5. Tabla 12. Recomendaciones al docente

Recomendación 1	Tenga presente que esta clase es un taller de escritura y no una clase magistral. Por lo tanto, la preparación de la clase debe apuntar a seleccionar lo estrictamente fundamental de la teoría (15') y a la consigna que se le da al estudiante (10').
Recomendación 2	<p>Utilice la argumentación de los estudiantes para que escojan un solo problema y puedan trabajar colaborativamente (30 o 40' de acuerdo con las necesidades).</p> <p>Procure que todos los estudiantes participen (tenga en cuenta los más tímidos o retraídos dentro del grupo); procure darles la oportunidad de participar, y destaque su participación.</p> <p>Una vez realizada la discusión proceda a elaborar la lista de problemas posibles. Después, la posterior votación.</p>
Recomendación 3	<p>Disminuya su intervención en la clase a las explicaciones necesarias y a la moderación de las participaciones.</p> <p>Recuerde que todos los estudiantes deben participar oralmente, de modo que la construcción de texto se facilite. Lleve control de las participaciones orales e invite a participar a aquellos que no lo hacen voluntariamente.</p>
Recomendación 4	Recuerde que el problema seleccionado como objeto de trabajo es un pretexto para la escritura y que lo más importante es que el estudiante explore sus ideas y sus conocimientos previos para que a partir de ellos desarrolle las competencias necesarias para mejorar su capacidad de comunicarse de manera oral y la escrita.

En la tabla siguiente se resumen las ideas básicas que, como consignas, el docente debe recalcarles a sus alumnos.

Tabla No. 13. Recomendaciones al usuario

Recomendación 1	Su principal deber en clase es participar de manea oral (primero); escribir lo intervenido.
Recomendación 2	El uso de las aulas virtuales es obligatorio y no se realizaran ejercicios de revisión en papel impreso ni se recibirán textos físicos.
Recomendación 3	El respeto por la palabra del otro es de obligatorio cumplimiento. La escucha colaborativa es activa; esto quiere decir que hay que escuchar atentamente a su compañero, hacerle aportes, observaciones y comentarios positivos.

Una vez diseñado el programa DIME de la Universidad Sergio Arboleda con las características arriba analizadas, se emprendió la fase 3 de Investigación evaluativa que consiste en evaluar el programa por expertos. Esta fase de la evaluación fue realizada por expertos en lingüística representantes de la Cátedra UNESCO para América Latina y por el equipo de docentes que orientaron el programa en su primera versión. Resaltar y explicar los alcances de esta evaluación será el objeto del próximo capítulo.



Capítulo 5. Análisis y resultados de la evaluación del diseño del programa DIME

Los profesores exitosos piensan que los estudiantes deben aprender los hechos a la vez que aprenden a utilizarlos para tomar decisiones sobre lo que entienden y lo que no. Para ellos aprender tiene poco sentido si no ejerce una influencia permanente en la forma en que posteriormente piensa, actúa, o siente el estudiante.
Ken Bain (2007)

5. Introducción

En el capítulo anterior se presentó el diseño del programa de aula “Desarrollo de las ideas mediadas por la escritura”. Como se desprende de su análisis y evaluación por expertos, es un programa innovador en varios sentidos: el uso de los conocimientos previos como base para los nuevos, valerse de la gramática de la lengua internalizada por el estudiante para hacerla consciente, recurrir a el trabajo colaborativo y dialógico más que en el trabajo individual. Por otra parte, se origina en las necesidades reales y ecológicas y éstas son el fundamento del programa. Asimismo, las competencias propuestas empoderan al estudiante frente a las demandas de la educación superior en cuanto a escritura de texto académico genérico ya que el específicamente disciplinar lo adquirirá en el transcurso de su carrera.

Este capítulo consta de cuatro subcapítulos: 1º) La evaluación del programa por expertos en el cual se explicitan los objetivos y criterios de evaluación y cómo se realizó el proceso; 2º) El diseño de la herramienta de evaluación por expertos consta de tres apartados; el primero es la descripción y explicación de los objetivos, criterios y proceso de acuerdo con el coeficiente de fiabilidad Alfa Cronbach; en el segundo apartado se determinan los índices de fiabilidad de acuerdo con los coeficientes de confiabilidad Alfa de Cronbach; 3) Herramienta de recolección de información. 4º) Análisis y resultados de la evaluación de los expertos al programa DIME.

El propósito de esta fase de evaluación de un programa de aula no es otro que someter la propuesta de diseño a la mirada de académicos con diferentes concepciones tanto del proceso escritural como de los fundamentos epistemológicos y pedagógicos del mismo.

5.1 Evaluación por expertos y profesionales de la escritura

En el marco teórico se ha sostenido que **la** investigación evaluativa es una forma de investigación aplicada que busca aportar un tipo de conocimiento que debe ser utilizable y, por tanto, dirigido a la acción. La evaluación por expertos es una oportunidad para ver con otra lente las metas propuestas, las teorías pedagógicas, las necesidades de los estudiantes, las relaciones con el contexto o *dimensión exógena*. La relación es de doble vía el aula dialoga con el contexto y el contexto aporta información, datos y vivencias al aula de clase. En cambio, la *dimensión endógena* evalúa el documento del programa desde su marco teórico, las competencias propuestas por cuanto se plantea el diálogo teórico sobre el saber sociocognitivo, lingüístico y textual con la propuesta presentada por el programa. Y la dimensión integral evalúa el proceso de evaluación y evaluabilidad.

La confluencia de las dos dimensiones endógena-exógena establece relaciones entre el contexto ecológico y sus necesidades con las propuestas teóricas vigentes. Estas fueron las dimensiones seleccionadas para la evaluación inicial del programa DIME tanto por los expertos como por los profesionales.

Al respecto de la evaluación inicial o por expertos, investigadores de las ciencias de la educación como Maquilón (2003), García (2014), Álvarez (2002), Pérez (2006) proponen que:

- Sea un proceso sistémico a través de indicadores y variables;
- requiera de la planeación para la recogida de datos y la elección precisa de expertos para que aporten significativamente al diseño del programa;
- Parte de los elementos que integran el programa. El presente programa opta por las competencias del aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y a vivir juntos,

proceso de elaboración, composición documental, inclusión de elementos técnicos: justificación, contenidos, actividades, metodología, recursos, cronología, destinatarios, responsables y evaluación;

- La obtención de datos ha de ser su principal objetivo inicial; datos sobre el mismo que permitan la toma de decisiones antes de la implementación.

Con estas expectativas se emprendió la experiencia de la evaluación por expertos en la Universidad Sergio Arboleda Santa Marta; para ello se explicaron los objetivos, los criterios de evaluación y cómo se desarrolló el proceso.

5.1.1 Objetivo

Evaluar la calidad del diseño, del programa DIME como un proceso sistémico, planeado, mediante expertos que aporten una nueva mirada a los elementos que integran el programa en las dimensiones, endógena, endógena-exógena, exógena e integral.

5.1.2 Criterios de evaluación

Para la evaluación de las dimensiones establecidas se seleccionaron los criterios de calidad propuestos por Maquilón (2003):

1. Endógeno: Contextualizado, consistente, congruente.
2. Endógeno-exógeno: flexible, conveniente.
3. Exógenos: factible, generalizable
4. Integral: evaluable.

5.1.3 Descripción del proceso

La evaluación por expertos se realizó por medio de un instrumento organizado a manera de lista de control por diferencial semántico de Likert. Para su diseño se tomó como base la propuesta de Maquilón (2003). El instrumento se sometió a prueba piloto mediante la aplicación

del instrumento a tres miembros del equipo que venían participando en la capacitación para la implementación y que después orientarían el programa en el segundo nivel (escritura académica 2).

La prueba piloto fue sometida al análisis de coeficiente de confiabilidad estadística Alfa de Cronbach (confróntese en el literal 5.3.). El análisis del coeficiente de confiabilidad incluyó una prueba vectorial que permitió identificar el aporte de cada una de las preguntas al objetivo propuesto. El diseño inicial contaba con 60 indicadores, representados en preguntas para los evaluadores. Una vez efectuado el análisis de confiabilidad se redujeron a 26, puesto que en la gráfica de análisis vectorial aparecían superpuestas algunas preguntas, esto significa que las preguntas recogen la misma información. Los indicadores que se solapaban representaban información repetida; por tanto, fueron eliminadas del cuestionario.

Una vez rediseñado el instrumento a partir del coeficiente de confiabilidad se procedió a la aplicación del instrumento a tres doctores en lingüística a quienes previamente se les entregó el programa y a siete docentes que se encontraban en proceso de sensibilización, capacitación y planeación para la implementación posterior.

La evaluación se desarrolló mediante la visita de los evaluadores a la institución; la presentación del programa se hizo a manera de ponencia y la entrega del documento técnico a cada uno de los evaluadores. Para la evaluación se suministró el documento completo a cada uno de los evaluadores, más el instrumento de evaluación.

Los evaluadores seleccionados fueron:

- Doctora María Cristina Martínez, 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 docentes invitados a la evaluación del programa fueron Angélica Delgams, magistra en Investigación y docencia universitaria; Marlene Morales, doctoranda en Ciencias de la educación; Ricardo Tete, magister en lingüística; Carmen Navarro, magistra en Investigación y docencia universitaria; María Alejandra Olarte, magistra en educación; Hermelina Acevedo, magistra en literatura; Alfredo Avendaño, magister en investigación y docencia universitaria.

El equipo de profesionales realizó la evaluación del diseño y siete de ellos implementaron posteriormente el programa “Desarrollo de las ideas mediadas por le escritura” Los resultados obtenidos se presentan en el literal 5.4.

5.2 Esquema del instrumento para la evaluación del diseño del programa “Desarrollo de las ideas por la escritura” realizado por expertos

Este subcapítulo consta de dos apartados: en el primero se describe y explica cómo se diseñó el instrumento para recoger la información de la evaluación del diseño por parte de los expertos a partir de la prueba piloto y del coeficiente de confiabilidad estadística Alfa de Cronbach; en el segundo se analizan los datos que arroja el coeficiente de confiabilidad estadística del instrumento.

5.2.1 Diseño del instrumento de acuerdo con el coeficiente de confiabilidad estadística Alfa de Cronbach

El diseño del instrumento se estructuró inicialmente sobre la base de cuatro dimensiones que evaluaron los criterios endógenos, endógenos-exógenos, exógenos e integrales (Maquilón , 2003) ocho criterios de evaluación de calidad de los programas de intervención pedagógica (Maquilón 2003) y 60 descriptores de las categorías teórica y pedagógicas del diseño del programa. Sobre esta base se realizó la prueba piloto a tres docentes miembros del equipo en capacitación

para la implementación del programa. Sobre la prueba piloto se aplicó el coeficiente de confiabilidad estadística Alfa Cronbach. Teniendo en cuenta, la información suministrada por la prueba piloto y una vez realizada el coeficiente de confiabilidad, el instrumento se depuró. El resultado de las dos pruebas permitió la configuración final del instrumento en el que se redujeron los descriptores a veintiséis. Así:

5.2.2 Dimensión endógena

Esta dimensión se analiza mediante los criterios: contextualizado, consistente y, congruente.

1. Contextualizado:

¿El programa parte de un análisis de necesidades?

¿Se priorizan las necesidades de los estudiantes?

¿La carencia ha sido detectada por medio de una investigación preliminar?

2. Consistente:

¿El programa presenta secuencias de contenidos teóricos y actividades prácticas?

¿Los recursos materiales y humanos han sido previstos?

¿El programa tiene prevista una evaluación que integra los aspectos evaluables?

3. Congruente:

¿Los recursos materiales y humanos son suficientes para el éxito del programa?

¿El tiempo para el desarrollo de las competencias es suficiente?

¿El programa tiene en cuenta las características de los grupos; incluso los heterogéneos?

¿La metodología propuesta es apropiada para el desarrollo de las competencias planteadas?

¿Los procedimientos de evaluación son congruentes con las competencias, contenidos y metodologías?

5.2.3 Dimensión endógena- exógena

En esta dimensión se determinaron los factores de flexibilidad y conveniencia.

1. flexible

¿Cada módulo puede abordarse de manera independiente?

¿La metodología empleada permite integrar contenidos de diferentes saberes disciplinares?

¿El programa permite adaptar el tiempo destinado a cada módulo en función con las necesidades específicas de un grupo?

2. Conveniente

¿El programa ofrece soluciones a las necesidades escriturales de los estudiantes?

¿La metodología fomenta la construcción de los propios aprendizajes?

¿Los contenidos del programa cubren exhaustivamente las necesidades de los estudiantes?

5.2.4 Dimensión exógena

En la presente dimensión se determinaron dos criterios: factible y posibilidad de ser generalizable.

1. Factible

¿La institución acepta el programa para mejorar la calidad de los procesos académicos de sus estudiantes?

¿La institución propone la agenda de contenidos y actividades para la aplicación del programa?

¿El programa guarda relación con el proyecto educativo institucional?

2. Generalizar

¿La oralidad facilita los proceso escriturales en grupos heterogéneos?

¿La revisión de los borradores por el docente y por los estudiantes como pares mejora la calidad de los textos?

5.2.5 Dimensión de integral

Se estableció el criterio de facilidad de Evaluable:

¿Las competencias del aprender a saber, aprender a hacer, aprender a ser y estar y las aprender el uso de la tecnología son evaluables?

El resto de elementos formales del programa como: contenidos, metodología, recursos, temporalización, estudiantes y docentes; ¿pueden ser evaluados?

¿Los materiales y la disponibilidad de tiempo para la evaluación están previstas en el programa?

5.2.6 Confiabilidad estadística coeficiente Alfa de Cronbach de la herramienta

El propósito de este apartado es describir el procedimiento mediante el cual se realizó el coeficiente de confiabilidad de la herramienta diseñada para recoger información amplia y necesaria para obtener la evaluación de los expertos en relación con el diseño del programa DIME.

5.2.7 Dimensión endógena

Tabla 14. Índices de los criterios de la dimensión endógena

No.	Criterio	Índice Alfa de Cronbach
1.	Contextualizado	0.81.
2	Consistente	0.81..
3	Congruente	0.77.

Para analizar el coeficiente de confiabilidad estadística de los datos de esta dimensión se tuvieron en cuenta los criterios contextualizado, consistente y congruente sobre una muestra de tres docentes que colaboraron para la realización del pilotaje de la prueba. De acuerdo con el coeficiente de confiabilidad se obtuvieron los siguientes índices

Para mostrar cómo se obtuvieron estos índices se transcribe la tabla que contiene los elementos y factores correspondientes al primer criterio de la dimensión endógena. Por medio de una prueba vectorial se define el porcentaje de información que cada uno de los indicadores aporta al criterio y en qué porcentaje aumenta el coeficiente de confiabilidad de la prueba si el indicador se retira. Al parecer entre más preguntas tenga la encuesta menor es su índice de confiabilidad. Sin embargo hay factores sobre los cuales es indispensable recoger información como es el caso del criterio congruente en el que no se suprimieron preguntas por ende su índice es el más bajo del criterio.

Tabla 15. Estadísticas de total de elementos índice alfa de Cronbach

	Media de escala si elemento se ha suprimido	de Varianza de escala si elemento se ha suprimido	de Correlación de el total de elementos corregida	Alfa de Cronbach de elemento si el elemento se ha suprimido
¿El programa parte de un análisis de necesidades?	5,60	,489	,804	,636
¿Se priorizan las necesidades de los estudiantes?	5,60	,489	,804	,636
¿La carencia ha sido detectada por medio de una investigación preliminar?	5,80	,400	,509	1,000

5.2.8 Dimensión endógena-exógena

En esta dimensión se establecieron los índices de confiabilidad de los elementos que la conforman. Como en la dimensión anterior, la población encuestada fue del 100% de los individuos de la muestra. En la tabla 17 se observa los índices de los criterios flexible y conveniente. El criterio de flexibilidad evalúa la adaptabilidad y facilidad de adecuación del programa a diversos grupos y a diversas escuelas. En cambio, con el criterio de conveniente se propuso comprobar si los objetivos establecidos con el diseño, se cumplen. Los índices de confiabilidad son seguros para el criterio.

Tabla 16. Dimensión Endógena-exógena

	Dimensión Endógena-exógena.	Índice Alfa de Cronbach
1.	Flexible	,86.6
2.	Conveniente	,81.2.

5.2.9 Dimensión exógena

En la dimensión se establecieron los criterios que determinan si el programa es factible y generalizable en otros contextos. El criterio factible se proponía evaluar si el programa contaba con el apoyo suficiente para su implementación. Además, comprobar si los cronogramas, horarios y demás características se adaptaban a las diferentes Escuelas. El coeficiente de confiabilidad es satisfactorio.

Tabla 17. Dimensión exógena Criterios

No.	Dimensión exógena Criterios	Índice Alfa de Cronbach
1.	Factible	,85.4
2.	Generalizable	,75.

El segundo criterio de esta dimensión es la posibilidad de generalizar el programa; se propuso evaluar si era posible aplicarlo en diferentes contextos con características y necesidades similares. Está conformado por tres indicadores que se proponen medir aspectos socio-cognitivos y pedagógicos fundamentales en el diseño del nuevo programa, por esta razón no se modificaron para obtener el coeficiente de confiabilidad superior. El coeficiente de confiabilidad está en el límite permitido.

5.2.10 Dimensión Integral

Esta dimensión se encargó exclusivamente del criterio evaluable. Es una dimensión integral porque está presente en todas las etapas y componentes del programa conformado por tres indicadores con los cuales se buscaba tener la posibilidad de emitir juicios de valor sobre cada una de las etapas de la investigación evaluativa, acerca de los elementos del programa y sobre los demás factores que inciden en su calidad, implementación y resultados. Su coeficiente de confiabilidad fue de 81,2%; un coeficiente bueno dada su trascendencia en la evaluación como un todo.

Tabla 18. Dimensión Integral

Dimensión Integral	Índice Alfa de Cronbach
Evaluable	,81.2

5.3 Instrumento de recogida de información Evaluación por expertos

Universidad Sergio Arboleda
 Departamento de Humanidades y Gramática
 Investigación evaluativa del programa de Escritura Académica
 Instrumento de recogida de Información
 Evaluación por expertos

Nombre:						
Institución o Escuela:						
Fecha:						
<p>Por favor diligencie el presente instrumento de recogida de información con sinceridad y claridad utilizando las casillas de valoración de cada uno de los indicadores.</p> <p>Cada uno de los números representa una equivalencia de menor a mayor así: 1 puede ser no o total desacuerdo; 2 corresponde a parcial acuerdo; 3 corresponde a algunas veces; 4 corresponde a acuerdo y 5 puede ser sí o total acuerdo.</p>						
Dimensión Endógena:						
Criterio 1.						
Contextualizado						
Adecuado a las características y necesidades del contexto.						
No.	Indicadores de evaluación	1	2	3	4	5
1	¿El programa parte de un análisis de necesidades?					
2	¿Se priorizan las necesidades de los estudiantes?					
3	¿La carencia ha sido detectada por medio de una investigación preliminar?					
Criterio 2						
Consistente						
Posee los elementos, la metodología y las actividades necesarias para desarrollar las competencias que propone.						
No.	Indicadores de evaluación	1	2	3	4	5
4	¿El programa presenta secuencias de contenidos teóricos y actividades prácticas?					
5	¿Los recursos materiales y humanos han sido previstos?					

6	¿El programa tiene prevista una evaluación que integra los aspectos evaluables?					
Criterio 3 Congruente Las relaciones entre modelo pedagógico, secuencia didáctica y evaluación son apropiadas para los objetivos propuestos.						
No.	Indicadores de evaluación	1	2	3	4	5
7	¿Los recursos materiales y humanos son suficientes para el éxito del programa?					
8	¿El tiempo para el desarrollo de las competencias es suficiente?					
9	¿El programa tiene en cuenta las características de los grupos; incluso los heterogéneos?					
10	¿La metodología propuesta es apropiada para el desarrollo de las competencias planteadas?					
11	¿Los procedimientos de evaluación son congruentes con las competencias, contenidos y metodologías?					
Dimensión Endógena –Exógena						
Criterio 4 Flexible Es adaptable y se adecua fácilmente a diversos grupos y diversas Escuelas de formación con características contextuales similares.						
No.	Indicadores de evaluación	1	2	3	4	5
12	¿Cada módulo puede abordarse de manera independiente?					
13	¿La metodología empleada permite integrar contenidos de diferentes saberes disciplinares?					
14	¿El programa permite adaptar el tiempo destinado a cada módulo en función con las necesidades					

	específicas de un grupo?					
Criterio 5						
Conveniente						
El programa es útil e idóneo para resolver los problemas encontrados						
No.	Indicadores de evaluación	1	2	3	4	5
15	¿El programa ofrece soluciones a las necesidades escriturales de los estudiantes?					
16	¿La metodología fomenta la construcción de sus propios aprendizajes?					
17	¿Los contenidos del programa cubren exhaustivamente las necesidades de los estudiantes?					
Dimensión Exógena						
Criterio 6						
Factible						
La institución respalda el programa y proporciona los recursos materiales y humanos necesarios para su ejecución						
No.	Indicadores de evaluación	1	2	3	4	5
18	¿La institución acepta el programa para mejorar la calidad de los procesos académicos de los estudiantes?					
19	¿La institución propone la agenda de contenidos y actividades para la aplicación del programa?					
20	¿El programa guarda relación con el proyecto educativo institucional?					
Criterio 7						
Generalizable						
Analiza el grado de difusión que puede tener el programa en diferentes contextos.						
No.	Indicadores de evaluación	1	2	3	4	5

21	¿Los esquemas retóricos ayudan a desarrollar las ideas de los estudiantes en diferentes contextos?					
22	¿La oralidad facilita los proceso escriturales en grupos heterogéneos?					
23	¿La revisión de los borradores por el docente y por los estudiantes como pares mejora la calidad de los textos?					
Dimensión Integral						
Criterio 8						
Evaluable						
Se refiere a la posibilidad de emitir juicios de valor sobre el diseño, los componentes del programa su aplicación, resultados y el proceso mismo.						
No.	Indicadores de evaluación	1	2	3	4	5
24	¿Las competencias del aprender a saber, aprender a hacer, aprender a ser y estar y las aprender el uso de la tecnología son evaluables?					
25	El resto de elementos formales del programa como: contenidos, metodología, recursos, temporalización, estudiantes y docentes; ¿pueden ser evaluados?					
26	¿Las materias, la disponibilidad de tiempo para la evaluación están previstas en el programa?					
Observaciones						
Si lo considera necesario agregue sus comentarios						

5.3.1 Análisis de resultados de la evaluación por expertos

El informe de resultados de la evaluación por expertos sistematizó la información recogida y la interpretó con el fin de identificar los conceptos emitidos sobre el diseño propuesto y realizar los correctivos pertinentes para la mejora del documento técnico del programa DIME. La metodología de análisis se basó en la organización de las bases de datos recogidas en cada uno de los descriptores iniciales; estos se agruparon por cada uno de los ocho criterios propuestos y posteriormente por cada una de las cuatro dimensiones.

Las conclusiones sobre cada uno de los criterios se presentan basadas en las frecuencias de cada uno de los descriptores que permitieron identificar las valoraciones más altas como fortalezas (4 y 5) la media (3) y las debilidades registradas en las frecuencias calificadas como (1 y 2). Además, se utilizaron los comentarios escritos en el criterio Integral del instrumento de recolección de la información recolectada en las reuniones con los docentes.

5.3.2 Dimensión endógena

Hay que recordar que en esta dimensión endógena es posible identificar tres criterios: contextualizado, consistente y congruente. La identificación se efectuó con los mismos interrogantes del numeral 5.2. 1. Los resultados fueron los siguientes:

En cuanto a la identificación del criterio contextualizado del programa se obtuvieron los datos que se muestran en la tabla No. 20. En esta se evidencia que el 83.3% de las respuestas mostró un total acuerdo con la contextualización del programa; es decir, de 30 respuestas obtenidas de los diez evaluadores, 25 consideraron que el programa atendía y priorizaba las necesidades reales de los estudiantes a partir de una investigación diagnóstica que había mostrado que los textos que producían los alumnos de las Escuelas o carreras de la Universidad carecían de esta contextualización. Asimismo, El 3.3% manifestó estar de acuerdo.

Tabla No. 19. Criterio contextualizado

Contextualizado	Respuestas	
	Nº	Porcentaje
En desacuerdo	3	10.0%
Algunas veces	1	3.3%
De acuerdo	1	3.3%
Total acuerdo	25	83.3%
Total	30	100.0%

En síntesis, la media está en 3.3% y la moda es de 83.3%, en total acuerdo. El 10% estuvo en desacuerdo pues no admiten que el programa esté basado en la priorización de las necesidades de los estudiantes.

En cuanto a la identificación de la consistencia del programa los datos arrojados por los expertos fueron: (tabla 21). Los datos demuestra que un 83.3% de las 30 respuestas logradas estaba en total acuerdo con el direccionamiento del programa desarrollado en secuencias de contenidos y actividades prácticas de los recursos humanos y materiales y que exigía una evaluación integral de cada uno de los aspectos.

Tabla No. 20. Criterio Consistente

Consistente	Respuestas	
	Nº	Porcentaje
En desacuerdo	2	6.7%
Algunas veces	1	3.3%
De acuerdo	2	6.7%
Total acuerdo	25	83.3%

El desacuerdo y el acuerdo parcial son similares: un 6.7%. La media se encuentra en 3.3% y en desacuerdo se encuentra el 6.7% representado en la previsión de los recursos materiales y humanos. La moda es de 83.3% en total acuerdo.

El criterio congruente presentó un 58% de total acuerdo; un 12% estuvo de acuerdo. La media se encuentra en 16%. El 10% manifestó acuerdo; 4% de desacuerdo. Este bajo índice de desacuerdo está determinado por un evaluador que no consideró suficiente el tiempo programado para el desarrollo de las competencias. El acuerdo está sustentado en los recursos materiales y humanos para el éxito del programa. El evaluador añadió que la disminución en el contenido teórico del programa con respecto a los programas tradicionales era una falencia que bajaría aún más el nivel de desempeño de los estudiantes. La moda arrojó 58% en total acuerdo (Tabla No. 22 Criterio congruente).

Tabla No. 21. Criterio de congruente

Congruente	Respuestas	
	Nº	Porcentaje
Total desacuerdo o no	2	4.0%
En desacuerdo	5	10.0%
Algunas veces	8	16.0%
De acuerdo	6	12.0%
Total acuerdo	29	58.0%
Total	50	100.0%

La evaluación de la dimensión endógena permitió visualizar el temor que genera en algunos docentes cambiar sus prácticas pedagógicas basadas en modelos teóricos que no corresponden con los avances de la ciencia lingüística, la psicología social y los modernos estudios acerca de la textualidad y la discursividad; pero, sobre todo de la exigencia del Ministerio de Educación que fundamenta toda la enseñanza aprendizaje en la formación de competencias, basadas en el aprender.

5.3.3 Dimensión endógena- exógena

Los criterios que se buscaba determinar en esta dimensión endógena-exógena son los de flexibilidad (con 30 respuestas) y conveniencia (con 40 respuestas). Los diez expertos contestaron el total de preguntas.

En relación con el criterio flexible del programa en la tabla 23 se muestra que solo un 30% se muestra en total acuerdo. El 16.7% de parcial acuerdo. La media se encuentra en 16.7%. En desacuerdo se manifiestan el 30% de los evaluadores y en total desacuerdo el 6.7%.

Tabla No. 22. Criterio de flexibilidad del programa

Flexible	Respuestas	
	Nº	Porcentaje
Total desacuerdo o no	2	6.7%
En desacuerdo	9	30.0%
Algunas veces	5	16.7%
De acuerdo	5	16.7%
Total acuerdo	9	30.0%
Total	30	100.0%

El total desacuerdo se manifestó frente a la implementación independiente de los módulos y los tiempos necesarios para atender a las necesidades específicas de los grupos, propuesta en el programa. En los comentarios se encontró que: “debido a las características de ingreso de los estudiantes el tiempo no es suficiente para el desarrollo de las competencias propuestas por el programa por tanto es necesario impartirlo en su totalidad y de manera secuencial”. “El tiempo tampoco permite la implementación de la oralidad”.

En cuanto al criterio conveniente del programa frente a lo que se espera de él, la tabla No. 24 evidencia que el 87.5% de las respuestas de los diez evaluadores está totalmente de acuerdo. El 5% está parcialmente de acuerdo con la propuesta. La moda se ubica en 2.5% y en desacuerdo se

encuentra el 5%. La valoración negativa se reitera en los contenidos frente a las necesidades de los estudiantes. La moda es de 87.5% en total acuerdo con la propuesta. La valoración positiva es del 92.5%.

Tabla No. 23. Criterio de conveniencia del programa

Conveniente	Respuestas	
	Nº	Porcentaje
En desacuerdo	2	5.0%
Algunas veces	1	2.5%
De acuerdo	2	5.0%
Total acuerdo	35	87.5%
Total	40	100.0%

La evaluación de la dimensión permitió concluir que aun cuando los evaluadores creen que la propuesta no es muy flexible de acuerdo con las necesidades de los estudiantes el 90% de los datos se encuentran entre total acuerdo y acuerdo; en otros términos, en esta dimensión el programa es evaluado positivamente.

5.3.4 Dimensión exógena

En esta dimensión los criterios considerados fueron los de factibilidad (con 30 respuestas) y generalización (27 respuestas). Todos los evaluadores respondieron la totalidad de las preguntas del cuestionario.

En relación con la identificación del criterio factible del programa en la tabla se evidencia que un 83.3% en total acuerdo; 10% de acuerdo. La media está en 3.3% y el total desacuerdo en 3.3%, Las valoraciones negativas responden al descriptor 2. (Puede eliminarse parte del módulo sin afectar su buen desempeño) Las valoraciones positivas de acuerdo y total acuerdo son del 93.3% de las evaluaciones.

Tabla No. 24. Criterio Factible

Factible	Respuestas	
	Nº	Porcentaje
Total desacuerdo o no	1	3.3%
Algunas veces	1	3.3%
De acuerdo	3	10.0%
Total acuerdo	25	83.3%
Total	30	100.0%

En cuanto al grado de difusión o posibilidad generalizable el programa en otros contextos con necesidades similares, la tabla No. 26 muestra que el 92.6% en total acuerdo con el factor generalizable; el 3.7% en parcial acuerdo y el 3.7% en desacuerdo. La moda se encuentra en total acuerdo y la media en 3.67%

Tabla No. 25. Criterio de generalizable.

Generalizable	Respuestas	
	Nº	Porcentaje
En desacuerdo	1	3.7%
De acuerdo	1	3.7%
Total acuerdo	25	92.6%
Total	27	100.0%

La valoración de la dimensión exógena es superior al 90% en todas las categorías propuestas para la evaluación del programa dado que la oralidad facilita los proceso escriturales en grupos heterogéneos y la revisión de los borradores por el docente y por los estudiantes como pares es una de las prácticas más reconocidas en el ámbito de los centros de escritura.

5.3.5 Dimensión Integral

La identificación y explicitación del criterio de evaluabilidad del programa fue un aspecto con un alto grado de aceptación como lo muestra la moda ubicada en un 83.3%. La evaluación del criterio está en un 90% positivo entre total y parcial acuerdo. Es decir la valoración negativa corresponde a uno de los evaluadores que demostró resistencia al cambio de sus prácticas pedagógicas y teóricas. La media se encuentra en 6.7%. Es decir un evaluador considera que las competencias no son evaluables y que el resto de los elementos formales del programa son evaluables algunas veces. Las respuestas evidencian una apreciación subjetiva de la propuesta y resistencia al cambio.

Tabla No. 26. Criterio evaluable

Evaluable	Respuestas	
	Nº	Porcentaje
En desacuerdo	1	3.3%
Algunas veces	2	6.7%
De acuerdo	2	6.7%
Total acuerdo	25	83.3%
Total	30	100.0%

5.3.6 Consolidado por dimensiones

En la presente sección se encuentra el consolidado de las cuatro dimensiones que conforman la evaluación del diseño realizada por expertos. El consolidado incluye las frecuencias totales de cada una de las dimensiones y su correlación con los motivos de desacuerdo parcial o total.

5.3.7 Dimensión endógena

El total acuerdo se evidencia en el 72% y el acuerdo en 26% en valoraciones positivas. La frecuencia en acuerdo hace referencia al tiempo del que se dispone para el desarrollo de las competencias. El temor expresado por los expertos en la valoración negativa del criterio responde a la observación del nivel en el que se encuentra la educación en el Departamento del Magdalena. El proceso de retroalimentación permanente al estudiante preocupa a los docentes mientras que los evaluadores externos felicitan la propuesta.

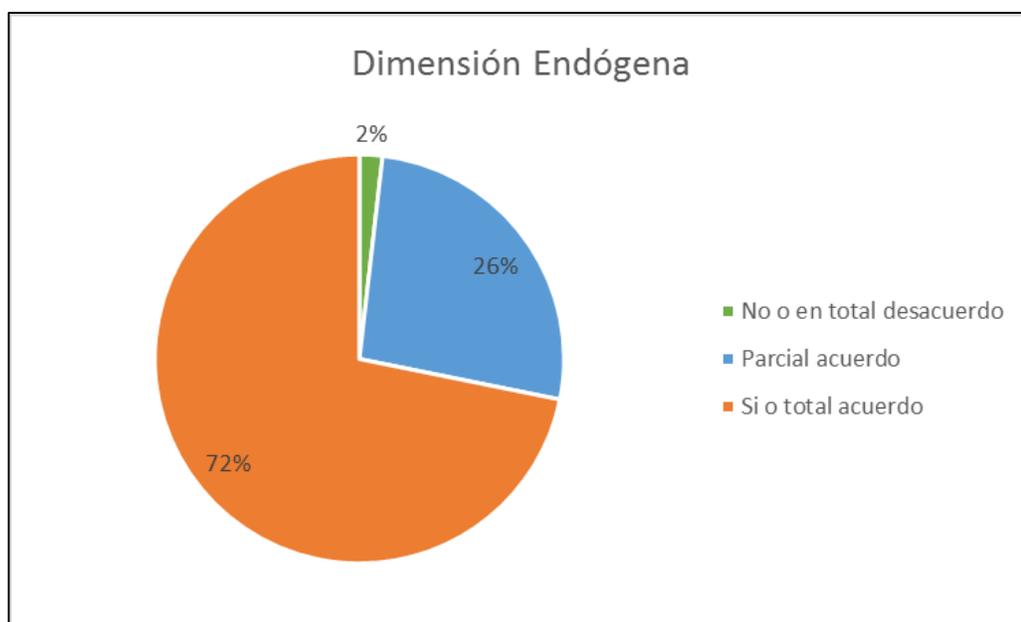


Figura No. 10. Dimensión endógena

5.3.8 Dimensión endógena –exógena

El total acuerdo de la Dimensión se encuentra en 60% y en parcial acuerdo en un 38%. Los indicadores que preocupan a los docentes corresponden a la disminución del contenido teórico en relación con cubrir las necesidades del estudiante. Los expertos comparan el contenido teórico del programa anterior con el contenido teórico del nuevo

programa. Sin embargo, el programa anterior a pesar de tener mucho más contenido teórico no lograba una eficacia significativa. El diseño del programa apunta a menor cantidad de teoría inútil para el estudiante y mayor cantidad de conocimiento aplicable para la escritura de textos académicos. (Menos es más). Otro indicador evaluado en parcial acuerdo hace referencia a los recursos materiales y humanos con los que cuenta el programa son suficientes para el éxito de éste. El indicador reitera preocupación de los docentes por ofrecer mucho más material teórico a los estudiantes.

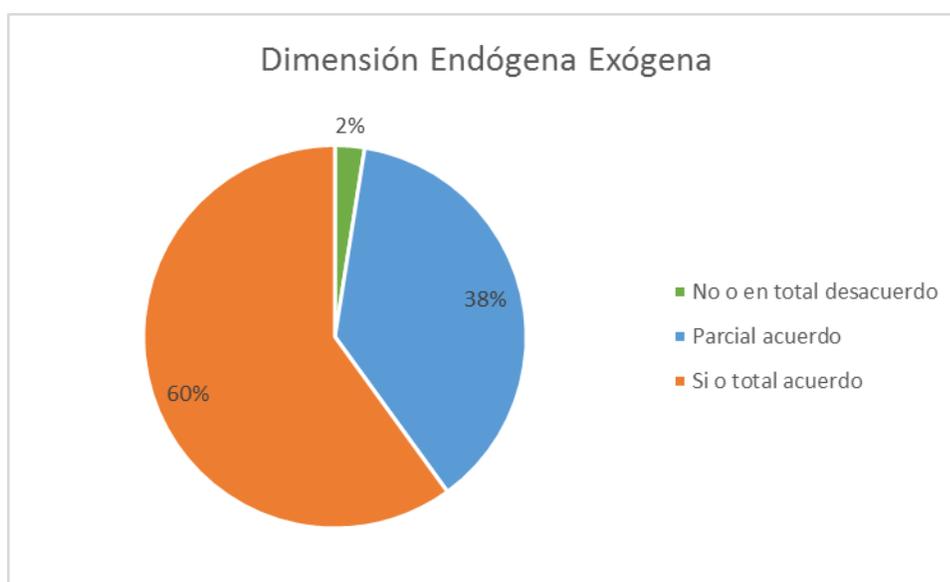


Figura No. 11. Dimensión Endógena-exógena

5.3.9 Dimensión exógena

La dimensión presenta una frecuencia de 60% en total acuerdo, en parcial acuerdo se presenta un 38% que se manifiesta frente a la revisión de borradores y la implementación de la metodología dialógica y colaborativa propuesta en el programa. En los comentarios se encuentra que “Escuchar a todos los estudiantes demanda mucho tiempo”.

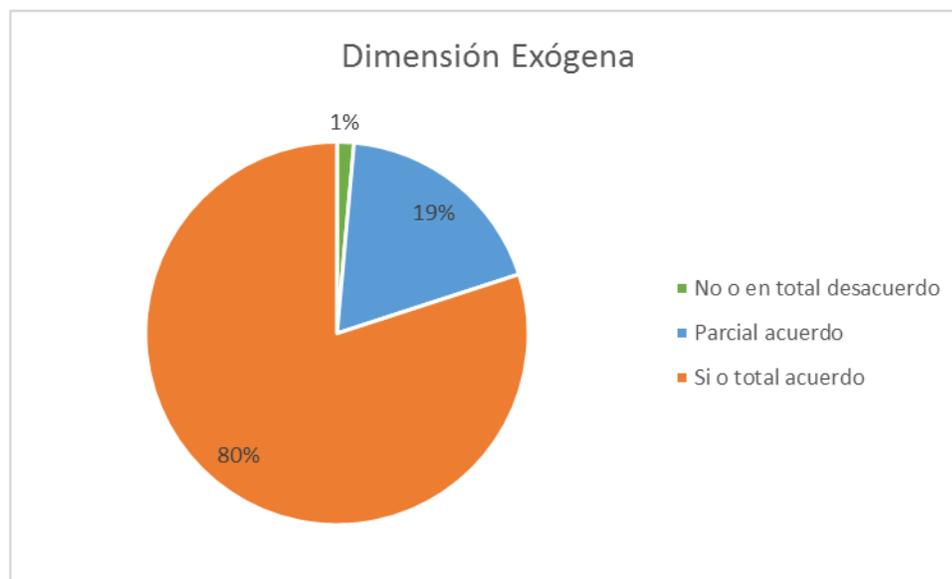


Figura No. 12. Dimensión exógena

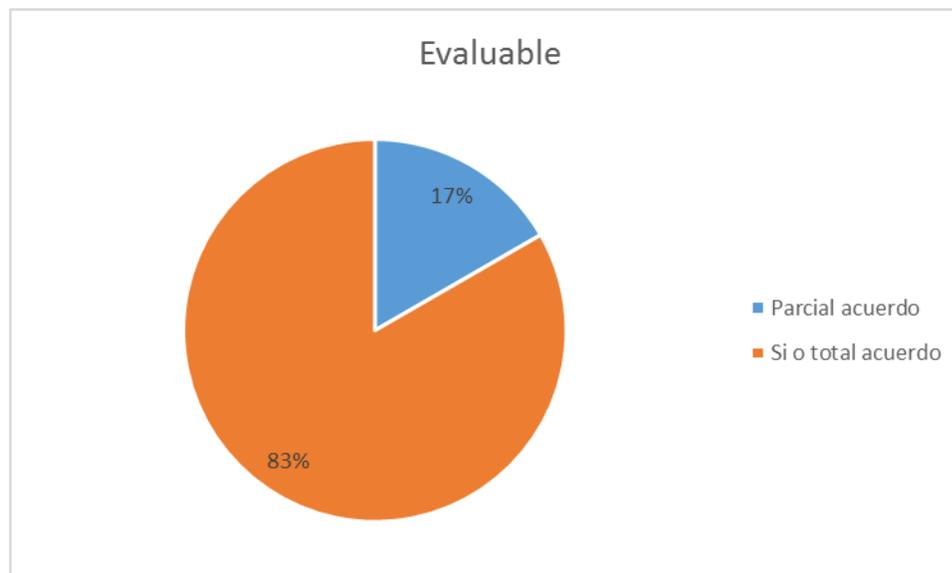


Figura No. 13. Dimensión integral

La dimensión ya fue evaluada en el apartado inmediatamente anterior. Sin embargo se presenta nuevamente la información con el fin de que pueda evidenciarse junto con las demás dimensiones.

La identificación y explicitación del criterio evaluable del programa fue un aspecto con un alto grado de aceptación como lo muestra la moda ubicada en un 83.3%. La evaluación del criterio está en un 90% positivo entre total y parcial acuerdo. El 17% restante representa la resistencia al cambio de uno de los docentes evaluadores.

El programa propone el proceso de evaluación como oportunidad de mejora atendiendo al verdadero sentido de la evaluación. Esta concepción rompe el paradigma de la evaluación como la asignación de una nota o un valor cualitativo sin retroalimentación ni posibilidad de revisión (aprender a hacer, aprender a ser). Éste cambio paradigmático es el que genera mayor resistencia por la exigencia de tiempo al docente.



Capítulo 6. Implementación del programa DIME y evaluación formativa

El enfoque por competencias promueve la movilización de la información en el proceso de aprendizaje, materializando la perspectiva de Jean Piaget, se halla cercano al enfoque de aprendizaje basado en resolución de problemas. Es una lucha contra el enciclopedismo.
Díaz-Barriga (2015)

6. Introducción

Siguiendo el plan trazado por en el marco teórico acerca de las fases de la investigación evaluativa, este capítulo se ocupará de los resultados obtenidos en la evaluación de la implementación del programa DIME. Consta de cinco subcapítulos que son: objetivo, metodología, criterios de evaluación de la implementación, instrumento de recogida de información y análisis de los datos. Para comodidad de los lectores se han incluido en el texto de esta tesis los tres instrumentos con los cuales se recogió la información.

6.1 Objetivo

Según autores como García (2014), Castillo (2002), Bartolomé (1990) la evaluación de proceso es la realizada durante la aplicación del programa. Tiene por objetivo esencial la mejora y perfeccionamiento del mismo por medio de la retroalimentación constante en procura de la corrección a lo largo de todo el proceso. De ahí proviene el término formativa. Toda la información recogida durante el proceso de evaluación de la implementación orienta regula y motiva la aceptación del programa tal como está planeado o su modificación bien sea en sus contenidos, en la metodología propuesta, en sus materiales o en cualquier otro factor que requiera la observación o la mejora.

El objetivo de esta cuarta fase de la investigación, en líneas generales, fue recoger y analizar la información oportuna que permitiera tomar decisiones de mejora una vez desarrollado y evaluado el programa “Desarrollo de las ideas por medio de la escritura” DIME; y adoptar así las acciones necesarias para optimizarlo.

6.2 Metodología

En el proceso de implementación del programa se siguieron dos etapas generales:

- **Familiarización de los docentes** con el programa DIME. El recuso seleccionado fue la realización de grupos focales en los que se realizó una capacitación dialógica y colaborativa sobre el manejo e implementación de los esquemas retóricos, la construcción oral y posterior escritura análoga al proceso propuesto para con los estudiantes. Las reuniones de capacitación del equipo de trabajo se iniciaron durante el semestre anterior a su implementación y se continuaron durante el semestre de implementación inicial con autorización de la dirección general de la universidad, que pagó a los docentes de hora cátedra cuatro horas al mes adicionales para que participaran en la capacitación previa a la implementación y durante ella. Las reuniones de trabajo se programaron quincenalmente con el fin de ir dos semanas adelante del proceso de ejecución. Además de preparar las actividades por realizar se evaluaron las actividades realizadas, se socializaron las fortalezas y debilidades de la implementación con los docentes que tenían a su cargo la orientación del programa. Las reuniones tenían como objetivo la exégesis de las actividades programadas para las dos semanas siguientes (4 horas presenciales y 2 horas de trabajo en el aula virtual, por semana), parte de ésta consistía en escuchar las inquietudes de los docentes, aclarar dudas, proponer estrategias metodológicas y colaborar en la solución de posibles problemas.
- **Recogida sistemática de información** por medio de la aplicación de tres instrumentos propuestos para la evaluación de cada uno de los módulos del programa. Esta se realizó por medio de encuestas a todos los estudiantes que cursaban el programa. Los momentos para su aplicación fueron al final de cada uno de los tres módulos. Para cada una de las

evaluaciones se empleó un instrumento tipo encuesta por diferencial semántico tipo Likert, previamente diseñadas, evaluadas, y piloteadas por expertos. Además de las encuestas se practicaron visitas periódicas a las aulas de clase de manera un tanto informal para dialogar con docentes y estudiantes acerca de las percepciones, logros o dificultades presentadas en la realización del programa además de utilizar la observación como técnica básica y esencial para el análisis y valoración de los procesos propuestos. En las visitas se realizaron algunas entrevistas que permitieron la recogida de información emergente.

Ahora bien, cada una de las encuestas y de las entrevistas dio lugar al análisis de la información, revisión y ajustes necesarios, en tiempos reales y oportunos para atender a las necesidades de estudiantes, docentes e. incluso, del programa mismo. Como afirma Fernández-Ballesteros (1990) [...] “es fundamentalmente una evaluación de proceso y tiene por objetivo esencial la mejora y perfeccionamiento del mismo” (p. 199). Una de sus más importantes virtudes es la retroalimentación permanente, oportuna y constante que permitió realizar acciones correctivas en el momento en el que fueron detectadas la falencia.

6.3 Criterios de evaluación de la implementación

Para evaluar la implementación se propusieron los siguientes criterios de calidad:

- Cumplimiento con los tiempos y las directrices consignadas en los micro-diseños
- Eficacia para lograr los propósitos propuestos
- Satisfacción de los participantes.

6.3.1 Instrumento de recogida de información

La función de la evaluación de la implementación fue tanto formativa como sumativa, y su objetivo fue posibilitar decisiones de mejora. La recogida de información de la evaluación formativa se realizó utilizando la complementariedad metodológica que incluye uso de instrumentos de recogida de información, observación directa, entrevistas con estudiantes y docentes. Los instrumentos de recogida de información se aplicaron en tres momentos previamente planeados y programados con cada uno de los profesores. Los instrumentos se diseñaron siguiendo

la secuencia didáctica programada para cada uno de los módulos y preguntando a los estudiantes el cumplimiento, la eficacia, la calidad de las actividades, materiales, tiempos, recursos y satisfacción frente a cada una de las actividades propuestas y un espacio abierto para comentarios.

Los instrumentos fueron diseñados para garantizar la sinceridad de la información por parte de los estudiantes asignando un código por grupo a los instrumentos que permitiera identificar el grupo y el docente a cargo sin firmas ni códigos para los estudiantes. La recolección de la información se realizó por medio de visitas al salón de clase por parte de la investigadora y uno o dos auxiliares. Para el diligenciamiento de los instrumentos se solicitó al docente permitir espacio de privacidad para evitar que el estudiante se cohibiera de expresarse.

A continuación se presenta el instrumento de recogida de información del módulo 1 en el cual se preguntó a los estudiantes por cada una de las actividades planeadas para el módulo, la eficacia de estas y el grado de satisfacción que les generaron.

Universidad Sergio Arboleda
Santa Marta
Departamento de Humanidades y Gramática
Escritura Académica 1.
Módulo 1

El documento que tienes en tus manos es la evaluación del módulo 1 de la asignatura de Escritura Académica 1. El objetivo de la evaluación es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por esta razón tu opinión es muy importante.

Para responder debes marcar una x en los cuadros frente a la pregunta de 1 a 5. En dónde 1 es no o en total desacuerdo; 2 es parcial desacuerdo; 3 es algunas veces; 4 es parcial acuerdo; 5 es total acuerdo. Gracias por tu colaboración.

Instrumento de recogida de información módulo 1

No.	Pregunta	1	2	3	4	5
	
1	¿El docente propicio la elección democrática del problema a analizar?					
2	¿El docente define claramente la narración y sus elementos?					
3	¿Los esquemas de narración se construyeron en forma oral?					
4	¿Los estudiantes escriben en el aula de clase las secuencias narrativas y de instrucciones?					
5	¿Los estudiantes participan colaborativamente en la clase?					
6	¿Los estudiantes hacen aportes respetuosos a sus compañeros?					
7	¿Los estudiantes reciben y aceptan las observaciones de sus compañeros?					
8	¿El docente invitó a los estudiantes a matricularse en el aula virtual?					
9	¿Has recibido retroalimentación acerca de tu perfil y foto en el aula virtual?					
10	¿Has recibido retroalimentación acerca de los ejercicios de ortografía en el aula virtual?					
11	¿Has recibido retroalimentación de sus textos por medio del aula virtual?					
	Observaciones y comentarios:					

6.4 Resultados del análisis de los datos

En este subcapítulo se presenta el análisis de los resultados de las tres evaluaciones formativas practicadas a los docentes y estudiantes de las Escuelas de Derecho, Comunicación Social y Periodismo y Ciencias Empresariales de la Universidad Sergio Arboleda. Cada uno de los apartados consta de consolidado de las Escuelas discriminados por los criterios de cumplimiento,

eficacia y satisfacción, definidas en el literal 6.3. Igualmente, en cada una de las secciones de evaluación formativa se transcriben los tres instrumentos de recogida de información. El objetivo es analizar la información contenida en las frecuencias positivas, negativas, medias y modas, con el fin identificar las falencias y criterios más fuertes y los más débiles en la gestión del programa DIME.

6.4.1 Evaluación formativa 1

En este primer aparte de la evaluación formativa se presenta el análisis de uno de los casos de aplicación de la prueba. El análisis de caso presenta los criterios evaluados, el número de estudiantes que presentaron la prueba, el número de preguntas contestadas, el número de preguntas no contestadas o datos perdidos, y el total de datos válidos (Tabla # 29). Cada una de las tres pruebas de evaluación formativa se aplicó a siete grupos pertenecientes a tres Escuelas de formación de la institución. Por legibilidad del documento se presenta un caso como muestra y posteriormente el análisis por criterios en cada una de las Escuelas. Posterior a este análisis se presenta el consolidado de las tres Escuelas de formación. La organización propuesta se repite en el mismo orden en los tres módulos que conforman el programa por ende en la fase de evaluación formativa.

6.4.1.1 Resultados del caso del docente 1

Para evidenciar cómo se manejó la aplicación de la prueba los criterios de cumplimiento, eficacia y satisfacción, primero se presenta en la tabla No. 28 que resume de manera global la información de la aplicación del instrumento. Después en tablas separadas se discrimina cada uno de los criterios analizados.

Tabla No. 27. Resumen del caso de la aplicación del instrumento módulo 1.

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
Criterios	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Cumplimiento	21	100,0%	0	0,0%	21	100,0%
Eficacia	21	100,0%	0	0,0%	21	100,0%
Satisfacción	21	100,0%	0	0,0%	21	100,0%

El resumen del caso evidencia que de los 25 estudiantes que figuraban en la lista sólo 21 contestaron la encuesta. Los faltantes no asistieron a clase ese día y por esa razón no respondieron la encuesta. El comportamiento frente al instrumento fue bueno por cuanto contestaron la totalidad de las preguntas y por esta razón este instrumento no tiene datos perdidos.

A continuación, en las tablas No. 29, 30 y 31 se discriminaron cuáles fueron las frecuencias en cuanto a cumplimiento, eficacia y satisfacción, resumidas en la tabla No. 32. En la tabla No. 29 se discrimina cómo funcionó el criterio de cumplimiento.

Tabla No. 28. Frecuencia de cumplimiento

Cumplimiento	Respuestas		
	N	Porcentaje	No. de casos
No o en total desacuerdo	1	1,2%	
En desacuerdo	6	7,1%	
Algunas veces	4	4,8%	
De acuerdo	5	6,0%	
Si o total acuerdo	68	81,0%	
Total	84	100,0%	

En esta se evidencia que un 81.0% ponderado estaba en total acuerdo; significa que contestaron estar en total acuerdo con las preguntas en las que se les interrogaba si habían cumplido con la realización de las actividades. Hay 6% que reportó alguna actividad como no realizada; un

4.8 % consideró que algunas veces se realizaron y un 1.2% dijo que no se cumplió. La moda determina que los estudiantes estuvieron en total acuerdo en un 81% con el cumplimiento de las actividades propuestas por el programa. Asimismo en la tabla No. 30 se analizan los resultados a partir del criterio de eficacia.

Tabla No. 29. Frecuencia de eficacia

Eficacia	Respuestas		
	N	Porcentaje	Porcentaje de casos
No o en total desacuerdo	1	1,2%	4,8%
En desacuerdo	7	8,3%	33,3%
Algunas veces	8	9,5%	38,1%
De acuerdo	11	13,1%	52,4%
Si o total acuerdo	57	67,9%	271,4%
Total	84	100,0%	400,0%

La tabla evidencia que el 67.9% de los estudiantes consideró que las actividades realizadas fueron útiles en su proceso académico, y estaban en total acuerdo. El 13.1% manifestó estar de acuerdo y el 9,5% creía que algunas si fueron útiles pero otras no. En cambio, un 8.3% estuvo en desacuerdo; es decir, para ellos las actividades no fueron efectivas; incluso, hubo un estudiante que estuvo en total desacuerdo. La moda nuevamente es el total acuerdo.

Para cerrar el análisis de los resultados de la tabla de resumen, arriba presentada, en la tabla No. 31 se analiza el criterio satisfacción. Se evidencia que el 60,3% de los estudiantes habían recibido la retroalimentación que esperaban y respondieron que estaban en total acuerdo con el proceso. El 11.1 % se manifestó de acuerdo. Esto significa que en alguno de los procesos no recibió la retroalimentación esperada. El 11.1% respondió que algunas veces recibió retroalimentación. El 11.1%, es decir, en 7 de las respuestas afirmaron no haber recibido retroalimentación a su trabajo. (Véase tabla No. 31).

Tabla 30. Frecuencia de Satisfacción

Satisfacción	Respuestas	
	N	Porcentaje
No o en total desacuerdo	7	11,1%
En desacuerdo	4	6,3%
Algunas veces	7	11,1%
De acuerdo	7	11,1%
Si o total acuerdo	38	60,3%
Total	63	100,0%

6.4.1.2 Resultados de la evaluación formativa por Escuelas

En esta sección de resultados de la evaluación formativa 1 por Escuelas, se analizan: primero, los resultados de la Escuela de Derecho, después los de la Escuela de Comunicación y Periodismo y, por último, la Escuela de Ciencias empresariales. En cada una se presenta el resumen de caso y los resultados de los tres criterios estudiados: cumplimiento, eficacia y satisfacción. La Escuela de Derecho presentó el siguiente consolidado (cf. Tabla No. 32); contestaron la encuesta tres grupos, para un total de 75 estudiantes.

Tabla 31. Resumen de caso: Escuela de Derecho

	Casos						No.	de
	Válidos		Perdidos		Total			
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	casos		
Cumplimiento	75	100,0%	0	0,0%	75	100,0		
Eficacia	75	100,0%	0	0,0%	75	100,0		
Satisfacción	75	100,0%	0	0,0%	75	100,0		

El resumen del caso presenta el comportamiento de la prueba y de los estudiantes frente a esta. No se detectaron datos perdidos; significa que los estudiantes respondieron el total de las preguntas.

Ahora bien, el análisis de los resultados de cada uno de los criterios de cumplimiento, eficacia y satisfacción arrojó, según las tablas No. 34, 35 y 36 los siguientes resultados:

- **Criterio de cumplimiento.** Se evidencia que las actividades propuestas por el programa se desarrollaron en un 84.7% con total acuerdo de los estudiantes. El 5.3 % de los estudiantes estuvo de acuerdo y el 5.3% de los estudiantes asumió que algunas veces estuvieron de acuerdo. Sólo un 3.0% opinó que las actividades no se realizaron y el 1.7% se manifestó estar en total desacuerdo. La moda está en sí o total acuerdo con una frecuencia de 84.7%. (véase tabla 33).

Tabla No. 32. Frecuencia criterio cumplimiento Escuela de Derecho

Cumplimiento	Respuestas	
	N	Porcentaje
No o en total desacuerdo	5	1,7%
En desacuerdo	9	3,0%
Algunas veces	16	5,3%
De acuerdo	16	5,3%
Si o total acuerdo	254	84,7%
Total	300	100,0%

- **Criterio de eficacia.** En la tabla 34 se muestran las frecuencia en cuanto al criterio de eficacia.

Tabla No. 33. Frecuencia criterio eficacia Escuela de Derecho

		Respuestas	
		N	Porcentaje
Eficacia	No o en total desacuerdo	3	1,0%
	En desacuerdo	24	8,0%
	Algunas veces	29	9,7%
	De acuerdo	41	13,7%
	Si o total acuerdo	203	67,7%
Total	300	100,0%	

El porcentaje de eficacia de la Escuela de Derecho está en 67.7% en si o total acuerdo. El parcial acuerdo se encuentra en 13.7%. La postura media está en 9.7%. Los rangos negativos de desacuerdo y total desacuerdo suman el 9% de los estudiantes. La moda se ubica en la valoración de total acuerdo con 67.7%.

- **Criterio de satisfacción.** En la tabla No. 35 se muestran los resultados respecto al criterio de satisfacción.

Tabla No. 34. Frecuencias del criterios satisfacción Escuela de Derecho

Satisfacción	Respuestas		
	N	Porcentaje	Porcentaje de casos
No o en total desacuerdo	28	12,4%	37,3%
En desacuerdo	17	7,6%	22,7%
Algunas veces	17	7,6%	22,7%
De acuerdo	16	7,1%	21,3%
Si o total acuerdo	147	65,3%	196,0%
Total	225	100,0%	300,0%

En este nivel de satisfacción se encontró que un 65.3% estaba en total acuerdo y 7.1% en acuerdo. El punto medio presenta un 7.6%. En desacuerdo se encontró el 7.6% de los estudiantes y en total desacuerdo estaba un 12,4%. El dato dice que la valoración negativa es de un 20%. La moda es de 65.3% de total acuerdo. El factor desencadenante de la insatisfacción se ubicó en el proceso de retroalimentación.

- Escuela de Comunicación Social y Periodismo. Analizados los datos recogidos en la Escuela de Comunicación Social y Periodismo se obtuvo el siguiente consolidado. (Véase tabla No. 36).

Tabla No. 35. Resumen de caso Escuela de Comunicación social y periodismo.

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Cumplimiento	38	100,0%	0	0,0%	38	100,0%
Eficacia	38	100,0%	0	0,0%	38	100,0%
Satisfacción	38	100,0%	0	0,0%	38	100,0%

En la Escuela de Comunicación social se evaluaron 2 docentes, 38 estudiantes, no se reportaron datos perdidos. El dato significa que los estudiantes contestaron todas las preguntas.

Ahora bien, al analizar los resultados de cada uno de los criterios de cumplimiento, eficacia y satisfacción se obtuvieron los siguientes resultados consignados en las tablas No. 37, 38 y 39.

- **Criterio de cumplimiento**

Tabla No. 36. Frecuencia cumplimiento en la Escuela de Comunicación Social.

c. Cumplimiento	Respuestas	
	N	Porcentaje
No o en total desacuerdo	8	5,3%
En desacuerdo	7	4,6%
Algunas veces	11	7,3%
De acuerdo	5	3,3%
Si o total acuerdo	120	79,5%
Total	151	100,0%

Los datos señalan que en cuanto al criterio cumplimiento un 79.5% en total acuerdo y un 3.3% de parcial acuerdo. La media se encuentra en 7.3% y los datos negativos se encuentran en 9.9 % entre desacuerdo y total desacuerdo. La moda se ubica en total acuerdo con 79.9 %.

- Criterio de eficacia. Los alumnos de la Escuela de Comunicación respondieron de la siguiente manera: (véase tabla No. 37).

Tabla No. 37. Frecuencia del criterio de eficacia en la Escuela de Comunicación.

Eficacia	Respuestas	
	N	Porcentaje
No o en total desacuerdo	2	1,3%
En desacuerdo	22	14,6%
Algunas veces	28	18,5%
De acuerdo	19	12,6%
Si o total acuerdo	80	53,0%
Total	151	100,0%

En esta tabla se evidencia que un 53.0% de los estudiantes estaba en total acuerdo y un 12.6 % acuerdo. En la media el 18.5% que considera que algunas veces y en los datos negativos se ubica el 14,6% que no estaba de acuerdo y un 1.3% en total desacuerdo. La moda está en 53% en total acuerdo.

- **Criterio de satisfacción.** , La tabla No.38 muestra los siguientes resultados:

Tabla No. 38. Frecuencia del criterio de satisfacción en Escuela de Comunicación

Satisfacción	Respuestas	
	N	Porcentaje
No o en total desacuerdo	15	13,2%
En desacuerdo	8	7,0%
Algunas veces	18	15,8%
De acuerdo	11	9,6%
Si o total acuerdo	62	54,4%
Total	114	100,0%

Un 54.4% de los estudiantes manifestó estar totalmente de acuerdo y el 9.6% estuvo de acuerdo. En la media está el 15.8% quienes manifestaron que estaban de acuerdo algunas veces. En los datos negativos se encontró un 7% en desacuerdo y un 13.2% en total desacuerdo. La moda se encuentra en 54.4%. Los indicadores de retroalimentación son el detonante de insatisfacción.

- **Escuela de Ciencias Empresariales**

En el consolidado de la evaluación formativa de esta Escuela, los resultados de datos obtenidos se presentan en la tabla No. 40.

Tabla No. 39. Resumen de caso Escuela de Ciencias empresariales

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Cumplimiento	47	100,0%	0	0,0%	47	100,0%
Eficacia	47	100,0%	0	0,0%	47	100,0%
Satisfacción	47	100,0%	0	0,0%	47	100,0%

El resumen de este caso muestra que en la Escuela se evaluaron 47 estudiantes y dos docentes. No hay datos perdidos por cuanto los estudiantes contestaron el total de las preguntas formuladas. Ahora bien, analizadas cada una de las frecuencias de los criterios de cumplimiento, eficacia y satisfacción, se obtuvieron los siguientes resultados:

- **Criterio de cumplimiento.** Se muestran en la tabla No. 40.

Tabla No.40. Frecuencia criterio de cumplimiento en la Escuela de Ciencias Empresariales

Cumplimiento	Respuestas	
	N	Porcentaje
No o en total desacuerdo	23	12,2%
En desacuerdo	18	9,6%
Algunas veces	11	5,9%
De acuerdo	22	11,7%
Si o total acuerdo	114	60,6%
Total	188	100,0%

Se observa que el 60.6% de los estudiantes estaba totalmente de acuerdo y el 11.7% de acuerdo. La media se ubica en algunas veces con el 5.9%. En los datos negativos el 9.6% estuvo en desacuerdo y el 12.2% en total desacuerdo. La moda se encuentra en 60.6% que corresponde a total acuerdo.

- Criterio de eficacia. En el programa en la Escuela de Ciencias Empresariales los resultados fueron los siguientes:

Tabla No.41. Frecuencia Criterio de Eficacia en la Escuela de Ciencias Empresariales

Eficacia	Respuestas	
	N	Porcentaje
No o en total desacuerdo	7	3,7%
En desacuerdo	21	11,2%
Algunas veces	21	11,2%
De acuerdo	15	8,0%
Si o total acuerdo	124	66,0%
Total	188	100,0%

En la tabla anterior en cuanto al criterio de eficacia se aprecia que el 66% de los estudiantes estaba en total acuerdo y el 8% de acuerdo. La media se encuentra el 11.2%. En los datos negativos se observa que el 11.2% estaba en desacuerdo y el 3.7% en total desacuerdo. La moda se encuentra en 66%, total acuerdo.

- **Criterio de satisfacción.** El resultado de este se recogen en la tabla No. 42

Tabla No. 42. Frecuencia Criterio satisfacción Escuela de Ciencias empresariales

Satisfacción	Respuestas	
	N	Porcentaje
No o en total desacuerdo	69	48,9%
En desacuerdo	12	8,5%
Algunas veces	11	7,8%
De acuerdo	14	9,9%
Si o total acuerdo	35	24,8%
Total	141	100,0%

Los datos registrados en la tabla correspondiente al criterio de satisfacción se encuentra el 24% en total acuerdo y 9.9% de acuerdo. La media se encuentra en 7.8% y en los datos negativos se encuentra 8.5% en desacuerdo y 48.9% en total desacuerdo. El detonante de insatisfacción se identificó en la retroalimentación al estudiante.

6.4.1.3. Evaluación formativa del módulo 1

Para evidenciar cómo la evaluación formativa muestra el comportamiento del programa en relación con los módulos, a manera de ejemplo, se analizaron las informaciones que arrojaron las

encuestas relativas al primer módulo de los cuatro que conforman el programa. Se analizaron teniendo en cuenta los tres criterios: cumplimiento, eficacia y satisfacción. Primero se consolidaron los datos y posteriormente la frecuencia de cada criterio se evidencia.

- **Consolidado del módulo 1**

Tabla No. 43. Resumen de caso Consolidado del primer módulo

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Cumplimiento	160	100,0%	0	0,0%	160	100,0%
Eficacia	160	100,0%	0	0,0%	160	100,0%
Satisfacción	160	100,0%	0	0,0%	160	100,0%

La tabla No. 43 muestra que en la evaluación formativa del módulo 1 se evaluaron 160 alumnos de cinco docentes. No hubo datos perdidos por cuanto los estudiantes contestaron todas las preguntas planteadas. Ahora bien, ¿cómo se discriminan las frecuencias generales de acuerdo con los criterios?

- En relación con el criterio de cumplimiento en la tabla No. 44 se identificaron las siguientes frecuencias.

Tabla No. 44. Frecuencia criterio de cumplimiento consolidado módulo 1.

		Respuestas		Porcentaje de casos
		N	Porcentaje	
Cumplimiento	No o en total desacuerdo	36	5,6%	22,5%
	En desacuerdo	34	5,3%	21,3%
	Algunas veces	38	5,9%	23,8%
	De acuerdo	43	6,7%	26,9%
	Si o total acuerdo	488	76,4%	305,0%
	Total	639	100,0%	399,4%

En cuanto al criterio de cumplimiento, la encuesta evidenció un 76.4% en total acuerdo y 6.7 % en acuerdo. La media se ubica en 5.9% que responde a algunas veces. En la franja negativa se definió un 5.3% en desacuerdo y 5.6% en total desacuerdo. La moda es el 76.4% de total acuerdo.

- Criterio de eficacia. Al observar en la tabla No. 45, los resultados de los datos arrojados en cuanto al criterio de eficacia se percibe que un 63.7% estuvo en total acuerdo y el 11,7 % en acuerdo

Tabla No.45. Frecuencia del criterio de eficacia consolidado módulo 1.

		Respuestas	
		N	Porcentaje
Eficacia	No o en total desacuerdo	12	1,9%
	En desacuerdo	67	10,5%
	Algunas veces	78	12,2%
	De acuerdo	75	11,7%
	Si o total acuerdo	407	63,7%
Total		639	100,0%

La media está en 12.2 %; Estuvieron en desacuerdo un 10.5% y 1.9% en total desacuerdo. La moda se ubica en 63.7%, total acuerdo.

- **Criterio de satisfacción**, Se muestra en la tabla No. 46. Evidencia que el 50.8% de los estudiantes estuvo en total acuerdo, y el 8.5%, de acuerdo

Tabla No.46. Frecuencia criterio satisfacción consolidado módulo 1.

		Respuestas	
		N	Porcentaje
Satisfacción	No o en total desacuerdo	112	23,3%
	En desacuerdo	37	7,7%
	Algunas veces	46	9,6%
	De acuerdo	41	8,5%
	Si o total acuerdo	244	50,8%
Total		480	100,0%

La media está en el 9.6%. Por el contrario, en desacuerdo estuvo el 7.7% de los estudiantes y en total desacuerdo el 23.3%. La moda está en el 23.3 % en total acuerdo. El detonante de insatisfacción es la retroalimentación a los estudiantes y la Escuela que requiere mayor atención es la Escuela de Ciencias Empresariales.

6.4.2 Evaluación Formativa del Módulo 2

En la presente sección del subcapítulo quinto se presenta el análisis de datos de la Evaluación formativa del módulo 2. La sección incluye los consolidados por Escuelas y se discrimina después por los criterios descriptores.

A continuación se presenta el instrumento de recogida de información del módulo 2 en el cual se preguntó a los estudiantes por cada una de las actividades planeadas para el módulo, la eficacia de estas y el grado de satisfacción.

Universidad Sergio Arboleda
Santa Marta
Departamento de Humanidades y Gramática
Escritura Académica 1.
Módulo 2

El documento que tienes en tus manos es la evaluación del módulo 2 de la asignatura de Escritura Académica 1. El objetivo de la evaluación es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por esta razón tu opinión es muy importante.

Para responder debes marcar una x en los cuadros frente a la pregunta de 1 a 5. En dónde 1 es no o en total desacuerdo; 2 es parcial desacuerdo; 3 es algunas veces; 4 es parcial acuerdo; 5 es total acuerdo. Gracias por tu colaboración.

Instrumento de recolección de información módulo 2

No.	Preguntas	1	2	3	4	5
	
1	¿La teoría empleada para formular los diferentes tipos de definición es clara?					
2	¿Las consignas para las definiciones son claras y facilitan su trabajo?					
3	¿El tiempo es suficiente para la escritura de los tres tipos de definición propuestos?					
4	¿La metodología: oralidad, escritura, revisión por pares y revisión docente mejora la calidad de los textos?					
5	¿Participas activamente en las actividades de oralidad?					
6	¿Participas activamente en las actividades de revisión a pares?					
7	¿Aceptas correcciones propuestas por tus compañeros?					

8	¿Has solicitado la revisión del docente antes de presentar los parciales?					
9	¿Participas activamente en las aulas virtuales?					
10	¿Has solicitado tutorías personalizadas?					
11	¿En caso de haberla solicitado la has tenido oportunamente?					
12	¿Estás en capacidad de hacer descripciones escritas para desarrollar una idea?					
13	¿La teoría ofrecida para la construcción de los diferentes tipos de descripción te facilitó la escritura de estas?					
14	¿Las consignas para el desarrollo de las tareas escriturales te facilitaron tu trabajo?					
15	¿Tu proceso de escritura te ha resultado satisfactorio académicamente?					
16	¿Tu proceso académico ha favorecido las relaciones interpersonales entre los estudiantes y con el docente?					
17	¿Consideras que los textos escritos durante el semestre son de buena calidad?					
18	¿Has desarrollado tus ideas por medio de los esquemas retóricos?					
19	Observaciones y comentarios					

6.4.3 Evaluación formativa del módulo 2 por Escuelas

Al igual que los análisis anteriores por Escuelas primero se presentó el informe de caso referente al número de estudiantes que presentaron la prueba, datos válidos, datos perdidos, y porcentaje obtenido con respecto al universo de cada Escuela y después se procedió a discriminar por criterio.

- **Escuela de Derecho.** En la tabla No. 47 se consignan los resultados de los datos obtenidos a partir de las encuestas practicadas a los alumnos de la Escuela de Derecho.

Tabla No.47. Resumen caso Escuela de Derecho módulo 2

Criterios	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Cumplimiento	76	100,0%	0	0,0%	76	100,0%
Eficacia	76	100,0%	0	0,0%	76	100,0%
Satisfacción	76	100,0%	0	0,0%	76	100,0%

El resumen de este caso presenta la evaluación realizada por 76 estudiantes, divididos en tres grupos con sus respectivos docentes. En este consolidado no se identificaron datos perdidos por cuanto los estudiantes contestaron la totalidad de las preguntas.

- **Tabla del criterio de cumplimiento**

Tabla No. 48. Criterio de cumplimiento Escuela de Derecho módulo 2

Cumplimiento	Respuestas	
	N	Porcentaje
No o en total desacuerdo	18	3,4%
En desacuerdo	50	9,4%
Algunas veces	72	13,5%
De acuerdo	54	10,2%
Si o total acuerdo	338	63,5%
Total	532	100,0%

Acercas de este criterio de cumplimiento, en la tabla se observa que el 63.5% estuvo en total acuerdo en las respuestas de los estudiantes; acuerdo el 10.2%. La media se ubica en el 13.5%. En desacuerdo se identificó el 9.4% y, en total desacuerdo el 3.4%. La moda está en 63.5%, es decir, en total acuerdo.

- **Criterio de eficacia del módulo 2**

Tabla No.49. Criterio de eficacia Escuela de Derecho módulo 2

Eficacia	Respuestas	
	N	Porcentaje
No o en total desacuerdo	65	17,1%
En desacuerdo	32	8,4%
Algunas veces	33	8,7%
De acuerdo	33	8,7%
Si o total acuerdo	217	57,1%
Total	380	100,0%

En cuanto a la eficacia se observa en la tabla No. 52 que el 57.1% en las respuestas los estudiantes afirmaron estar en total acuerdo y el 8.7% de acuerdo. La media es de 8.7% de respuestas que optan por la valoración algunas veces. Como respuestas negativas identificaron en desacuerdo el 8.4% y en total desacuerdo el 17.1%. La moda se encuentra en 57.1% que equivale a total acuerdo.

Tabla No.50. Criterio de satisfacción Escuela de Derecho módulo 2

Satisfacción	N	Porcentaje
No o en total desacuerdo	36	6,8%
En desacuerdo	56	10,5%
Algunas veces	61	11,5%
De acuerdo	47	8,8%
Si o total acuerdo	332	62,4%
Total	532	100,0%

Ahora bien, el comparativo con el primer módulo permite afirmar que el porcentaje de cumplimiento bajó al afrontar disparidad de ritmos de aprendizaje en los grupos y retrasos en los

tiempos; esos retrasos permitieron atender necesidades específicas que a la vez aumentaron la eficacia y la satisfacción de los estudiantes.

- **Escuela de Comunicación Social y Periodismo**

En esta sección se seguirá el mismo orden de presentación de la sección anterior, Escuela de Derecho. Por ende, primero se muestra el resumen del caso y posteriormente la discriminación por los tres criterios.

Tabla No. 51. Resumen de caso Escuela de Comunicación Social y Periodismo módulo 2

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
Criterios	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Cumplimiento	50	100,0%	0	0,0%	50	100,0%
Eficacia	50	100,0%	0	0,0%	50	100,0%
Satisfacción	50	100,0%	0	0,0%	50	100,0%

El grupo de estudiantes que presentaron la prueba es de 50; esto quiere decir que en la primera 12 estudiantes no asistieron el día en que se aplicó el instrumento. No hay datos perdidos por que los estudiantes contestaron todas las preguntas.

- **Criterio de cumplimiento**

En la tabla No.52 criterio cumplimiento lo valoraron 70.3 % de total acuerdo y el 9.4 en parcial acuerdo. La media está en 8.3% En desacuerdo se identificó el 7.4% y en total desacuerdo el 4.6%. La moda es de 70.3% ubicada en total acuerdo.

Tabla No.52. Criterio cumplimiento Escuela de Comunicación Social y Periodismo módulo 2

Cumplimiento	Respuestas	
	N	Porcentaje
No o en total desacuerdo	16	4,6%
En desacuerdo	26	7,4%
Algunas veces	29	8,3%
De acuerdo	33	9,4%
Si o total acuerdo	246	70,3%
Total	350	100,0%

- **Criterio de eficacia**

En la tabla 53 se identifican los resultados del criterio de eficacia.

Tabla 53. Criterio de eficacia Escuela de Comunicación Social y Periodismo módulo 2

Eficacia	Respuestas	
	N	Porcentaje
No o en total desacuerdo	31	12,4%
En desacuerdo	23	9,2%
Algunas veces	26	10,4%
De acuerdo	26	10,4%
Si o total acuerdo	144	57,6%
Total	250	100,0%

El criterio eficacia se evidenció en el 57.6% de total acuerdo y 10.4% de acuerdo. La media se ubica en el 10.4%. En desacuerdo estuvo el 9.2% y en total desacuerdo el 12.4%. La moda está en 57.6% en total acuerdo.

Al Comparar con la evaluación del primer módulo se puede afirmar que El cumplimiento disminuyó en su rango máximo y mínimo y la eficacia aumento en su rango máximo pero también en su rango mínimo es decir que los estudiantes con muy buen desempeño aumentaron arrastrando a los rangos intermedios pero los estudiantes con rendimiento muy bajo también aumentaron y la

media disminuyó. El rango medio superior aumentó de 65.6% a 68.2% y el rango inferior aumento de 15.9% a 21.6 %y la media disminuyó de 18.5 a 10.4%. Es decir, mientras el rango medio superior aumentó en 3.4% el rango inferior lo hizo en 5.7%. Asimismo, la media disminuyó de 18.5 % a 10.4%. También se puede concluir que los estudiantes que faltan a clase aumentan la tendencia de ineficacia.

- **Criterio de Satisfacción**

Tabla No. 54. Criterio de satisfacción Escuela de Comunicación social y periodismo módulo 2

Satisfacción	Respuestas	
	N	Porcentaje
No o en total desacuerdo	32	9,1%
En desacuerdo	32	9,1%
Algunas veces	56	16,0%
De acuerdo	39	11,1%
Si o total acuerdo	191	54,6%
Total	350	100,0%

Los alumnos se mostraron satisfechos en total acuerdo en 54.6%, y de acuerdo el 11.1%. La media se encuentra en 16%. En desacuerdo estuvo el 9.1% y en total desacuerdo el 9.1%. La moda está en 54.6% de total acuerdo.

Al establecer el comparativo con el módulo 1 es posible concluir que el porcentaje de satisfacción aumentó en su rango superior en 0.2% y el rango inferior disminuyó en 4.1%. Es decir, aun cuando el grupo parece haberse polarizado el grado de satisfacción aumentó.

- **Escuela de Ciencias Empresariales**

Tabla No. 55. Resumen del caso. Escuela de Ciencias empresariales módulo 2

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Cumplimiento	51	100,0%	0	0,0%	51	100,0%
Eficacia	51	100,0%	0	0,0%	51	100,0%
Satisfacción	51	100,0%	0	0,0%	51	100,0%

El resumen de este caso evidencia que cuatro estudiantes que no habían asistido a clase el día en que se aplicó el primer instrumento participaron de la aplicación del segundo. No aparecieron datos perdidos porque los estudiantes contestaron todas las preguntas.

A continuación en las tablas No. 56, 57 y 58 se discriminan por criterios (cumplimiento, eficacia y satisfacción) los resultados globalizados de la tabla No. 56: resumen del caso Escuela de Ciencias Empresariales.

- **Criterio de cumplimiento.**

Tabla No.56. Criterio de cumplimiento Escuela de Ciencias empresariales módulo 2

Cumplimiento	Respuestas	
	N	Porcentaje
No o en total desacuerdo	29	8,1%
En desacuerdo	53	14,8%
Algunas veces	46	12,9%
De acuerdo	36	10,1%
Si o total acuerdo	193	54,1%
Total	357	100,0%

El criterio cumplimiento evidencia que el 54% estuvo total acuerdo y el 10.1% de acuerdo. La media es de 12.9% y el rango inferior se compone de 14.8% en desacuerdo y 8.1 % en total desacuerdo.

Al establecer el comparativo con la evaluación del módulo 1 es posible concluir que el cumplimiento bajo en 6.6% en el rango superior. La media aumentó en 7% y el rango inferior de total desacuerdo disminuyó de 12.2% a 8.1% lo que significa 4.1% menos de total desacuerdo. La conclusión es que el total acuerdo y el total desacuerdo disminuyeron y creció la media.

- **Criterio de eficacia**

Le eficacia del programa se encuentra en 47.5% en total acuerdo y acuerdo del 7.5% La media se encuentra en 10.2% y el rango inferior se encuentra en 14.5 en desacuerdo y el 20.4 en total desacuerdo. La moda se encuentra en 10.2%. Véase la tabla No. 58.

Tabla No. 57. Criterio de eficacia Escuela de Ciencias empresariales módulo 2

Eficacia	Respuestas	
	N	Porcentaje
No o en total desacuerdo	52	20,4%
En desacuerdo	37	14,5%
Algunas veces	26	10,2%
De acuerdo	19	7,5%
Si o total acuerdo	121	47,5%
Al	255	100,0%

- **Criterio de Satisfacción**

Tabla No.58. Criterio de satisfacción Escuela de Ciencias empresariales módulo 2

Satisfacción	Respuestas	
	N	Porcentaje
No o en total desacuerdo	41	11,5%
En desacuerdo	45	12,6%
Algunas veces	43	12,0%
De acuerdo	52	14,6%
Si o total acuerdo	176	49,3%
Total	357	100,0%

El criterio satisfacción se halló en el 49.3% en total acuerdo y de acuerdo en 14.6%. La media se encuentra en 12%. El desacuerdo se localizó en el 8.5% y el total desacuerdo en 11.5%. La moda es de 49.3% de total acuerdo.

Al establecer el comparativo con el módulo 1 se puede concluir que la satisfacción de los estudiantes pasó de 24.8% a 49.3% es decir la satisfacción se duplicó aun cuando el cumplimiento

y la eficacia disminuyeron lo que permite concluir que los estudiantes creen que desarrollan poco más de la mitad de los contenidos previstos y su eficacia es también inferior al 50% pero el programa les produce satisfacción.

6.4.4 Consolidado Evaluación Formativa 2

Tabla No. 59. Consolidado evaluación formativa módulo 2

Criterios	Casos				Total	
	Válidos		Perdidos		N	Porcentaje
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Cumplimiento	177	100,0%	0	0,0%	177	100,0%
Eficacia	177	100,0%	0	0,0%	177	100,0%
Satisfacción	177	100,0%	0	0,0%	177	100,0%

El resumen de caso evidencia que 177 estudiantes fueron encuestados en la evaluación formativa 2. En este documento no se encontraron datos perdidos porque los estudiantes contestaron todas las preguntas.

Tabla No.60. Consolidado cumplimiento módulo 2

Cumplimiento	Respuestas	
	N	Porcentaje
No o en total desacuerdo	63	5,1%
En desacuerdo	129	10,4%
Algunas veces	147	11,9%
De acuerdo	123	9,9%
Si o total acuerdo	777	62,7%
Total	1239	100,0%

El criterio cumplimiento se encuentra en 62.7% en total acuerdo y el acuerdo en 9.9%. La media se encuentra en 11.9%. El descriptor desacuerdo se encuentra en 10.4% y el total desacuerdo se encuentra en 5.1%. La moda está en 62.7%.

Tabla 61. Frecuencia consolidado eficacia Módulo 2

Eficacia	Respuestas	
	N	Porcentaje
No o en total desacuerdo	148	16,7%
En desacuerdo	92	10,4%
Algunas veces	85	9,6%
De acuerdo	78	8,8%
Si o total acuerdo	482	54,5%
Total	885	100,0%

Al contrastar con el consolidado de la evaluación formativa 1 se evidencia que el criterio cumplimiento bajo de 76.4% a 62.7%. El criterio de acuerdo subió de 6.7.a 9.9%. La media subió de 5.9% a 11.9%. La evaluación de total desacuerdo bajo levemente de 5.6% a 5.1%. Se demuestra que los rangos del medio es decir la media el acuerdo y el desacuerdo son los valores incrementados.

El criterio Eficacia se encuentra en 54.5% en total acuerdo y acuerdo en 8.8%.La media se encuentra en 9.6%. El total desacuerdo se encuentra en 16.7% y el desacuerdo en 10.4%. La moda se encuentra en 54.5% en total acuerdo.

Al contrastar con la eficacia del módulo 1 se puede observar que la eficacia bajo de 63.7% a 54.5% es decir bajo 9.2%. Los valores de acuerdo también bajaron de 11.7% a 8.8% es decir los valores positivos disminuyeron. La media también bajo de 12.2% a 9.6 %. Los valores de desacuerdo tuvieron una baja imperceptible 10.5% a 10.4% en cambio el valor asignado a total desacuerdo se incrementó de 1,9% a 16.7%.

Los factores analizados evidencias tres aspectos a tener en cuenta

1. 17 estudiantes que no presentaron la primera encuesta de evaluación del módulo 1, porque no asistieron el día de la encuesta, presentaron la evaluación del módulo 2. Por obvias razones un estudiante que no asiste a clase con regularidad no puede evaluar el programa como eficaz aun cuando la responsabilidad es suya y no del programa.

2. El aumento en la complejidad de las tareas a realizar y las permanentes revisiones que debe hacer el estudiante le demandan más tiempo y le exigen mayor dedicación, que en la construcción de hábitos resulta difícil para los estudiantes que no cuentan con ellos, en relación con sus estudios.

3. La poca importancia que le dan al programa de escritura académica en una de las Escuelas afecto los resultados generales del programa.

Tabla No.62. Frecuencia consolidado Satisfacción módulo 2

Satisfacción	Respuestas	
	N	Porcentaje
No o en total desacuerdo	109	8,8%
En desacuerdo	133	10,7%
Algunas veces	160	12,9%
De acuerdo	138	11,1%
Si o total acuerdo	699	56,4%
Total	1239	100,0%

El criterio satisfacción se encuentra en 56.4% en total acuerdo y acuerdo en 11.1%. La media se encuentra en 12.9 %. El desacuerdo se encuentra en 10.7 % y el total desacuerdo se encuentra en 8.8%. La moda se encuentra en 56.4% de total acuerdo.

Al contrastar el resultado de la evaluación del criterio satisfacción con los resultados del módulo 1 podemos observar que el nivel de satisfacción aumentó de 50.8% a 56.4% en total acuerdo; el acuerdo subió de 8.5% a 11.1%. La media subió de 9.6% a 12.9%. El desacuerdo subió de 7.7% a 10.7% y el total desacuerdo bajó de 23.3% a 8.8%.

Los resultados evidencian que la satisfacción es el único criterio que se incrementó durante el desarrollo del módulo 2.

6.5 Evaluación Formativa Modulo 3

A continuación se presenta el instrumento de recogida de información del módulo 3 en el cual se preguntó a los estudiantes por cada una de las actividades planeadas para el módulo, la eficacia de estas y el grado de satisfacción.

Universidad Sergio Arboleda

Santa Marta

Departamento de Humanidades y Gramática

Escritura Académica 1.

Módulo 3

El documento que tienes en tus manos es la evaluación del módulo 3 de la asignatura de Escritura Académica 1. El objetivo de la evaluación es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por esta razón tu opinión es muy importante.

Para responder debes marcar una x en los cuadros frente a la pregunta de 1 a 5. En dónde 1 es no o en total desacuerdo; 2 es parcial desacuerdo; 3 es algunas veces; 4 es parcial acuerdo; 5 es total acuerdo. Gracias por tu colaboración.

Instrumento de recogida de información Evaluación formativa módulo 3

No.	Pregunta	1	2	3	4	5
	
1	¿La teoría empleada para formular los diferentes tipos de definición es clara?					
2	¿Las consignas para las definiciones son claras y facilitan tu trabajo?					
3	¿El tiempo es suficiente para la escritura de los tres tipos definición propuestos?					

4	¿La metodología: oralidad, escritura, revisión por pares y revisión docente mejora la calidad de los textos?					
5	¿Participas activamente en las actividades de oralidad?					
6	¿Participas activamente en las actividades de revisión a pares?					
7	¿Aceptas correcciones propuestas por tus compañeros?					
8	¿Has solicitado la revisión del docente antes de presentar los parciales?					
9	¿Participas activamente en las aulas virtuales?					
10	¿Has solicitado tutorías personalizadas?					
11	¿En caso de haberla solicitado la has tenido oportunamente?					
12	¿Estás en capacidad de hacer descripciones escritas para desarrollar una idea?					
13	¿La teoría ofrecida para la construcción de los diferentes tipos de descripción te facilitó la escritura de estas?					
14	¿Las consignas para el desarrollo de las tareas escriturales te facilitaron tu trabajo?					
15	¿El proceso de escritura te ha resultado satisfactorio académicamente?					
16	¿El proceso académico ha favorecido las relaciones interpersonales entre los estudiantes y con el docente?					
17	¿Consideras que los textos escritos durante el semestre son de buena calidad?					
18	¿Has desarrollado tus ideas por medio de los esquemas retóricos?					
19	¿La teoría ofrecida para orientar la construcción del cierre del texto académico facilita la construcción de éstos?					
20	¿La teoría ofrecida para la construcción de la introducción del texto académico facilita su construcción?					
21	Observaciones y comentarios					

6.5.1 Análisis de datos

En la presente sección del capítulo se presenta el análisis de datos de la Evaluación formativa módulo 3. La sección incluye los consolidados por Escuelas y el total obtenido del promedio de las tres Escuelas en la evaluación del módulo 3.

6.5.2 Consolidado por Escuelas

Tabla No.63. Resumen de caso Escuela de Derecho módulo 3

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
Criterios	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Cumplimiento	65	100,0%	0	0,0%	65	100,0%
Eficacia	65	100,0%	0	0,0%	65	100,0%
Satisfacción	65	100,0%	0	0,0%	65	100,0%

El resumen de caso presenta que 65 estudiantes realizaron la evaluación del módulo 3. Es decir 11 estudiantes no asistieron a la evaluación del módulo. No hay datos perdido por cuanto los estudiantes no dejan preguntas sin responder.

Tabla No.64. Frecuencia criterio cumplimiento Escuela de Derecho módulo 3

Cumplimiento	Respuestas	
	N	Porcentaje
No o en total desacuerdo	25	4,8%
En desacuerdo	77	14,8%
Algunas veces	54	10,4%
De acuerdo	65	12,5%
Si o total acuerdo	299	57,5%
Total	520	100,0%

El criterio cumplimiento evidencia que el 57.5% se encuentra en total acuerdo y en acuerdo el 12.5 %. La media se encuentra en 10.4% En desacuerdo se encuentran 14.8% y en total desacuerdo 4.8%. La moda se encuentra en 57.5%

El cumplimiento continúa descendiendo del 63.5% en el módulo 2 a 57.5% en total acuerdo, en acuerdo hay un pequeño incremento de 10.2% a 12.5%. La media también disminuye de 13.5% a 10.4%. El desacuerdo aumenta de 9.4% a 14.8% y el total desacuerdo aumenta de 3.4% a 4.8%.

Los resultados evidencian que el cumplimiento decrece al aumentar la complejidad y el volumen de trabajo.

Tabla No.65. Frecuencia criterio eficacia Escuela de Derecho módulo 3

Eficacia	Respuestas	
	N	Porcentaje
No o en total desacuerdo	48	18,5%
En desacuerdo	36	13,8%
Algunas veces	33	12,7%
De acuerdo	34	13,1%
Si o total acuerdo	109	41,9%
Total	260	100,0%

La eficacia tiene un comportamiento similar por cuanto presenta un total acuerdo de 41.9% y acuerdo de 13.1%. La media se encuentra en 12.7%. El desacuerdo se presenta en 13.8% y el total desacuerdo en 18.5%.

Al comparar los resultados con el módulo 2 se evidencia que la eficacia de total acuerdo descendió de 57. 1% a 41.9%, el acuerdo aumento de 8.7% a 13.1%. La media aumento de 8.7% a 12.7%. El desacuerdo aumento de 8.4% a 13.8%; el total desacuerdo aumento de 17.1% a 18.5%. Es decir los 5.1% que se perdieron del total acuerdo se repartieron en los valores del medio.

Tabla No.66. Frecuencia satisfacción Escuela de Derecho módulo 3.

Satisfacción	Respuestas	
	N	Porcentaje
No o en total desacuerdo	60	11,5%
En desacuerdo	63	12,1%
Algunas veces	61	11,7%
De acuerdo	53	10,2%
Si o total acuerdo	283	54,4%
Total	520	100,0%

En cuanto a la satisfacción se evidencia que el 54.4% se encuentra en total acuerdo, y el 10.2% se manifiesta de acuerdo. En la media se encuentra el 11.7%. En desacuerdo se encuentra el 12.1% y en total desacuerdo el 11.5%. La moda es 54.4%. Comparado con el rendimiento del módulo 2 se evidencia que la satisfacción bajo del 62.4% al 54.4% en total acuerdo; el acuerdo se incrementó de 8.8% a 10.2%. La media se mantiene de 11.5% a 11.7%. El desacuerdo se incrementa de 10.5% a 12.1% y el total desacuerdo se incrementa de 6.8% a 11.5%.

6.5.2.1 Escuela de Comunicación Social y Periodismo

Tabla No.67. Resumen de caso Escuela de Comunicación social y periodismo módulo 3

	Casos		Perdidos	Total	N	Porcentaje
	Válidos	N				
Criterios	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Cumplimiento	46	100,0%	0	0,0%	46	100,0%
Eficacia	46	100,0%	0	0,0%	46	100,0%
Satisfacción	46	100,0%	0	0,0%	46	100,0%

El resumen de caso presenta 46 estudiantes que contestaron la encuesta de evaluación del programa del módulo 3. No hay datos perdidos por cuanto los estudiantes contestaron la totalidad de las preguntas.

Tabla No.68. Frecuencia Cumplimiento Escuela de Comunicación Social y Periodismo módulo 3

Cumplimiento	Respuestas	
	N	Porcentaje
No o en total desacuerdo	23	6,3%
En desacuerdo	31	8,4%
Algunas veces	29	7,9%
De acuerdo	34	9,2%
Si o total acuerdo	251	68,2%
Total	368	100,0%

El criterio de cumplimiento presenta una frecuencia de 68.2% en total acuerdo, y 9.2% en acuerdo. La media se presenta en 7.9%. El desacuerdo se presenta una frecuencia de 8.4% y el total desacuerdo en 6.3%. La moda se encuentra en 68.2% en total acuerdo.

La comparación con la evaluación del módulo anterior evidencia un incremento de 62.7% a 68.2%; el acuerdo tiene un pequeño descenso de 9.9% a 9.2%. La media se baja de 11.9% a 7.9%. El desacuerdo desciende de 10.4% a 8.4%; sin embargo el total desacuerdo se incrementa de 5.1% a 6.3%. Es decir El cumplimiento mejora su frecuencia.

Tabla No.69. Frecuencia Eficacia Escuela de Comunicación social y periodismo módulo 3

Eficacia		Respuestas	
		N	Porcentaje
Eficacia	No o en total desacuerdo	35	19,0%
	En desacuerdo	16	8,7%
	Algunas veces	23	12,5%
	De acuerdo	22	12,0%
	Si o total acuerdo	88	47,8%
Total		184	100,0%

La eficacia presenta su frecuencia de total acuerdo en 47.8% la más baja de todas las frecuencias para el criterio eficacia; el acuerdo presenta una frecuencia de 12%. La media tiene una frecuencia de 12.5%. El criterio desacuerdo se evidencia en 8.7% y el total desacuerdo en 19% el más alto de las tres evaluaciones.

Al comparar la evaluación de frecuencias del criterio eficacia se evidencia que ha venido decreciendo en la medida que los contenidos temáticos aumentan. El porcentaje de total desacuerdo se ha incrementado de 16.7.a 19%.

Tabla No.70. Frecuencia Criterio Satisfacción Escuela de comunicación social módulo 3

Satisfacción	Respuestas	
	N	Porcentaje
No o en total desacuerdo	56	15,2%
En desacuerdo	42	11,4%
Algunas veces	51	13,9%
De acuerdo	39	10,6%
Si o total acuerdo	180	48,9%
Total	368	100,0%

La categoría satisfacción presenta una frecuencia de 48.9% en total acuerdo; el acuerdo presenta una frecuencia de 10.6%. La media se encuentra en 13.9%. El desacuerdo se encuentra en 11.4% y el total desacuerdo en 15.2%. La moda está en 48.9% de total acuerdo.

Comparando con el resultado del consolidado del módulo 2 se evidencia que el total acuerdo descendió de 54.5%.a 48.9%; El acuerdo se incrementa de 8.8% a 10.6. La media La media se incrementa de 9.8% a 13.9%. En desacuerdo se encuentra que hay un pequeño incremento de 10.4% a 11.4% y en total desacuerdo la frecuencia decrece de 16.7% a 15.2%. Es decir los valores de las frecuencias se incrementan en el centro.

6.5.2.2 Escuela de Ciencias Empresariales

Tabla 71. Resumen de caso Escuela de ciencias empresariales módulo 3

Criterios	Casos		Perdidos	Total	N	Porcentaje
	Válidos	N				
Cumplimiento	48	100,0%	0	0,0%	48	100,0%
Eficacia	48	100,0%	0	0,0%	48	100,0%
Satisfacción	48	100,0%	0	0,0%	48	100,0%

El resumen de caso evidencia que de los 51 estudiantes reportados en la evaluación del segundo módulo aparecen 48; hay un faltante de 3 estudiantes. No hay datos perdidos en la prueba porque los estudiantes contestaron la totalidad de las preguntas.

Tabla No. 72. Frecuencia Criterio cumplimiento Escuela de Ciencias Empresariales módulo 3

		Respuestas	
		N	Porcentaje
Cumplimiento	No o en total desacuerdo	19	4,9%
	En desacuerdo	29	7,6%
	Algunas veces	28	7,3%
	De acuerdo	30	7,8%
	Si o total acuerdo	278	72,4%
Total		384	100,0%

El criterio presenta una frecuencia de 72.4% en el tercer módulo. En total acuerdo. En acuerdo se encuentra el 7.8%. En la media se encuentra una frecuencia de 7.3% en desacuerdo se encuentra un frecuencia de 7.6% y en total desacuerdo se presenta de 4.9%. La moda se encuentra en total acuerdo en 72.4%.

El comparativo con el módulo 2 se evidencia que el cumplimiento se incrementó en las frecuencias positivas de acuerdo y total acuerdo de 64.2% a 80.2% y todas las demás frecuencias bajaron.

Tabla No.73. Frecuencia Criterio eficacia Escuela de Ciencias Empresariales módulo 3

		Respuestas	
		N	Porcentaje
	No o en total desacuerdo	27	14,1%
	En desacuerdo	17	8,9%
	Algunas veces	23	12,0%
	De acuerdo	13	6,8%
	Si o total acuerdo	112	58,3%
Total		192	100,0%

El criterio de eficacia también incremento de 47.5% a 58.3%, el acuerdo evidencia una frecuencia de 6.8%. La media se encuentra en 12%. El desacuerdo de 14.5% a 8.9%. Es decir todas las frecuencias decrecieron por el aumento del total acuerdo.

Tabla 74. Frecuencia Criterio satisfacción Escuela de ciencias empresariales módulo 3

Satisfacción	Respuestas	
	N	Porcentaje
No o en total desacuerdo	44	11,5%
En desacuerdo	27	7,0%
Algunas veces	47	12,2%
De acuerdo	36	9,4%
Si o total acuerdo	230	59,9%
Total	384	100,0%

El criterio satisfacción se incrementó de 49.3% a 59.9%; el acuerdo disminuyó de 14.6% a 9.4%. La media se mantiene 12.2%. El desacuerdo desciende de 12.6% a 7.0% y el total desacuerdo se mantiene en 11.5%.

6.5.2.3 Consolidado por Escuelas

Tabla 75. Resumen de caso Consolidado módulo 3

Criterio	Casos				Total	
	Válidos		Perdidos		N	Porcentaje
	N	Porcentaje	N	Porcentaje		
Cumplimiento	172	100,0%	0	0,0%	172	100,0%
Eficacia	172	100,0%	0	0,0%	172	100,0%
Satisfacción	172	100,0%	0	0,0%	172	100,0%

El
resumen de

caso evidencia que la encuesta la presentaron 172 estudiantes de 177 que presentaron la encuesta anterior. No hay datos perdidos porque todos los estudiantes contestaron todas las preguntas.

Tabla No. 76. Criterio cumplimiento consolidado módulo 3

Cumplimiento	Respuestas	
	N	Porcentaje
No o en total desacuerdo	67	4,9%
En desacuerdo	144	10,5%
Algunas veces	122	8,9%
De acuerdo	131	9,5%
Si o total acuerdo	912	66,3%
Total	1376	100,0%

El criterio cumplimiento presenta una frecuencia 66.3% en total acuerdo, el acuerdo está en 9.5%. La sumatoria de los dos datos positivos arroja la misma frecuencia del módulo 2. La media se encuentra en 8.9% se encuentra 3.0% más baja que la del módulo anterior. Las frecuencias de los datos de desacuerdo y total desacuerdo presentan leves variaciones de 10.4% a 10.5% y de 5.1% a 4.9%. La moda es de 66.3% en total acuerdo.

Tabla No. 77. Criterio cumplimiento consolidado módulo 3

Eficacia	Respuestas	
	N	Porcentaje
No o en total desacuerdo	111	16,1%
En desacuerdo	72	10,5%
Algunas veces	82	11,9%
De acuerdo	71	10,3%
Si o total acuerdo	352	51,2%
Total	688	100,0%

El criterio eficacia se presenta en 51.2%, en totalmente de acuerdo, levemente más bajo que el módulo anterior que fue de 54.5%. El acuerdo se presenta con una frecuencia de 10.3% levemente más alta que el módulo anterior que registro 8.8%, la sumatoria de las frecuencias positivas registran porcentajes de eficacia de 63.55 % para el módulo 2 y de 61.55 % para el módulo 3. La media se encuentra en 11.9% es decir 2.3% más alta que en el módulo anterior. Los criterios de total desacuerdo y desacuerdo presentan frecuencias de 16.1% y 10.5%; la sumatoria da una frecuencia de 26.6% con una diferencia de 0.5% más baja en este módulo. La moda de la eficacia del programa en el módulo 3 es de 51.2% en total acuerdo.

Tabla 78. Criterio Satisfacción consolidado módulo 3

Satisfacción	Respuestas	
	N	Porcentaje
No o en total desacuerdo	160	11,6%
En desacuerdo	135	9,8%
Algunas veces	164	11,9%
De acuerdo	133	9,7%
Si o total acuerdo	784	57,0%
Total	1376	100,0%

El criterio satisfacción presenta una frecuencia de 57.0% en total acuerdo y 9.7% de acuerdo. La media está en 11.9% y los valores de desacuerdo y total desacuerdo se encuentran en 9.8% y 11.6% respectivamente. La moda se encuentra en 57.0% de total acuerdo.

Al establecer el comparativo con el módulo anterior podemos ver que los datos positivos presentan una diferencia de 0.8% inferior en el módulo 3 en relación con el módulo anterior. La media también presenta un leve descenso en relación con el anterior. Y los datos negativos Presentan un incremento de 2.1% con respecto al módulo anterior.

6.5.3 Consolidado de la evaluación formativa

El presente aparte consolida la información de los datos recogidos en la evaluación formativa 1, 2, 3, utilizando los cuadros de consolidación de la información de cada una de las evaluaciones formativas. La información se presenta en el mismo orden en que se presentaron los resultados en las evaluaciones de cada uno de los módulos, se utilizan los mismos cuadros por criterios: Cumplimiento, Eficacia y Satisfacción y dentro de cada uno de ellos los mismos descriptores: total desacuerdo, en desacuerdo, algunas veces, de acuerdo y total acuerdo.

Tabla No.79. Consolidado Evaluación formativa Criterio Cumplimiento

Cumplimiento	Respuestas	
	N	Porcentaje
No o en total desacuerdo	166	5,10%
En desacuerdo	307	9,43%
Algunas veces	307	9,43%
De acuerdo	297	9,13%
Si o total acuerdo	2177	66,90%
Total	3254	100,00%

El resultado total del criterio cumplimiento es de 66.90% en total acuerdo y 9.13% en acuerdo. La media es de 9.43%. En desacuerdo se encuentra 9,43% y en total desacuerdo se encuentra 5.10%.

Tabla No.80. Consolidado Evaluación formativa Criterio eficacia

Eficacia	Respuestas	
	N	Porcentaje
No o en total desacuerdo	271	12,25%
En desacuerdo	231	10,44%
Algunas veces	245	11,08%
De acuerdo	224	10,13%
Si o total acuerdo	1241	56,10%
Total	2212	100,00%

El análisis de los datos permite concluir que la retroalimentación al estudiante y el uso de las aulas virtuales son los factores con mayor frecuencia de incumplimiento.

El criterio eficacia esta evaluado en 56.10% en total acuerdo y 10.13% en acuerdo. La media se encuentra en 11.8%. Los valores negativos se encuentran en 10.44% en desacuerdo y 12.25% en total desacuerdo. La revisión de los datos recogidos permite identificar las actividades de revisión y tutoría a los estudiantes como los descriptores con menor eficacia.

Tabla No. 81. Consolidado Evaluación formativa Criterio satisfacción

Satisfacción	Respuestas	
	N	Porcentaje
No o en total desacuerdo	381	12,31%
En desacuerdo	305	9,85%
Indiferente	370	11,95%
De acuerdo	312	10,08%
Si o total acuerdo	1727	55,80%
Total	3095	100,00%

El factor satisfacción presenta una frecuencia de 55.80% en total acuerdo y 10.8% en acuerdo. La media está en 11.95%. Los valores negativos se encuentran en 9.85% de desacuerdo y 12.31% de total desacuerdo. Los descriptores evaluados negativamente son referentes a la participación en las aulas virtuales, y las revisiones por pares.



Capítulo 7. Evaluación sumativa o de producto

*Escribir te permite concretar,
clarificar, precisar,
tu pensamiento*
Nicolás Polo (2014, p. 32)

7. Introducción

Este séptimo capítulo está centrado en la quinta fase de la evaluación integral. Para el caso del Programa de escritura académica el objeto para evaluar son los textos que redactaron los estudiantes durante y al final del periodo académico. En este capítulo se explicitarán los objetivos de la evaluación sumativa, su función, criterios empleados en esta clase de evaluación, la clase de información recogida, el instrumento con que se evaluaron los productos, objeto del análisis y los resultados obtenidos del análisis en consonancia con las diferentes dimensiones de que consta el programa.

7.1 Objetivos para investigar en la evaluación sumativa

Tres fueron los objetivos propuestos para cumplir con esta fase:

- Proporcionar evidencias objetivas, sistemáticas y completas acerca del grado en que el programa había conseguido los fines propuestos; igualmente, identificar en qué medida el programa había producido impactos no previstos, pero que una vez conocidos eran también de interés (García, 2014).
- Mejorar y ajustar el programa para próximas implementaciones. Acreditar el programa, a sus ejecutores y a sus destinatarios (García, 2014).
- Evidenciar la eficacia del proceso de implementación, por medio de la evaluación de los textos redactados por los estudiantes durante la implementación del programa de Escritura Académica.

7.2 Función de la evaluación sumativa

Esta evaluación tiene como objeto el producto que, como su nombre lo indica, son los textos que resultaron una vez finalizado el proceso de intervención pedagógica. Además de la función netamente sumativa, se espera que tenga una función sumativa-formativa en la medida que permita a los diferentes actores involucrados en el proceso aprender de los aciertos y de los errores e identificar aspectos a mejorar en la didáctica del programa. Esta última noción permite distanciar esta concepción de la tradicional en que la principal función de la evaluación es colocar una calificación; en muchísimos casos sin la menor retroalimentación para el estudiante.

7.3 La información recogida

Una vez terminado el proceso de implementación del programa se determinó en qué porcentaje se cumplieron los objetivos propuestos teniendo en cuenta la secuencia didáctica: planificación de los textos escritos por los estudiantes, el proceso de textualización y revisión o reinterpretación de los textos.

En la planificación se evaluaron aspectos como: destinatario, emisor, finalidad, ordenamiento de la información y delimitación del problema. En el proceso de textualización se evaluó la organización formal del texto, el tipo de discurso al cual se refiere, los modos de organización discursiva predominantes, el empleo adecuado de las fuentes, existencia de una idea conductora o temática, la super-estructura, los recursos utilizados para el desarrollo de la idea temática, el léxico apropiado en los distintos tipos de párrafos utilizados.

En el proceso de revisión o reinterpretación se evaluaron aspectos como: la estructura de las oraciones, las relaciones de dependencia intra-oracional, las clases de relaciones interoracionales, el empleo de conectores, el correcto uso de los signos de puntuación, el uso de palabras con significado vago, la presencia de anfibologías, el empleo de las preposiciones y el uso del acento diacrítico.

7.4 Los criterios para evaluar un programa de aula

De acuerdo con el marco teórico explicitado en el capítulo primero de esta tesis (literal 1), los criterios para evaluar los productos son: la eficacia, la efectividad, la eficiencia, el impacto y la transferencia.

- Eficacia: ¿Cuáles fueron los propósitos planificados y obtenidos?
- Efectividad: ¿Qué resultados obtenidos no fueron planificados?
- Eficiencia: ¿Cómo se optimizaron los recursos materiales, económicos y humanos, al igual que los tiempos invertidos, los esfuerzos y el uso de las consignas? (Dolls, 2013).
- Impacto: ¿Cuál fue la influencia que el programa tuvo en las personas cercanas a su aplicación?; es decir, tratar de determinar los efectos que se expresan o que se evidencian sobre el programa (García, 2003).
- Transferencia de los conocimientos. ¿Cómo los conocimientos adquiridos en la asignatura de Escritura académica se pueden utilizar en otras áreas que requieren la formación alcanzada mediante la práctica de la escritura académica?

7.5 Instrumento de recogida de información

El instrumento de evaluación sumativa de los textos escritos por los estudiantes fue el mismo empleado en la prueba diagnóstica o de necesidades practicada en la primera fase de la evaluación integral que sirvió de insumo para diseñar el nuevo programa. A continuación se transcribe el instrumento diseñado que consta de 26 descriptores para calificar de 1 a 5 según la escala de Likert.

Universidad Sergio Arboleda Santa Marta
Rejilla de evaluación de los textos escritos durante la implementación del programa DIME

Instrumento No. 1 de recogida de información evaluación sumativa.

No.	Descriptor	1	2	3	4	5
I.	Pre escritura					
1.	¿El destinatario está presente en el texto?					
2.	¿Cómo aparece el emisor en el texto? Voz personal (1); Impersonal (2); Camuflada (3)					
3.	¿Cómo aparece la finalidad? No ésta 1; Implícita 3; Explicita 5					
4.	¿Se observa un criterio de planeación					
5.	¿El problema está delimitado?					
II	Textualidad y Discursividad					
6.	¿Se observa una organización formal en el texto?					
7.	¿A qué tipo de discurso se refiere el texto? Jurídico (1); Periodístico (2); Financiero (3); Académico (4); Literario (5).					
8.	¿Qué modos de organización discursiva predomina? Narración 1 Descripción 2 Argumentación3 Exposición 4.					

9.	¿Hay un empleo adecuado de las fuentes de información?						
III	CONTENIDO TEXTUAL						
10.	¿Hay una idea conductora en el texto?						
11.	¿Hay una macroestructura?						
12..	La idea se desarrolla mediante: Informaciones Casos Datos Ejemplos						
13.	¿Qué tan modalizado está el texto?						
14.	¿Cada idea temática se desarrolla en un párrafo?						
15.	¿El léxico corresponde al discurso respectivo?						
16.	¿Emplea diferente tipo de párrafos?						
IV	MICROESTRUCTURA DEL TEXTO						
17.	¿Las oraciones están correctamente estructuradas (dupla sujeto – predicado)?						
18.	¿Las relaciones de dependencia intraoracional están marcadas?						
19.	¿Qué clase de relación interoracional produce? Coordinación (1) Yuxtaposición (2) Subordinación (3).						
20.	¿Cómo se emplea los conectores?						
21.	¿Se usa el punto como marcador de la oración?						
22.	¿Emplea correctamente los signos de puntuación básicos?						
23.	¿Usa palabras de significado vago?						
24.	¿Hay anfibologías presentes en el texto?						
25.	¿Hay un correcto uso de las preposiciones?						
26.	¿Utiliza el acento diacrítico de forma adecuada?						

7.6 Análisis de los datos

Para el análisis de los resultados obtenidos se solicitó a los docentes enviar los textos, escritos por los estudiantes durante el semestre y entregados como examen final del curso. Los textos debían de haber tenido proceso de planeación textualización y revisión tal como el programa lo propone. Estos deberían venir sin nombre; solamente se identificaría el docente remitente de la información. De cada paquete se seleccionó, al azar, el 30% de los textos presentados y a la muestra seleccionada se le aplicó la rejilla de evaluación. Una vez consolidada la muestra los textos se mezclaron, no se identificaron las escuelas ni los docentes participantes.

Con base en la información recogida a partir de la muestra seleccionada se practicó la evaluación sumativa. No se utilizaron la totalidad de los textos por cuanto cada uno de ellos cuenta entre cinco y ocho cuartillas que harían demasiado extenso su análisis. Por lo tanto, teniendo en cuenta que la población es de 170 estudiantes se escogió una muestra aleatoria de 52 textos correspondientes al 30%.

Las categorías de análisis en la rejilla corresponden con la escala de Likert en la que 1 es no o total desacuerdo con el trabajo realizado, 2 es desacuerdo, 3 corresponde a algunas veces está bien hecho, 4 es acuerdo y 5 es total acuerdo. Las valoraciones de la escala Likert se equiparan con las valoraciones académicas de la educación superior de 1 a 5 que en categorías cualitativas corresponden: 5 excelentes, 4 bueno, 3 regular 2 insuficiente y 1 deficiente. Esta escala fue utilizada en la evaluación diagnóstica (Polo, Bustamante & Avendaño, 2012).

El presente capítulo además de identificar las fortalezas y debilidades de los textos de los estudiantes, los contrasta con los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica; el fin esta contrastación era identificar el porcentaje de eficacia del programa DIME, comparado con el anterior programa.

Para el análisis, la rejilla se dividió en tres secciones que corresponden a las tres actividades de la secuencia didáctica: Planeación, textualización y revisión; que son también las actividades que se deben hacer en la construcción de un texto académico.

7.6.1 Análisis de la secuencia de planeación o pre-escritura

La primera sección de la rejilla corresponde a las actividades de planeación del texto y corresponden los descriptores 1.1 a 1.5

Tabla No. 82. Indicadores pre-escritura Evaluación sumativa

Pre escritura
¿El destinatario está presente en el texto?
¿Cómo aparece el emisor en el texto?
Voz personal (5);
Impersonal (3);
Camuflada (1)
¿Cómo aparece la finalidad?
No ésta 1;
Implicita 3;
Explicita 5
¿Se observa un criterio de planeación
¿El problema está delimitado?

El análisis de la información obtenida se organizó dentro del sistema de análisis de datos SPSS arrojando las frecuencias que se observan en la tabla número No. 84.

Tabla No.83. Consolidado del primer componente de la secuencia didáctica escritural Evaluación sumativa

		Respuestas	
		Nº	Porcentaje
Pre-escritura	Total		
	desacuerdo	39	15,0%
	Descuerdo	23	8,8%
	Algunas veces	31	11,9%
	Acuerdo	42	16,2%
	Total acuerdo	125	48,1%
Total		260	100,0%

La frecuencia de total acuerdo se encontró en 48.1% de las respuestas y 16.2% en de acuerdo. Estos son los valores positivos de la muestra. La media fue estimada en la frecuencia de 11.9%, este porcentaje se refiere a indicadores que están bien algunas veces dentro del texto. En los valores de desacuerdo se halló un 8.8% y en total desacuerdo un 15.0%. Es decir, en los valores positivos de acuerdo y total acuerdo se obtuvo una frecuencia de 64.3% y en los valores negativos 23.8%.

El 64.3% de los valores positivos se pueden contrastar con el 41.3% de la frecuencia positiva presentada por el programa anterior (PA). El 23.8% en valores negativos del programa DIME frente a 58.6% del (PA).

Se puede concluir que el 64.3% de los estudiantes que cursaron el programa DIME tenían un lector objetivo, que querían decirle algo a su lector, planearon y delimitaron su texto de manera acertada. Por el contrario, el 11.9% de los estudiantes presentaron falencias principalmente en la explicitación de la finalidad.

La eficacia del programa se midió por los valores positivos obtenidos (en total acuerdo y acuerdo). En pre-escritura la diferencia en frecuencia con PA es de 23% más alta en DIME. Otro factor a tener en cuenta es la disminución de los valores negativos que disminuyeron en 37% de frecuencia.

7.6.2 Análisis de la textualidad, discursividad

En cuanto a la textualidad, discursividad se analizaron los resultados de los indicadores correspondientes a la organización formal del texto, el tipo de discurso, la organización discursiva predominante y el empleo adecuado de fuentes, Estos indicadores se analizaron uno por uno; se enfatizó en el desarrollo de las ideas y para la construcción de sentido en el texto. La frecuencia obtenida en cada uno de los indicadores se contrastó con la frecuencia obtenida en el diagnóstico. El objetivo de la comparación fue identificar el porcentaje de eficacia del programa DIME frente al porcentaje obtenido por la evaluación diagnóstica del programa anterior.

La organización discursiva que se esperaba en los textos de los estudiantes era: título, resumen, introducción, desarrollo del tema, conclusión. Si el documento cumplía con estas

secciones, y cada una de ellas poseía las condiciones de calidad propuestas en el programa la evaluación que le correspondía era de 5 o total acuerdo. Si las secciones estaban completas pero no cumplían con la totalidad de los requisitos de calidad, la valoración fue de 4. Si las secciones estaban completas pero el desarrollo de las ideas en las secciones era débil la valoración es de 3. Las secciones incompletas o deficientes tuvieron una valoración de 2 y un documento sin estructura obtuvo valoración de 1.

7.6.2.1. Organización discursiva

La organización discursiva que se esperaba en los textos de los estudiantes era: título, resumen, introducción, desarrollo del tema, conclusión. Si el documento cumplía con estas secciones, y cada una de ellas poseía las condiciones de calidad propuestas en el programa la evaluación que le correspondía era de 5 o total acuerdo. Si las secciones estaban completas pero no cumplían con la totalidad de los requisitos de calidad, la valoración fue de 4. Si las secciones estaban completas pero el desarrollo de las ideas en las secciones era débil la valoración fue de 3. Las secciones incompletas o deficientes tuvieron una valoración de 2 y un documento sin estructura obtuvo valoración de 1.

En la tabla No.85 en cuanto a la organización formal de los texto se observa que en estos el 40,4% obtuvo una calificación de 5 o total acuerdo y el 21,2% en acuerdo (4), La media se ubicó 28,8%. En los valores negativos se encontró que el 5,8% estaba en desacuerdo y el 1,9% en total desacuerdo.

Tabla No. 84. Consolidado Organización forma del texto Evaluación sumativa

¿Se observa una organización formal en el texto?		
	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Total desacuerdo	1 1,9%
	Descuerdo	3 5,8%
	Algunas veces	15 28,8%
	Acuerdo	11 21,2%
	Total acuerdo	21 40,4%
	Total	52 100,0%

Al contrastar este resultado con el de la evaluación de diagnóstico se percibe que la organización discursiva obtenida en los textos del programa anterior (en adelante PA) fue de 49.5% de acuerdo (4) y el 51.5% restante fueron evaluados como deficientes. En cambio, la frecuencia positiva, total acuerdo 40.4%, más de acuerdo 21,2% dio una frecuencia de 61.6% positiva del programa DIME. En la media se contrastaron el 28.8% de (DIME) con el 12.5% del programa anterior (PA). Contrastan de manera clara la frecuencias negativas, deficiente de ambos programas: 7.7% en (DIME) con 51.5% (PA). Hubo un aumento de 21.6% en las frecuencias positivas un descenso en los valores negativos de 23.3%.

7.6.1.2 El tipo discurso en los textos

A la pregunta interrogante de la rejilla ¿A qué tipo de discurso se refiere el texto? en la tabla No.86 se evidencia que el 100% de los textos entregados por los estudiantes fueron categorizados como artículos académicos en el programa DIME.

Tabla N.85. Tipo de discurso en los textos Evaluación suamtiva

¿A qué tipo de discurso se refiere el texto?			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Académic	52	100,0%
	o		

7.6.1.3 Modos de organización discursiva.

Tradicionalmente se considera que los modos de organización discursiva son: narración, argumentación y exposición. Del análisis resultó que el 80.8%, correspondía al modo expositivo y el 13.5% respondía al modo argumentativo. El 5,8%.fueron narraciones como se observa en la tabla No. 87 Ahora bien, es importante destacar que el programa propone artículo expositivo en primer semestre y argumentativo en el programa de Escritura académica de segundo semestre.

Tabla No. 86. Modos de organización discursiva predominante Evaluación sumativa

¿Qué modos de organización discursiva predomina?			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Narración	3	5,8%
	Argumentación	7	13,5%
	Exposición	42	80,8%
	Total	52	100,0%

7.6.1.4 Empleo de normas de citación

El discurso académico exige que sus adeptos empleen de manera rigurosa las normas de citación. En cuanto a este empleo de normas de citación en la tabla No.88 se evidencia cómo citaron las fuentes los autores de los textos.

Tabla No.87. Empleo adecuado de las fuentes de información Evaluación sumativa

¿Hay un empleo adecuado de las fuentes de información?			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Total desacuerdo	2	3,8%
	Descuerdo	1	1,9%
	Algunas veces	10	19,2%
	Acuerdo	31	59,6%
	Total acuerdo	8	15,4%
	Total	52	100,0%

En cuanto al empleo de las normas de citación en los textos se evidencia que en total acuerdo (5) encontramos el 15.4%; en acuerdo; 59.6%. La media se ubica en 19.2%. En los valores negativos se encuentra 1.9% en desacuerdo y 3.8% en total desacuerdo. La evaluación de los protocolos del programa anterior (PA) evidenció que los estudiantes no utilizaban normas de citación. La moda está en 59.6% de acuerdo (4) es decir hay una falla en la citación que debe observarse. Sin embargo en los valores positivos se presenta una frecuencia de 75.5%. Al establecer el comparativo con PA se evidencia que el 75.5% de frecuencia positiva de DIME es

un incremento en la eficacia por cuanto el PA no enseñaba el uso de este importante requisito para los textos académicos.

7.6.3 Análisis del contenido textual

Los aspectos analizados en el contenido textual fueron: la idea conductora, la macroestructura, el desarrollo de la idea temática, modalización del texto, ideas temáticas por párrafo, apropiación del léxico especializado, empleo de diferentes tipos de párrafos. El primer descriptor corresponde a la idea conductora en el texto que se evidencia en la tabla No. 89.

Tabla No. 88. Idea conductora en el texto Evaluación sumativa

¿Hay una idea conductora en el texto?		
	Frecuencia	Porcentaje
Desacuerdo	1	1,9%
Algunas veces	8	15,4%
Válidos Acuerdo	24	46,2%
Total acuerdo	19	36,5%
Total	52	100,0%

En cuanto a la idea conductora se observa que el 36.5% la desarrolla en total acuerdo (5) en el 46.2% se encuentra en acuerdo (4). La media se encuentra en 15.4% es decir en algunos párrafos la desarrolla. Los datos negativos presentan una frecuencia de 1.9% en desacuerdo. Es decir un texto de la muestra no desarrollo la idea temática.

El comparativo con el programa anterior PA arroja un 53.5% de textos con idea temática bien seleccionada y delimitada (4) y el restante 46.5% fue deficiente en la elección y delimitación del tema (1).

El comparativo de eficacia entre DIME y PA evidencia que se presenta en las frecuencias positivas el 82.7% de los textos DIME frente al 53.5% del programa antiguo. Y en las frecuencias negativas se encuentra 46.5% (PA) y 17.3% DIME. La diferencia en la frecuencias positivas es

29.2% mayor en el programa DIME y en las frecuencias negativas la frecuencia es 29.2% menor en DIME, es decir se amplió la calidad en el desarrollo de las ideas de los estudiantes y se disminuyó el porcentaje de baja calidad en el texto. Impactando la eficacia del programa positivamente.

Tabla No.89. Macro estructura del texto. Evaluación sumativa

<u>¿Hay una macro estructura?</u>			
		Frecuencia	Porcentaje
	Total desacuerdo	1	1,9%
	Algunas veces	5	9,6%
Válidos	Acuerdo	14	26,9%
	Total acuerdo	32	61,5%
	Total	52	100,0%

En cuanto a la macro estructura se puede afirmar que el 61.5% de los textos cuentan con una macro-estructura en total acuerdo (5) y el 26.9% en acuerdo (4); es decir en los valores positivos se encuentran el 88.4% de los textos. En la media se encuentra el 9.6% de los textos y en valores negativos se encuentra el 1.9%. Es decir de los 52 textos evaluados 6 presentan dificultades, y uno realmente presenta deficiencias. En relación con el PA se evidencia que el 53.6 % de los textos presentan una macro estructura acorde con el texto presentado. El 46.4% de los textos restantes carecen de una macro-estructura definida. La diferencia de eficacia del programa DIME en comparación con PA es del 34.8% a favor del programa DIME.

Tabla No. 90. Ideas desarrolladas mediante información Evaluación sumativa

<u>La idea se desarrolla mediante: Información</u>			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Total acuerdo	13	25,0%
Perdidos	Sistema	39	75,0%
	Total	52	100,0%

Las ideas se desarrollan mediante diferentes recursos: Información, datos, ejemplos, casos. El 25% de los textos presentan uso de información para el desarrollo de la idea; el 48% presentan casos, el 25% presentan datos, el 57.7 % presentan ejemplos. Es importante aclarar que un

estudiante puede utilizar varios de estos indicadores para desarrollar la idea en su texto, por tanto no requiere seleccionar solo uno de ellos. Esta característica del empleo de los recursos, impide que el total de la sumatoria corresponda al 100%. Por esta razón no pueden sumarse como los demás descriptores analizados. Sin embargo se puede afirmar que los textos contienen por lo menos dos recursos de los preguntados en la rejilla, para el desarrollo de las ideas. Las ideas se desarrollan en los textos mediante el uso de la información tomada de revistas científicas con una frecuencia de 25% de los casos (véase tabla No.94).

Tabla No.91. Ideas desarrolladas mediante casos Evaluación sumativa

La idea se desarrolla mediante: Casos			
		Frecuencia	Porcentaje
	Total	12	23,1%
	desacuerdo		
Válidos	Acuerdo	6	11,5%
	Total acuerdo	19	36,5%
	Total	37	71,2%
Perdidos	Sistema	15	28,8%
Total		52	100,0%

En cuanto al uso de casos como estrategia para desarrollar las ideas se evidencia que 36.5% de los textos los utilizan en total acuerdo y 11.5% en acuerdo. No se presenta media. El 23.1% de los textos no utilizó correctamente los casos para el desarrollo de las ideas. No utilizar bien el caso para el desarrollo de la idea implica mencionarlo y no relacionarlo o escoger un caso que no aporta la información necesaria o pertinente para desarrollar la idea propuesta.

Tabla No.92. Ideas desarrolladas mediante datos Evaluación sumativa

La idea se desarrolla mediante: Datos			
		Frecuencia	Porcentaje
	Total	13	25,0%
Válidos	acuerdo		
Perdidos	Sistema	39	75,0%
Total		52	100,0%

El uso de datos estadísticos o de informes de investigación es muy común en los textos académicos pero solamente el 25% de los textos utilizó este recurso. Los datos perdidos significan que la opción “casos” no se contestó dentro de la pregunta en el 32.7% de las rejillas.

Tabla No.93. Ideas desarrolladas mediante ejemplos Evaluación sumativa

La idea se desarrolla mediante: Ejemplos			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Total	5	9,6%
	desacuerdo		
	Total acuerdo	30	57,7%
Perdidos	Total	35	67,3%
	Sistema	17	32,7%
	Total	52	100,0%

En cuanto al uso de ejemplos se evidencia que el 57.7% de los textos utilizan ejemplos como recurso para desarrollar las ideas y el 9.6% no los utilizaron correctamente. El 32.7% no utilizó este recurso. Las frecuencias de uso de los recursos para desarrollar las ideas demuestra que el recurso más utilizado por los estudiantes es el ejemplo (57.7%); el segundo más utilizado es el caso (36.5%); los datos y la información presentan la misma frecuencia (25%).

Tabla 94. Modalización del texto Evaluación sumativa

¿Qué tan modalizado está el texto?			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Total desacuerdo	1	1,9%
	Descuerdo	3	5,8%
	Algunas veces	8	15,4%
	Acuerdo	14	26,9%
	Total acuerdo	8	15,4%
Perdidos	Total	34	65,4%
	Sistema	18	34,6%
	Total	52	100,0%

En cuanto a la modalización del texto se evidencia que el 15.4% de los estudiantes modalizó el enunciado del texto mediante expresiones de certeza, duda, deber ser u obligación; en total acuerdo; el 26.9% en acuerdo, relacionado en valores positivos. En la media se encuentra el 15.4% y en los valores negativos de desacuerdo y total desacuerdo se encuentran 5.8% y 1.9%. Al establecer el comparativo con el (PA) en los valores positivos se encuentra 42.3% frente al 17.8% en los valores positivos de (PA). En los valores negativos se encuentra 7.7% DIME, frente a 82.2% del (PA). Es decir en cuanto a apropiación del tema y el establecimiento de relaciones alética, epistémica, deóntica y doxásticas se evidencia un incremento en los valores positivos de 24.5% y un decrecimiento del 74.5% en la frecuencia negativa. El indicador evidencia que 18 rejillas o 34.6% no respondieron la pregunta.

Tabla No.95. Idea temática por párrafo Evaluación sumativa

<u>¿Cada idea temática se desarrolla en un párrafo?</u>			
		Frecuencia	Porcentaje
	Total	1	1,9%
	desacuerdo		
	Descuerdo	3	5,8%
Válidos	Algunas veces	12	23,1%
	Acuerdo	11	21,2%
	Total acuerdo	25	48,1%
	Total	52	100,0%

En cuanto a las ideas temáticas desarrolladas por párrafo se evidenció que el 48.1% de los textos desarrollan correctamente una idea por párrafo en total acuerdo, en acuerdo el 21.2%; en los valores positivos. En la media se encuentra el 23.1% y en los valores negativos se encuentra una frecuencia del 7.7%. De acuerdo con estos resultados se puede afirmar que el 69.3% de los textos desarrollan una idea temática en cada uno de los párrafos.

En relación con la correspondencia del léxico con el discurso se evidencia que el 71,2% están evaluados en total acuerdo y 21,2% en acuerdo. La media se encuentra en 5.8% el desacuerdo se encuentra en 1.9%. No podemos establecer comparativo con (PA) debido a la debilidad en el desarrollo de las ideas. En los valores positivos tenemos una frecuencia de 92.4% de eficacia.

Tabla No.96. Correspondencia léxico discurso Evaluación sumativa

¿El léxico corresponde al discurso respectivo?		
	Frecuencia	Porcentaje
Descuerdo	1	1,9%
Algunas veces	3	5,8%
Válidos Acuerdo	11	21,2%
Total acuerdo	37	71,2%
Total	52	100,0%

En cuanto a la adecuación del léxico al discurso respectivo a cada una de las disciplinas se evidencia que el 71,2% se encuentran en total acuerdo y el 21,2% en acuerdo con la adecuación al discurso académico de las disciplinas. La media se encuentra 5.8% y en los valores negativos se encuentra 1.9%. La poca apropiación del tema evidenciada en los textos del (PA) no permite determinar la adecuación del léxico al discurso de cada una de las disciplinas. Los valores positivos determinan una eficacia de 92.4%.

Tabla No.97. Correspondencia Empleo de diferentes tipos de párrafo Evaluación sumativa

¿Emplea diferentes tipos de párrafos?		
Válidos	Frecuencia	Porcentaje
Descuerdo	1	1,9%
Algunas veces	2	3,8%
Acuerdo	5	9,6%
Total acuerdo	44	84,6%
Total	52	100,0%

En cuanto al empleo de diferentes tipos de párrafos se evidencia que el 84.6% de los textos emplean diferentes tipos de párrafos, en total acuerdo, en acuerdo el 9.6%. La media se encuentra en 3.8% y en los valores negativos se encuentra en desacuerdo el 1.9% equivalente a un texto, en total desacuerdo no se encuentra ningún texto. Los valores positivos presentan una eficacia de 94.2%

Es importante resaltar que el diseño del programa propone orientar al estudiante para utilizar párrafos de secuenciación, descripción, definición, comparación, ilustración, además de los párrafos especiales de introducción conclusión y resumen. Por esta razón la frecuencia arrojada por la pregunta evidencia una fortaleza del programa.

Al realizar la contrastación del programa DIME con el PA se evidencia que los datos positivos del programa DIME presentaron una frecuencia de 94.2% y PA presentó 17.8%. En los valores negativos PA presento 82.1% y DIME 1.9% al respecto las cifras son contundentes.

7.7 Consolidación del criterio de eficacia del programa DIME

El criterio de eficacia hace referencia a la obtención de las metas propuestas. Para la cuantificación de los criterios de medición de la eficacia se utilizó la rejilla de evaluación de los textos utilizada en el diagnóstico. La rejilla se diseñó con base en el proceso de escritura de

planeación, textualización y revisión. El criterio de eficacia se midió por la sumatoria de las frecuencias de los indicadores evaluados en 5 o 4 equivalentes a total acuerdo y acuerdo.

Tabla No.98. Consolidado de pre-escritura Evaluación sumativa

Pre-escritura	Respuestas	
	Nº	Porcentaje
Total desacuerdo	39	15,0%
Desacuerdo	23	8,8%
Algunas veces	31	11,9%
Acuerdo	42	16,2%
Total acuerdo	125	48,1%
Total	260	100,0%

- Pre-escritura. Destinatario, voz personal, finalidad, criterio de planeación, delimitación del tema.
- Textualidad y discursividad y contenido textual: Organización formal, tipo de discurso, modo de organización discursiva, empleo de fuentes de información y referenciación. idea conductora, macro-estructura, instrumentos para el desarrollo de las ideas, modalizado, idea temática por párrafo, léxico correspondiente con el discurso, empleo de diferentes tipos de párrafos.
- Micro estructura: oraciones correctamente estructuradas, relaciones de dependencia intra-oracional, relaciones inter-oracionales, empleo de conectores, empleo de los signos de puntuación, uso de palabras con significado vago, anfibologías presentes en el texto, correcto uso de preposiciones, uso del acento diacrítico.

La pre-escritura o planeación del texto evidencian un 64.3% de frecuencia positiva en DIME comparado con el 41.3% de frecuencia positiva de PA; la diferencia demostrada en eficacia es de 23%. En cuanto a los valores negativos se evidencia una diferencia de 34.8% de frecuencia menor en DIME. Es importante destacar la poca experiencia escritural de los estudiantes. La escritura del artículo académico de la asignatura es para muchos, su primera experiencia en escritura académica. Por otra parte el punto de partida de algunos estudiantes es muy bajo y pese a sus esfuerzos y los esfuerzos de los docentes no alcanzan en 16 semanas a ponerse al nivel de otros estudiantes becados por su excelencia académica.

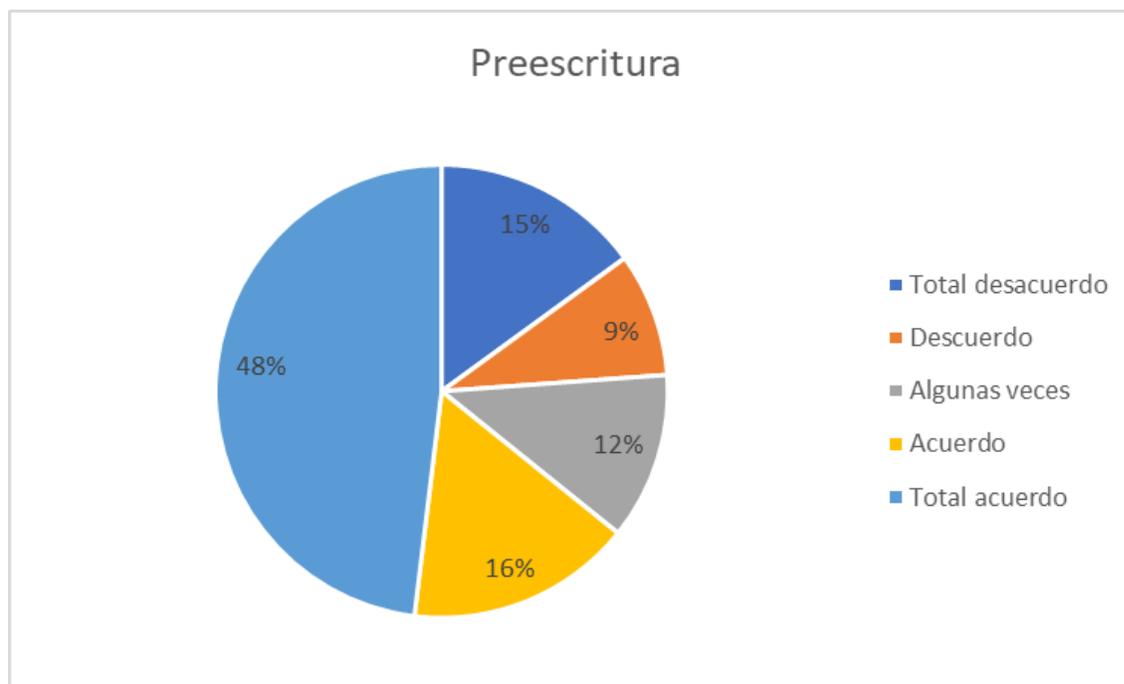


Figura No. 14. Consolidado de pre-escritura Evaluación sumativa.

Tabla No.99. Textualidad, discursividad y contenido textual. Evaluación sumativa.

Textualidad y Discursividad	Respuestas	
	Nº	Porcentaje
Total	39	6,5%
desacuerdo	13	2,2%
Descuerdo	70	11,7%
Algunas veces	179	29,9%
Acuerdo	298	49,7%
Total acuerdo	599	100,0%

El consolidado de textualidad y discursividad analiza el criterio teniendo en cuenta los indicadores referidos a la idea temática, la macroestructura, desarrollo de la idea, tipos de párrafos y modalización del texto. La principal falencia del programa anterior radicaba en no darle instrumentos al estudiante para el desarrollo de las ideas. El análisis del producto del programa

evidencia que el 49.7% de los textos arrojaron un total acuerdo con la organización del contenido textual; el 29.9% de acuerdo; es decir el 79.6% de los textos cuentan con una excelente o muy buena organización del contenido textual. El 11.7% de los textos se encuentran en la media. En los valores negativos se encuentran el 8.7% de los textos.

Los valores positivos de PA evidencian que no hay textos valorados en total acuerdo o (5), en acuerdo o (4) se encuentran el 26% y en total desacuerdo o (1) se encuentran el 41.1% la comparación de los valores positivos arroja una diferencia de 46.1% de diferencia a favor del programa DIME. Es decir en Textualidad, discursividad y contenido textual DIME es 46.1% más eficaz que PA.

En los valores negativos tenemos que PA presenta una frecuencia de 41.1% y DIME presenta 8.7% de frecuencia la diferencia en valores negativos es de 32.4% menos que PA. Es decir la eficacia en la reducción de textos con resultados negativos (entre 1 y 2) es de 32.4%

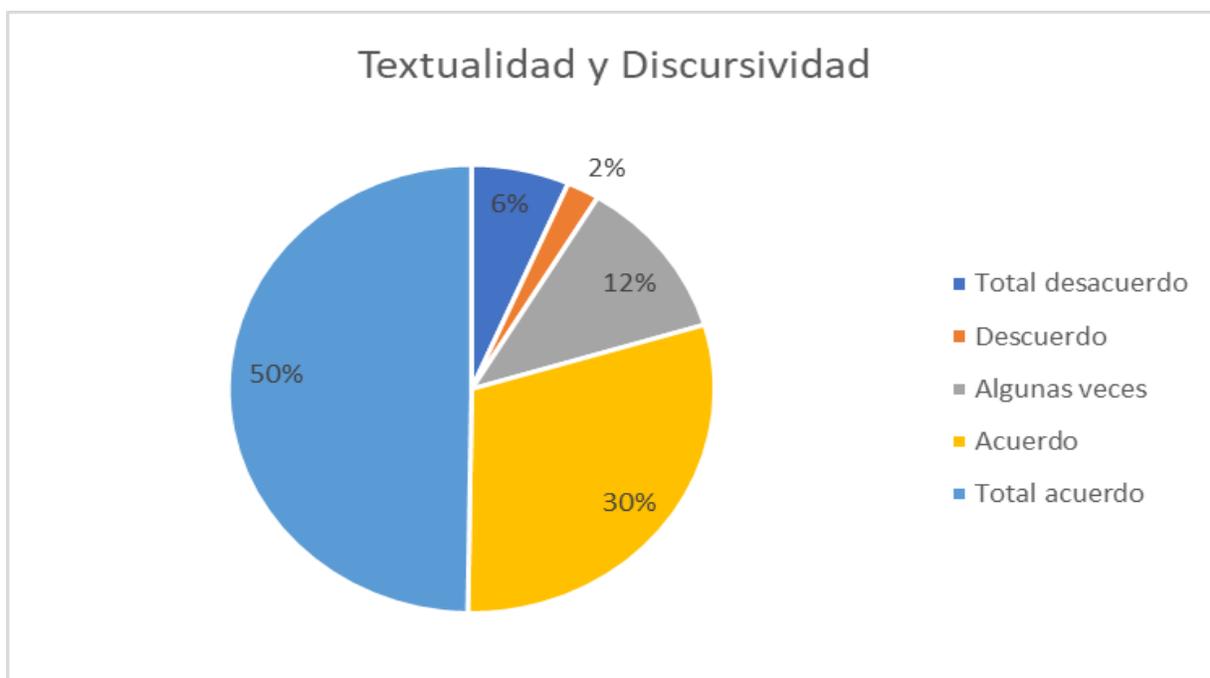


Figura No. 15. Consolidado de Textualidad discursividad y contenido textual. Evaluación sumativa.

En relación con la micro-estructura del texto se evidencia que DIME presentó una frecuencia en los valores positivos de 42.8% en total acuerdo y 27.7% de acuerdo. La media se encuentra en 23.6%. Los valores negativos presentan una frecuencia de 4.3% desacuerdo y 1,6% en total desacuerdo.

Tabla No.100. Micro-estructura del texto. Evaluación sumativa.

Microestructura Del Texto ^a	Respuestas	
	Nº	Porcentaje
Total	3	1,6%
desacuerdo		
Descuerdo	29	4,3%
Algunas veces	127	23,6%
Acuerdo	149	27,7%
Total acuerdo	230	42,8%
Total	538	100,0%

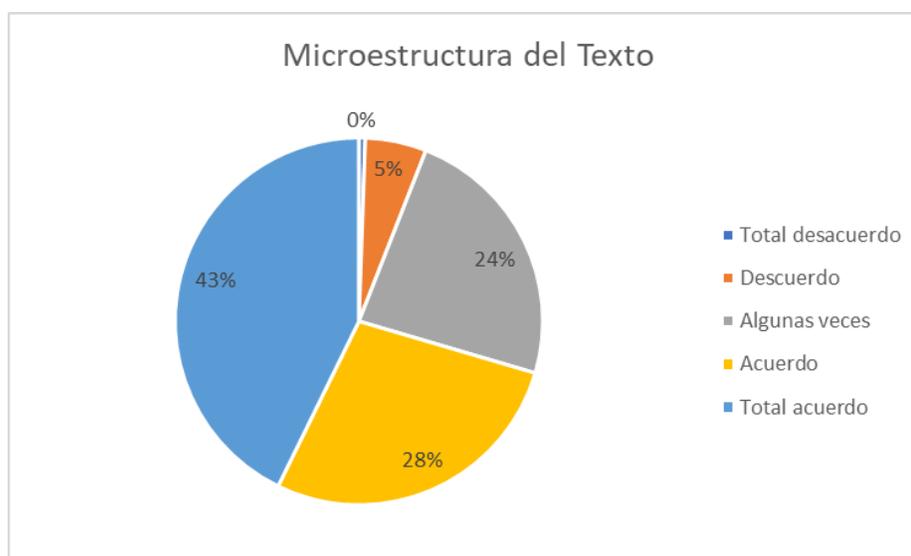


Figura No. 16. Microestructura del texto. Evaluación sumativa.

Los valores positivos evidencian una frecuencia de 70.5% en DIME en contraste con la frecuencia de 43.3% de valores positivos de PA. En las frecuencias negativas se encuentra en 5.9

% para DIME y en 17.5% para PA. La diferencia de eficacia entre DIME y PA es de 27.2% en los valores positivos. En los valores negativos la diferencia entre DIME y PA es de 11.6% a favor del programa DIME. La micro estructura era la mayor fortaleza de PA, sin embargo DIME ha superado a PA en los valores positivos en un 27.2% y en los valores negativos en 11.6%.

7.8 En cuanto al criterio efectividad

La efectividad del programa hace referencia a la obtención de resultados no planificados. Los resultados obtenidos no planificados se enumeran como logros actitudinales tanto de los estudiantes, docentes y cuerpo administrativo de la universidad.

1. En primer lugar es importante destacar el cambio de paradigma pedagógico que se propuso a los docentes. En el primer momento generó resistencia al cambio, a las horas de capacitación necesarias para lograrlo, y a las actividades de capacitación para las nuevas prácticas. Sin embargo el apoyo institucional evidenciado en el pago a los docentes de cátedra de esas horas motivó y evidenció la importancia que la institución confería al proyecto haciendo que mejorará el cumplimiento y el compromiso de los docentes.
2. Por esta razón el primer logro es el cambio de actitud de los docentes frente a las nuevas prácticas pedagógicas propuestas en el programa.
3. Se logró que los cursos de Escritura Académica tuvieran como máximo 25 estudiantes o menos.
4. El cambio de los docentes generó cambio de actitud en los estudiantes, La asignatura dejó de llamarse Gramática y pasó a llamarse Escritura Académica con el fin de des-estigmatizar la signatura y también para que el nombre de la asignatura guardara relación con su objeto de estudio.
5. Se logró que los docentes insistieran en la utilidad de la escritura para la vida académica de los estudiantes y por ende para el mejoramiento de la calidad de ésta.
6. Se implementó el trabajo constructivista por problemas a diferencia de los programas por contenidos.

7. Se cambió el trabajo individual y silencioso por el trabajo colaborativo y dialógico que mejoró las relaciones docente-estudiante y entre los estudiantes.
8. Se disminuyó la competencia por el primer puesto por la colaboración al otro y el reconocimiento al mejor tutor de la asignatura.
9. Las directivas de la institución han visto las mejoras en las competencias escriturales de los estudiantes y creen en el cambio de modelo pedagógico.
10. Se logró la implementación del Centro de Escritura como apoyo permanente a docentes y estudiantes.
11. La implementación del programa propició la renuncia de docentes que se sentían incapacitados para cambiar sus prácticas pedagógicas magistrales.
12. La institución desea incluir la escritura disciplinar en la mayoría de las asignaturas con el fin de desarrollar competencias específicas, lectoras y escriturales.
13. El estudiante con dificultades se acerca a pedir tutorías que le permitan mejorar la calidad de sus textos; en contraste con las técnicas anteriores en la que el estudiante era remitido a tutorías pero no asistía.
14. La calidad de los texto escritos por los estudiantes mejoró notablemente. Este hecho facilita los procesos de producción académica de los estudiantes con los beneficios académicos que esto conlleva.

7.9 En cuanto al criterio Eficiencia

Ésta hace referencia a la optimización de los recursos materiales y humanos.

La metodología propuesta obliga a permanecer en constante actualización y revisión de los problemas del contexto y de los jóvenes en la región por cuanto los problemas que ellos seleccionan por su interés y relevancia hacen parte de su realidad.

El uso de las aulas virtuales evoluciona permanentemente y exige por tanto permanente capacitación del recurso humano; por cuanto el cambio en la plataforma obliga a docentes y estudiantes a la actualización.

El uso de las bases de datos tanto virtuales como físicas se ha incrementado debido a la búsqueda de información relevante para desarrollar las ideas propias y con el fin de hacer aportes al grupo de trabajo.

Los docentes reclaman las reuniones de capacitación como actividad motivadora y de comunicación acerca de los temas que se están desarrollando, los aciertos y dificultades encontradas.

7.10 Impacto

La investigación realizada propuso la separación de la escritura académica de las actividades para desarrollar las competencias lectoras por la diferencia de estrategias y metodologías para desarrollar unas y otras. Aun cuando la mayor parte de las instituciones universitarias y de educación media propone el trabajo integrado, incluso la seccional de la Universidad Sergio Arboleda Bogotá, las directivas aceptaron su separación que dio origen al diseño del plan lector. Se puede afirmar hoy que dicha separación fue un éxito para el desarrollo de las competencias lectoras y escriturales puesto los estándares han subido sensiblemente tanto en lectura como en escritura.

Las estrategias metodológicas y textuales han sido implementadas por docentes en instituciones de educación media e incluso en otras instituciones de educación superior con gran éxito.

La Universidad Sergio Arboleda está interesada en ingresar a la red de escritura a través del currículo, muy fuerte en los Estados Unidos con el fin de desarrollar las competencias específicas y las capacidades de pensamiento superior que la escritura fomenta y desarrolla.

Las prácticas pedagógicas se están modernizando en la institución y los estudiantes han colaborado jalonando los procesos y valorando a los docentes con prácticas innovadoras en la universidad.

En conclusión se puede afirmar que el consolidado de los tres factores que componen el texto arroja una frecuencia de 71.46% de factor eficacia. La mejora es contundente frente a PA, aun cuando el proceso de desarrollo de las competencias escriturales continúa en el proceso de implementación del programa de escritura académica 2 y en el proceso que se está implementando de la escritura a través del currículo. Es importante tener en cuenta que el punto de inicio con los estudiantes que ingresan a la Universidad Sergio Arboleda Sede Santa Marta exige al programa el carácter remedial y de desarrollo que menciona Maquilón (p: 485) al mismo tiempo.



8. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

*Hay un movimiento dinámico entre:
Pensamiento, lenguaje y realidad,
del cual, si se asume bien, resulta una
creciente capacidad creadora.*
Freire, (2015)

Con este capítulo, discusión de resultados, se pretende evidenciar los hallazgos que se infieren de los análisis de la evaluación por expertos, las evaluaciones de tipo formativa y sumativa practicadas con la metodología de la investigación evaluativa e integral al programa DIME; en esa dirección, mostrar qué tanto se lograron los propósitos colocados como metas de esta investigación. Igualmente, demostrar de manera indirecta que los resultados de la investigación respaldan la orientación teórica y práctica de este programa basado en competencias, desde el punto de vista didáctico, y en las corrientes lingüísticas provenientes de la teoría textual y discursiva. Por otra parte, hacer énfasis en que la enseñanza-aprendizaje de la escritura por los jóvenes universitarios es un proceso que debe ser estrictamente planeado mediante micro-diseños, concebidos estos al tono de lo propuesto en este documento. Incluso, poder llegar a predecir cómo el éxito o el fracaso de un programa de aula de escritura depende de si está concebido, diseñado, implementado éste y cómo se hubieren practicado las varias evaluaciones que exige la evaluación integral.

En consonancia con esta desiderata, el capítulo consta de los siguientes subcapítulos: 1) Discusión de la eficacia del programa; 2) Discusión acerca del criterio de eficiencia 3) Discusión acerca del criterio de efectividad; 4) Implicaciones inferidas de algunos resultados. 5) Fortalezas y debilidades.

A continuación se discuten los resultados logrados en las tres clases de evaluaciones: formativa, sumativa y por expertos en relación con los objetivos propuestos teniendo en cuenta que factores pudieron incidir en los resultados de una de ellas y en particular, en contraste con el diagnóstico de necesidades descrito y explicado en el capítulo tercero.

8.1 Discusión acerca de la eficacia del programa DIME

Para el análisis de los objetivos propuestos o *eficacia* se triangularon la dimensión endógena de la evaluación por expertos, el criterio de eficacia de la evaluación formativa y la sumativa. Esta triangulación permitió evidenciar los logros obtenidos en el desarrollo del objetivo propuesto explicitado en el enunciado: “Demostrar la eficacia teórica y práctica del programa diseñado, implementado y evaluado mediante el modelo de evaluación integral”. En la figura 17 mediante un triángulo cuyos vértices contienen los tres tipos de evaluaciones practicadas: la evaluación por expertos, las evaluaciones sumativa y formativa. Esta triangulación nos permitió evidenciar los logros obtenidos en el desarrollo de las competencias propuestas.

En la figura No. 17, el triángulo muestra que los valores positivos de la evaluación por expertos arrojó un 98% de frecuencia resultante de la suma del 72% en completo acuerdo y el 26% en parcial acuerdo; la evaluación formativa dio un 66.8% positivo que resulta del 56.10% en total acuerdo y 10.13% en acuerdo; la evaluación sumativa arrojó un total de 71.4% producto de la sumatoria de las frecuencias positivas en pre-escritura, textualización y microestructura.

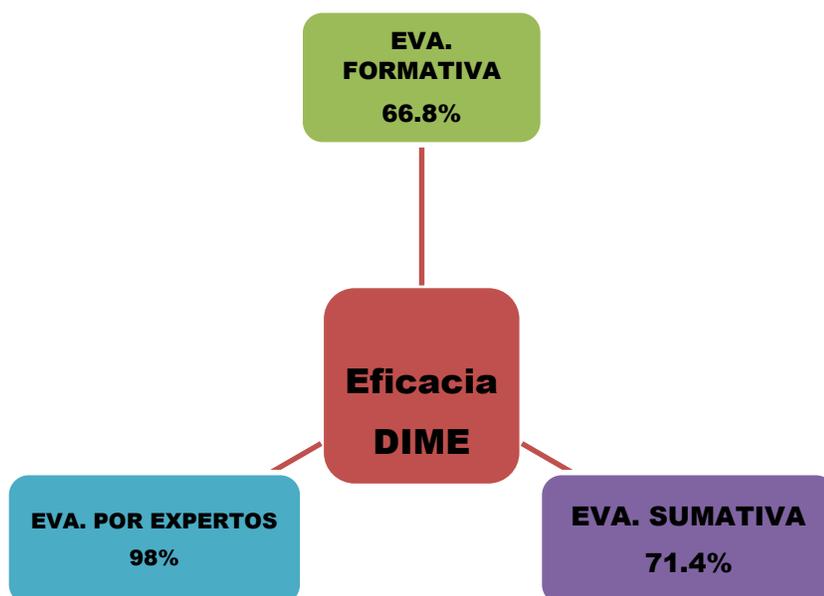


Figura No. 17. Criterio de eficacia en la evaluación integral

8.1.1 Eficacia y evaluación por expertos

El altísimo porcentaje positivo que se observa en la evaluación por expertos de la eficacia del programa DIME se debió a que lo consideraron un instrumento técnico, de alta calidad teórica y pedagógica. No obstante, en esa alta valoración de los expertos hay que señalar una de sus recomendaciones: reducir los contenidos teóricos del programa para cederle mucho mayor espacio a las actividades prácticas. Observación que compartían la mayoría de los docentes del programa ya que responde a la concepción misma de los objetivos del programa como es el aprender a ser competente en la escritura y por ende lograr la meta de transformar al estudiante de novicio del escribir en experto de este quehacer.

Ahora bien, no hay que dejar pasar el 2% en total desacuerdo de un experto que expresó en relación con la oralidad como mecanismo para incitar a la escritura. Su concepción que no se comparte y que está debidamente sustentada tanto teórica como en la práctica. La teoría enseña que no hay tales diferencias entre el código oral y escrito académico o formal. La práctica efectuada con este programa ha demostrado que es un mecanismo muy útil para que el alumno principie a construir el contenido de su texto. La oralidad de carácter académico en el aula de clase propicia la organización y aclaración de las ideas y conceptos necesarios para la construcción y el desarrollo de las ideas; además el ejercicio de escucha activa, crítica y dinámica jalona los procesos de los estudiantes con dificultades, quienes tienen la posibilidad de escuchar diferentes desarrollos de las ideas de sus compañeros, para así, lograr construir los propios. Este, es uno de los beneficios del trabajo dialógico en el aula que no se podría obtener por medio del trabajo silencioso y solitario de un modelo pedagógico tradicional.

8.1.2 Eficacia y evaluación formativa

En relación con los resultados del vértice de la evaluación formativa hay que señalar que el resultado en cuanto a eficacia es positivo. Sin embargo, preocupa ese negativo de 22.6%, constituido de 10.44% en desacuerdo y 12.25% en total desacuerdo. Ahora bien una revisión de los datos recogidos a la luz de observaciones cualitativas permite identificar las actividades de

revisión y tutoría a los estudiantes como los descriptores con menor eficacia. ¿Cuáles son los motivos?

En líneas generales existe la resistencia de algunos docentes al cambio de metodología y de práctica pedagógica. El hecho de tener que retroalimentar a diferencia de entregar una calificación, implica explicar al estudiante la razón por la cual el estudiante obtuvo la nota que se le asignó; exige al docente entregar el texto con las observaciones necesarias para que el estudiante pueda corregirlo, y superar sus dificultades; esta actividad elimina las subjetividades del docente, empodera al estudiante frente a su proceso de aprendizaje; exige al docente una revisión más cuidadosa, objetiva y permite que las responsabilidades de éxito o fracaso se compartan.

Por otra parte, con la evaluación sumativa se puede demostrar que el programa es eficaz no solo en cuanto a los objetivos alcanzados, sino en relación con el programa anterior debidamente diagnosticado con respecto a las necesidades que se derivaban de éste.

8.1.3 Eficacia y evaluación sumativa

En cuanto a la evaluación sumativa o del producto se evidencia que la frecuencia de eficacia alcanzada superó la frecuencia del programa anterior y la frecuencia de la eficacia de los programas impartidos en la educación media del Departamento del Magdalena. Sin embargo no ha superado las expectativas del grupo de investigación. Queda pendiente un 29.5% que requeriría estrategias de motivación y apoyo académico para vencer las dificultades que interfirieron con el buen suceso de las actividades, para desarrollar las competencias socio- cognitivas, textuales y discursivas necesarias para el éxito académico en la educación superior.

Los resultados específicos de la comparación de este programa DIME y el anterior evidenciaron que en cuanto a planeación o pre-escritura hubo una mejora de 23% de la eficacia de DIME y una disminución de 34.8% en sus valores negativos. En cuanto a la textualización, el 79.6% de los textos presentó muy buena organización del contenido textual. Los valores negativos de la evaluación de los textos fueron de 8.7%. En cambio, en el PA quedó en evidencia que no había textos evaluados como en total acuerdo; 26% de acuerdo y en total desacuerdo se ubicó el 41.1%.

En síntesis, la comparación de la eficacia de los valores positivos mostró una diferencia de 46.1% de diferencia a favor del programa DIME; es decir, en textualidad, discursividad y contenido textual DIME es 46.1% más eficaz que PA. En relación con la **revisión o reinterpretación** la diferencia son más notorias dado la orientación del programa DIME que instituye el trabajo en equipo y la revisión por pares como uno de sus pilares fundamentales; con este trabajo en equipo se pretende desarrollar la competencia del aprender a convivir juntos y el respeto por el otro.

El resumen de los resultados de los tres tipos de evaluación realizados permite concluir que el programa DIME es eficaz y demuestra que hubo una buena mejoría en el desempeño escritural de los alumnos que siguieron este diseño de plan de aula. No obstante, aún resta mucho por lograr, sobre todo en la formación de los docentes que necesitan una mayor capacitación, en particular en una de las Escuelas cuyos maestros fueron renuentes a muchos cambios que demanda el programa. En cuanto a las diferencias entre las Escuelas se observa que los niveles de: Cumplimiento, eficacia y satisfacción la escuela mejor evaluada es la de Derecho, la razón por la cual se explica este comportamiento se debe a que son los estudiantes con mayores promedios de ingreso a la institución. También es una Escuela que le ha dado mucha importancia a la asignatura por la importancia que tiene en el quehacer del abogado. Es también la Escuela que más se preocupa por el número de estudiantes por grupo (20).

El segundo resultado corresponde a la Escuela de Comunicación Social y Periodismo. Ésta se caracteriza por tener niveles levemente inferiores en cumplimiento y eficacia, sin embargo la satisfacción está mucho más baja que en la Escuela de Derecho. La razón que expresan los estudiantes es que la exigencia es muy alta y además deben regirse por las normas del texto académico diferentes a la creatividad del texto literario que encuentran mucho más ameno.

La Escuela de Empresa tiene los niveles más bajos en cumplimiento y eficacia por cuanto los estudiantes encuentran como prioritarias las materias relacionadas con el pensamiento matemático, además creen que para los empresarios la producción de textos no es muy importante pero, contrario a todos los supuestos es la Escuela que manifiesta la mayor satisfacción de todas. Es decir desarrollan el programa en 72% pero se divierten mucho realizándolo. El trabajo de posicionamiento de la Escritura Académica en esta Escuela es un reto para sus docentes

8.2 Discusión acerca del criterio de eficiencia del programa propuesto

Como la eficiencia de un programa de intervención pedagógica consiste en optimizar los recursos materiales y humanos con el propósito de alcanzar las metas propuestas, en la presente sección se triangularon los resultados arrojados en la evaluación formativa a partir del criterio de cumplimiento de la agenda del programa, vértice inferior izquierdo. En el superior con la dimensión endógena-exógena de la evaluación por expertos que se encargó de los criterios conveniente y factible los cuales interrogan acerca de la pertinencia de los contenidos, la metodología, la utilidad en el contexto ecológico, la pertinencia para la institución, y la provisión de los recursos necesarios para su implementación. En el tercer vértice del triángulo se identificaron los resultados obtenidos en textualidad, discursividad y contenido textual. La dimensión seleccionada es de suma importancia en el proceso escritural por ser la piedra angular de todo buen texto y por haberse encontrado ésta, en el diagnóstico, como la mayor falencia. Esta dimensión hace parte de la rejilla de evaluación sumativa.

8.3 La eficiencia en la evaluación por expertos

En la figura No. 18 se consignaron los resultados positivos. La mejora en eficiencia del programa se evidencia en los datos arrojados por el análisis de los criterios de la evaluación formativa; es decir, mediante los resultados del cumplimiento de los objetivos, actividades y competencias diseñadas para el programa. El valor positivo se ubicó en una frecuencia de 73%, producto de la suma del 66.9% de completo acuerdo y 9.13% en acuerdo. El valor negativo tuvo una frecuencia de 14.55%; valor que estuvo determinado, según comentarios de los estudiantes, por la falta de retroalimentación al estudiante y el uso de las aulas virtuales. Las quejas de los estudiantes sobre el uso de los ambientes virtuales se fundamentó en estos dos motivos: por una parte, a los estudiantes se les facilita y les gusta de manera especial el uso de la tecnología; por otra, a los docentes les generaba dificultad el uso de los ambientes virtuales y no han logrado el cumplimiento de este requisito, sobre todo en una de las escuelas en que los profesores fueron

bastante renuentes a utilizar el aula virtual, indispensable para entregar una retroalimentación adecuada a los textos de los alumnos.

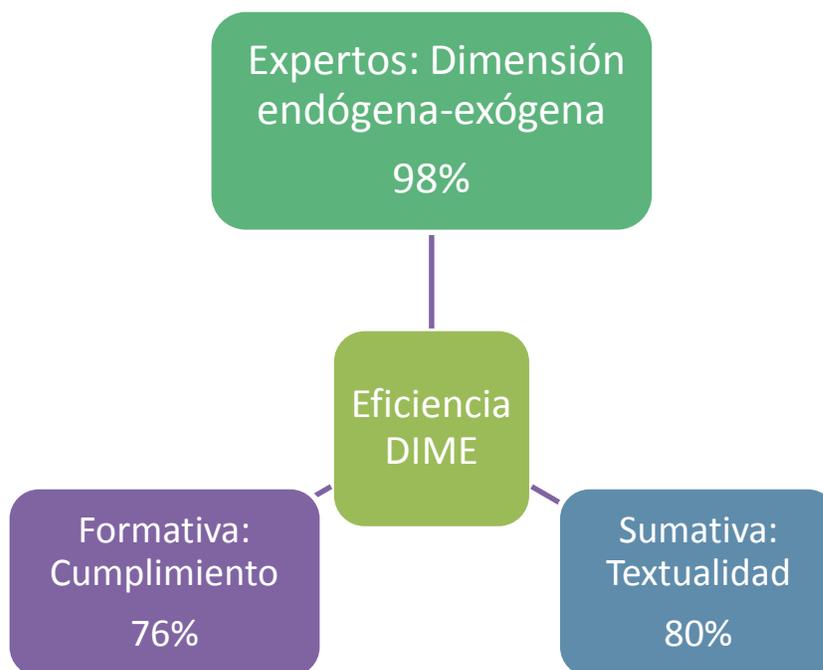


Figura 18. La eficiencia del programa DIME

8.3.1 La eficiencia en la evaluación sumativa

En relación con la textualidad y discursividad y contenido textual los trabajos de los alumnos que siguieron el programa de aula DIME, la evaluación sumativa muestra que los estudiantes mejoraron notablemente. Sí se contrasta con los resultados del diagnóstico del programa anterior: Mientras en éste la moda se ubicó en una frecuencia de 26%, en el programa DIME la moda, como se observa en la figura 18, fue del 80 %. Este resultado es producto de un mejor desarrollo de los párrafos y citación de las fuentes y una organización más acorde con la clase de texto.

8.3.2 La eficiencia en la evaluación

Los resultados de la triangulación permiten apreciar como el cumplimiento y la eficiencia está muy cerca en la frecuencia que presentan. La cercanía permite inferir que si el cumplimiento con la agenda del programa mejora también mejoraría la eficiencia. Por otra parte vale la pena reflexionar acerca de la principal queja de los docentes respecto a la reducción del material teórico utilizado en el programa DIME en relación con el programa anterior. Sí disminuyendo la cantidad de teoría solamente se alcanzó a cumplir con la agenda en un 76% ¿qué porcentaje del programa se habría podido desarrollar con mayor volumen teórico? Por otra parte la disminución del contenido teórico aumento la eficacia del programa de 43.3% del programa anterior a 70.5% de DIME. Esto permite consolidar la idea que afirma que menos es más. Por tanto la disminución de los contenidos teóricos aumentó la eficacia y la eficiencia del programa, porque permitió la realización de actividades en las que la teoría se empleó con una finalidad práctica. Por otra parte el diseño del programa se encontró pertinente para el contexto ecológico, ofreció realmente soluciones a las necesidades escriturales de los estudiantes, y por último la propuesta resulto valida y adecuada para el contexto.

8.4 Discusión de la efectividad del programa DIME

Dado que la efectividad de un programa de intervención pedagógica se encarga de evaluar los resultados obtenidos pero no planificados, para la discusión de éstos se partió del criterio el impacto, sus efectos y la trasferencia concebida como el uso de sus saberes en otras asignaturas o en contextos diferentes con necesidades similares.

Así, se trianguló la dimensión exógena de la evaluación por expertos constituida por los criterios de factible y generalizable con el criterio satisfacción de la evaluación formativa, y el criterio de facilidad de evaluación de la dimensión de evaluación integral. En la figura No. 19 se evidencian los tres vértices del triángulos identificados con los criterios que se pretenden contrastar en la discusión.



Figura 19. Triángulo de la efectividad del programa DIME

8.4.1 Eficiencia y evaluación formativa

En el vértice superior del triángulo de la figura 19 se ha ubicado la evaluación formativa; en esta se identificó, para la discusión, el criterio de satisfacción. Los resultados mostraron que el programa obtuvo un 65.8% de satisfacción. Los valores negativos obtuvieron unas frecuencias de 9.85% de desacuerdo y 12.31% de total desacuerdo. Los descriptores evaluados negativamente son referentes a la participación en las aulas virtuales y las revisiones por pares. De nuevo, estos dos descriptores figuran en la evaluación negativa de la implementación del programa.

8.4.2 Efectividad y evaluación por expertos

En la evaluación por expertos el programa resulta altamente calificado dado que los indicadores arrojan una frecuencia de 80% en total acuerdo y 19% en parcial acuerdo, para un total de 99%. A este resultado de alta eficiencia vale la pena agregar el comentario de una docente que

emplea el programa en un colegio de Santa Marta en el sentido de que la implementación del programa DIME en su institución le ha dado muy buenos resultados.

Igualmente, el criterio factible se observa en la implementación del programa DIME en el programa del Plan lector de la Universidad Sergio Arboleda con el empleo de las estrategias de escritura de los esquemas retóricos vistos en la asignatura de Escrita Académica añadiendo la identificación de los mismos en los textos leídos, también con muy buenos resultados. La generalización del programa no se planeó así como se está evidenciando; sin embargo, los docentes que recibieron la capacitación percibieron las bondades del programa lo han implementado en otras asignaturas y en otros contextos.

Por otra parte, el 1% de parcial desacuerdo estaba motivado en la forma como debían implementarse los módulos; en el sentir de uno de los expertos que estos no podían impartirse de manera independiente sino secuencial.

8.4.3 Efectividad y evaluabilidad

Para determinar la efectividad del programa se empleó el criterio de evaluabilidad de la evaluación por expertos. La evaluabilidad del programa fue un aspecto con un alto grado de aceptación como lo muestra la moda ubicada en un 83%. La evaluación de este criterio de total acuerdo más de acuerdo marcó una frecuencia de 100% positiva.

La dimensión Integral o evaluación es en realidad un ejercicio de metaevaluación. Conviene destacar que la visita de los expertos a la institución, sus conceptos y apreciaciones sobre la importancia de la investigación que se había emprendido despertó el interés de algunos docentes, generó más compromiso, credibilidad y provecho.

El hecho del que las aulas fueran visitadas y que los estudiantes tuvieran la posibilidad de evaluar, la práctica pedagógica, las actividades, los resultados, los materiales, su nivel de cumplimiento, compromiso y satisfacción ha modificado las prácticas pedagógicas y la calidad de

ellas para un número significativo de docentes. Estos factores de manera predictiva evaluaron la dimensión con un frecuencia de 100%

En resumen, mediante la triangulación de los criterios: evaluable, generalizable, o transferible y satisfactorio queda en evidencia que el programa DIME mejoró la eficiencia en la implementación del mismo y constituye una propuesta válida para la formación escritural de los estudiantes del país.

8.4.4 Algunas implicaciones de los resultados

Los resultados de este análisis conlleva a realizar acciones que han sido sugeridas en múltiples ocasiones y presentadas de manera explícita por el Ministerio de Educación Nacional, e incluso, que tienen repercusiones graves en la formación intelectual de los estudiantes colombianos pero que no han sido llevadas a la práctica. Una de esas acciones es la de exigir a las instituciones de educación someter sus programas de aula a una revisión rigurosa orientada por los hallazgos de la investigación evaluativa. Los resultados de la evaluación del diseño, implementación y evaluación del programa DIME son hechos que sustentan de manera suficiente la justeza de la exigencia antes mencionada.

Una segunda implicación resultante de las deducciones de esta investigación es la relacionada con la obligación moral que tienen las universidades de cumplir con uno de los objetivos para la cual fueron creadas; uno de ellos es desarrollar en sus discentes, no sus clientes, las competencias de aprender a escribir dirigidos por un programa de aula en que el diálogo y el trabajo en equipo son pilares que no solo desarrollan la actividad de escribir sino la competencia del aprender a estar con el otro de manera respetuosa y colaborativa. Atender esta solicitud implica diseñar, implementar y evaluar programas de aula de características similares a las del programa DIME que, como lo demostraron los resultados de los criterios de efectividad es factible y generalizable.

Una tercera implicación que resulta del mismo proceso investigativo de la evaluación de un programa es el hecho de ser una experiencia gratificante, con muchos aprendizajes para todos los participantes e involucrados, que genera realmente cambios en las prácticas pedagógicas y en

el contexto académico por cuanto muestra las evidencias positivas y negativas de la praxis en el aula.

8.5 Fortalezas y oportunidades de mejoras del programa

Se ha señalado a través del desarrollo de esta tesis que el programa DIME está sustentado en pilares: el trabajo colaborativo y el empleo de dialogicidad, la oralidad, la reinterpretación del texto y su diseño basado en las necesidades reales de los discentes.

El trabajo colaborativo es una de las fortalezas tanto del diseño como de la implementación del programa. Responde a una orientación muy clara de la pedagogía moderna. Se basa en la competencia del aprender a convivir muy en oposición a una orientación en donde lo esencial es competir. Esta competencia de trabajo en equipo es uno de las fortalezas que muchas empresas valoran en grado superlativo; incluso, crean estímulos para los profesionales que posean esta capacidad.

En la evaluación sumativa se hizo evidente que los alumnos hicieron uso de la dialogicidad dado que mediante la citación en la que estaban dialogando con las fuentes. Un salto en comparación con la situación de entrada. Asimismo, la dialogicidad en la implementación fue requisito indispensable para la generación del contenido de los textos muy en contraste con la práctica que ordena al estudiante “haga un artículo”. Para el desarrollo de los textos era necesario que cada alumno tuviera la ocasión de exponer sus ideas y de interpelar a sus pares para aclararlas o contradecirlas.

Como un elemento necesario para la dialogicidad está el empleo de la oralidad para empezar a desarrollar las ideas. En contrario sensu de la objeción de uno de los expertos el uso de la oralidad ha demostrado ser una de las estrategias más efectivas para que el alumno tenga algo que decir. Dado que la oralidad es el área de la lengua más desarrollada sería impráctico no utilizar tal capacidad; máxime en la región Caribe caracterizada por la facilidad de palabra del caribeño. Teóricamente, hay argumentos suficientes para demostrar que la oralidad es una estrategia válida para los fines de escribir en la academia. Serafini (1997), Camps (2007), Polo, Bustamante & Avendaño (2012), Damasio & Damasio (1992), Camargo (2001) han demostrado como

“el lenguaje surgió y persistió por dos razones básicas: por lo útil que nos resulta como medio, el más eficaz de comunicación, sobre todo en lo que atañe a los conceptos abstractos, y porque nos ayuda a categorizar el mundo y a reducir la complejidad de las estructuras conceptuales a una escala manejable” (Camargo, 2001)

La revisión o reinterpretación del texto intentado es otro de los aciertos del programa. Teóricamente la revisión está entroncada con la función metalingüística. Hay que recordar que Olson (1998) sustentó la tesis de que la escritura ejerce ante todo una función metalingüística. Por otra parte la reinterpretación o revisión de los textos fue una tarea constante tanto para la evaluación formativa como para la sumativa. Los alumnos no sólo eran revisores de sus propios textos; también fueron revisores serios de los textos de sus compañeros. Asimismo, conviene señalar el carácter retroalimentador de la revisión. Una exigencia de la evaluación integral que motivó las quejas de muchos de los estudiantes que eran conscientes de esta necesidad. Esta práctica riñe con esa clase de evaluación en que se le asigna al alumno una nota, muchas veces negativas, sin que él sepa cuáles fueron sus desaciertos o aciertos.

El diseño del programa, en el sentir de García (2014) es una actividad que implica la evaluación que, como se ha explicitado en esta tesis, es todo un proceso de investigación evaluativa. Por eso, ubica la actividad como resultante de la intersección de la investigación y la evaluación. Este presupuesto fundamentó todo el proceso investigativo explicitado en esta tesis.

Pero no todo son fortalezas. También se han identificado oportunidades de mejora como suele usarse en el argot de la calidad. Entre otras, la formación de los docentes en cuanto a modelos pedagógicos activos y su persistencia en querer seguir haciendo lo mismo y esperar resultados diferentes y la generación de los espacios virtuales. La selección de los docentes no fue realizada teniendo en cuenta su formación en la didáctica de la lengua y la escritura con las tendencias contemporáneas de la textualidad y la discursividad. Tampoco tienen la formación ni la actitud para trabajar por competencias. Pero, lo más grave es que pretenden continuar con las prácticas aprendidas de sus maestros. Tal vez, muchas de las falencias en los textos de los estudiantes sean producto de estas carencias de sus maestros.

Como se mostró en la discusión acerca de la eficiencia del programa hubo una queja generalizada de alumnos y docentes acerca de las aulas virtuales; recursos que es indispensable para el normal desarrollo de las actividades dentro y fuera del aula. Una situación motivada por la falta de formación de los docentes para su administración y diseño. Estas implicaciones y fortalezas constituyen el insumo de las conclusiones y recomendaciones que serán el objeto del próximo capítulo.

Capítulo 9. Conclusiones y recomendaciones

“Lo escrito, escrito está”

(Sagradas Escrituras)

Una vez concluido el ciclo de investigación evaluativa presentamos las conclusiones obtenidas de cada una de las fases del proceso que han representado aprendizajes, encuentros y desencuentros, en el proceso educativo y de mejora en la calidad de las prácticas educativas y del quehacer tanto del docente como del estudiante. En la presente sección presentamos las conclusiones obtenidas del proceso de diagnóstico, evaluación del diseño, evaluación del proceso o evaluación formativa, evaluación del producto o evaluación sumativa y ejercicio de metaevaluación.

En el marco teórico sostenemos que la investigación evaluativa es una forma de investigación aplicada que busca aportar un tipo de conocimiento que debe ser utilizable y, por tanto, dirigido a la acción de mejora de las prácticas pedagógicas y de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Una vez terminado el proceso completo podemos afirmar que en el contexto colombiano, con un rezago educativo de 29 años según ICFES 2017, se requieren más investigaciones evaluativas que partan de las necesidades reales de los diferentes contextos, que propongan soluciones reales a nuestros problemas, en primer lugar para cada uno de los contextos y posteriormente la generalización de aquellas propuestas que demuestren la posibilidad y la pertinencia para ampliar su impacto.

La primera conclusión a la que se ha llegado es que toda investigación diagnóstica debe proponer un programa o proyecto tendiente a la mejora del problema identificado. El mero ejercicio de diagnóstico parece dejar en el ambiente el sabor amargo de lo mal que se encuentra nuestra educación, nuestra sociedad y nuestro país.

El diagnóstico realizado sobre las falencias en los textos de los estudiantes permitió proponer un programa que demostró atender a las necesidades reales de los estudiantes, además logró identificar la propuesta pedagógica más adecuada para el desarrollo de las competencias que se requerían tanto para el fortalecimiento del docente como para el desarrollo de las competencias necesarias en el estudiante.

La evaluación por expertos fue en el caso del programa DIME una oportunidad para ver con otra lente las metas propuestas, las teorías pedagógicas, las necesidades de los estudiantes, las relaciones con el contexto. Este ejercicio amplió el ángulo de visión del problema, aportó conocimientos disciplinares, pedagógicos y motivó a los docentes a la realización de las prácticas pedagógicas innovadoras propuestas en el programa.

Para la evaluación del diseño se utilizaron cuatro dimensiones (Maquilón 2003)

Endógeno: Contextualizado, consistente, congruente.

Endógeno-exógeno: flexible, conveniente.

Exógenos: factible, generalizable

Integral: evaluable.

La dimensión endógena: evaluamos la consistencia técnica del documento, la pertinencia, la contextualización y la congruencia de la propuesta. La evaluación realizada demostró su alta calidad técnica pero también el temor de algunos maestros al cambio de paradigmas pedagógicos e incluso frente al uso de las tecnologías de información y el uso del conocimiento.

El cambio de enseñanza por contenidos a la priorización de desarrollo de competencias es mucho más que el cambio de lenguaje en el documento del programa de aula o microdiseño y exige el cambio en el quehacer en el aula. Lleva al planteamiento de problemas y proyectos pedagógicos basados en la dialogicidad y el trabajo colaborativo que proponen a los estudiantes el uso de teorías y conceptos y no la memorización.

Además involucra los avances de la ciencia lingüística, la psicología social y los modernos estudios acerca de la textualidad y la discursividad propuestos por Polo (2012); pero, sobre todo

de la exigencia del Ministerio de Educación que fundamenta toda la enseñanza aprendizaje en la formación de competencias, basadas en el aprender.

La dimensión endógena- exógena: planteamos la relación de doble vía en la que el aula dialoga con el contexto y el contexto aporta información, datos y vivencias al aula de clase. Es por medio de éste diálogo que el programa DIME centra sus problemas de estudio en la realidad social y cultural que vive el estudiante con el fin de facilitar el proceso de construcción del andamiaje conceptual por medio de la relación de los conocimientos previos con los nuevos, adquiridos mediante el diálogo de saberes, la escucha activa de las propuestas, dudas y aportes de sus compañeros, la realización de consultas en bases de datos fiables y la construcción y reconstrucción de sus esquemas retóricos en el aula. La flexibilidad y conveniencia de este factor fue evaluada por los expertos como muy positiva.

El cambio radicaba en que en lugar de las largas clases de teoría gramatical y textual el tiempo se priorizaba en el desarrollo de las ideas propias sobre los problemas planteados, casos, ejemplos, y la planeación, textualización oral y escrita, en la interpretación y reinterpretación de los textos producidos por los estudiantes.

En la propuesta planteamos la escritura de un artículo académico expositivo. En la didáctica propusimos la planeación, textualización y revisión de cada una de las secciones y dentro de cada sección la escritura de las movidas retóricas correspondientes para el adecuado desarrollo de la sección y de la idea propuesta. Los estudiantes de cada una de las Escuelas acudieron a la consulta de documentos académicos propios de sus disciplinas como sus fuentes primarias de conocimiento, requisito fundamental para la construcción de sus textos. En el programa planteamos el uso de lenguaje formal para la construcción del texto oral y escrito mas no especializado, de cada una de las disciplinas, por cuanto es un programa para estudiantes de primer semestre que no conocen aún el léxico especializado de su disciplina.

La dimensión exógena: implica los factores factible y generalizable presentó una evaluación superior en las categorías propuestas. La factibilidad está determinada por el apoyo al

programa por parte de los entes administrativos quienes manifestaron total interés y apoyo a la propuesta realizada aportando, incluso la financiación del proyecto de investigación y ejecución.

El uso de la oralidad fue identificado como facilitador de los procesos sociolingüísticos, socio-cognitivos, y de escritura, incluso, en grupos heterogéneos. La revisión de los borradores por el docente y por los estudiantes como pares fue una de las prácticas más reconocidas en el ámbito de los centros de escritura aun cuando presenta dificultad para algunos estudiantes. Estas estrategias pedagógicas, además de la relación directa con los conocimientos de la realidad socio-cultural permitieron la positiva evaluación del factor generalizable. Es decir que el programa puede implementarse con resultados similares en otros contextos con necesidades y características análogas.

Un factor adverso detectado por los evaluadores del programa fue el tiempo del que se dispone para el desarrollo de las competencias, teniendo en cuenta el nivel en el que se encuentra la educación en el Departamento del Magdalena; por esta razón es necesario establecer alianzas con otras asignaturas que favorezcan la continuidad del proceso escritural y sus demostrados beneficios en el desarrollo de competencias del aprender a saber, aprender a saber hacer y aprender a ser y estar en contexto.

El proceso de retroalimentación permanente al estudiante es una de las estrategias que los evaluadores externos felicitaron en la propuesta y es una de las actividades planteadas que arrojó mayores beneficios en el proceso de aprendizaje. Las estrategias para su realización deben implicar momentos de trabajo individual, de dialogicidad, colaboración y escucha activa.

El factor Integral del programa propone el proceso de evaluación como oportunidad de mejora tanto de la evaluación del documento como del proceso y producto. El enfoque atiende al verdadero sentido de la evaluación. Esta concepción rompe el paradigma de la evaluación como la asignación de una nota o un valor cualitativo sin retroalimentación ni posibilidad de revisión (aprender a hacer, aprender a ser) por cuanto la evaluación es parte fundamental del proceso y tiene como propósito la revisión, corrección y por ende la mejora.

9.1 Evaluación de la implementación o evaluación formativa

Pasamos ahora a la evaluación de la implementación. Ésta se propuso evaluar tres dimensiones a saber: el cumplimiento, la eficacia y la satisfacción. En cuanto a su cumplimiento se obtuvo el 76.0%. Actividades como la retroalimentación por pares y las actividades del aula virtual presentaron el mayor porcentaje de incumplimiento. Aun cuando los estudiantes reportaron la realización de las actividades de retroalimentación algunos estudiantes se manifestaron inconformes con el proceso, aspecto bastante normal en el desarrollo de la escritura. Las actividades de retroalimentación requieren de la intervención y el acompañamiento del docente para zanjar la diferencia e identificar las correcciones pertinentes.

En cuanto a los procesos de manejo del aula virtual evidenciamos la necesidad de apoyo institucional para la ampliación de la capacidad de las aulas con el fin de poder incluir textos multimodales en los que se han incluido fotografías, cuadros, gráficas y demás recursos textuales. También se evidenció la necesidad de continuar con la capacitación de los docentes en cuanto a la administración y el uso de las aulas virtuales y se nombró una monitora para el apoyo permanente tanto para docentes como para los estudiantes por cuanto los jóvenes también presentaron dificultades en algunas de las actividades propuestas.

El criterio eficacia está evaluado en 66.2 % en promedio de las tres Escuelas. La revisión de los datos recogidos permite identificar las actividades de revisión y tutoría a los estudiantes como los descriptores con menor eficacia. El cambio de paradigma según el cual el documento debe ser revisado antes de la entrega formal para la evaluación exige a los docentes doble revisión, demanda más tiempo y más trabajo pero ha demostrado sus beneficios en las correcciones y logros de los estudiantes. Después de la evaluación y calificación ningún estudiante se daba a la tarea de hacer correcciones y las recomendaciones del docente terminaban en la caneca, pero si las correcciones se pueden hacer previas a la calificación del texto los estudiantes se esmeran, solicitan tutorías y cumplen con los objetivos de aprendizaje propuestos; también se presentan estudiantes desmotivados o con problemas de otra índole que requieren de apoyo psicológico complementario.

El factor satisfacción presenta una frecuencia promedio de 66.6%. Los descriptores evaluados negativamente son referentes a la participación en las aulas virtuales, y las revisiones por pares. Las causas se relacionan nuevamente con el factor anterior y continúan con el proceso de mejoramiento. Los estudiantes con mayores dificultades son quienes requieren más apoyo y más tiempo para poder hacer sus revisiones. Esta demanda ha dado origen a la creación de un centro de escritura que apoye a los estudiantes con mayor dificultad y que les permita alcanzar el nivel que la institución les demanda. La insatisfacción del estudiante se relaciona con la dificultad para alcanzar sus metas académicas y escriturales.

9.1.1 Los criterios para la evaluación sumativa o de producto

De acuerdo con el marco teórico explicitado en el capítulo primero de esta tesis (literal 1), los criterios para evaluar los productos son: la eficacia, la efectividad, la eficiencia, el impacto y la transferencia.

- Eficacia: ¿Cuáles fueron los propósitos planificados y obtenidos?
- Efectividad: ¿Qué resultados obtenidos no fueron planificados?
- Eficiencia: ¿Cómo se optimizaron los recursos materiales, económicos y humanos, al igual que los tiempos invertidos, los esfuerzos y el uso de las consignas?
- Impacto: ¿Cuál fue la influencia que el programa tuvo en las personas cercanas a su aplicación?; es decir, tratar de determinar los efectos que se expresan o que se evidencian sobre el programa (García, 2003).
- Transferencia de los conocimientos: ¿Cómo los conocimientos adquiridos en la asignatura de Escritura académica se pueden utilizar en otras áreas que requieren la formación alcanzada mediante la práctica de la escritura académica?

Eficacia: Definida como el porcentaje de logros alcanzados frente a los logros propuestos. La propuesta planteada en el programa evalúa la pre-escritura del texto, la textualidad y discursividad, el contenido textual y microestructura del texto. (Polo, 2012)

En cuanto a la Pre-escritura Se puede concluir que el 64.3% de los estudiantes que cursaron el programa DIME tenían un lector objetivo, que querían decirle algo a su lector, planearon y delimitaron su texto de manera acertada. Por el contrario, el 11.9% de los estudiantes presentaron falencias principalmente en la explicitación de la finalidad.

En cuanto a la textualidad, discursividad se analizaron los resultados de los indicadores correspondientes a la organización formal del texto, el tipo de discurso, la organización discursiva predominante y el empleo adecuado de fuentes, Estos indicadores se analizaron uno por uno; se enfatizó en el desarrollo de las ideas para la construcción de sentido en el texto. La frecuencia obtenida en cada uno de los indicadores se contrastó con la frecuencia obtenida en el diagnóstico. El objetivo de la comparación fue identificar el porcentaje de eficacia del programa DIME frente al porcentaje obtenido por la evaluación diagnóstica del programa anterior.

El 40.4 % de los textos escritos por los estudiantes durante la ejecución del programa fueron evaluados como excelentes, el 21.6 % como muy buenos, es decir la calidad de los textos se incrementó y el porcentaje de repitencia de la asignatura se redujo sustancialmente (23.3% es decir de 5 a 1) A la pregunta interrogante de la rejilla ¿A qué tipo de discurso se refiere el texto? en la tabla No. 86 se evidencia que el 100% de los textos entregados por los estudiantes fueron categorizados como artículos académicos expositivos, tal como lo solicitó el programa DIME.

La pre-escritura o planeación del texto evidencian un 64.3% de frecuencia de éxito. Es importante destacar la poca experiencia escritural de los estudiantes. La escritura del artículo académico expositivo de la asignatura es para muchos, su primera experiencia en escritura de artículos académicos. Por otra parte el punto de partida de algunos estudiantes es muy bajo y pese a sus esfuerzos y los esfuerzos de los docentes no alcanzan en 16 semanas a ponerse al nivel de otros estudiantes, y de las exigencias del programa.

El consolidado de textualidad y discursividad analiza el criterio teniendo en cuenta los indicadores referidos a la idea temática, la macroestructura, desarrollo de la idea, tipos de párrafos y modalización del texto. La principal falencia del programa anterior radicaba en no

darle instrumentos al estudiante para el desarrollo de las ideas. El análisis del producto del programa evidencia que el 49.7% de los textos arrojaron un resultado excelente en la organización del contenido textual. El 29.9% obtuvieron una valoración satisfactoria. Es decir el 79.6% de los textos cuentan con una excelente o muy buena organización del contenido textual. En los valores negativos se encuentran el 8.7% de los textos.

En otras palabras la textualidad, discursividad y contenido textual DIME es 46.1% más eficaz que el programa tradicional.

En conclusión se puede afirmar que el consolidado de los tres factores que componen el texto arroja una frecuencia de 79.6% de factor eficacia. La mejora es contundente frente al programa anterior (PA). Es importante destacar que el proceso de desarrollo de las competencias escriturales continúa en la implementación del programa de Escritura Académica 2 y en el proceso que se está implementando de la “Escritura a través del currículo”.

La efectividad del programa hace referencia a la obtención de resultados no planificados. Los resultados obtenidos no planificados se enumeran como logros actitudinales tanto de los estudiantes, docentes y cuerpo administrativo de la universidad.

1. En primer lugar es importante destacar el cambio de paradigma pedagógico que propusimos a los docentes. En el primer momento generó resistencia al cambio, a las horas de capacitación necesarias para lograrlo, y a las actividades de capacitación para las nuevas prácticas. Sin embargo el apoyo institucional, evidenciado en el pago a los docentes de cátedra de esas horas motivó y evidenció la importancia que la institución confería al proyecto haciendo que mejorará la actitud, el cumplimiento y el compromiso de los docentes.
2. Por esta razón el primer logro es el apoyo institucional al cambio de paradigma pedagógico, y el cambio de actitud de los docentes frente al programa.
3. Logramos que los cursos de Escritura Académica tuvieran como máximo 25 estudiantes o menos.

4. El cambio de los docentes generó cambio de actitud en los estudiantes, La asignatura dejó de llamarse Gramática y paso a llamarse Escritura Académica con el fin de desestigmatizar la asignatura y también para que el nombre guardara relación con su objeto de estudio.
5. Insistimos en la utilidad de la escritura para la vida académica de los estudiantes y por ende para el mejoramiento de la calidad de ésta.
6. Cambiamos el trabajo individual y silencioso por el trabajo colaborativo y dialógico que mejoró las relaciones docente-estudiante y entre los estudiantes.
7. Disminuimos la competencia por el primer puesto y se incrementó la colaboración al otro y el reconocimiento al mejor monitor de escritura académica.
8. Las directivas de la institución han visto las mejoras en las competencias escriturales de los estudiantes y creen en el cambio de modelo pedagógico.
9. Propusimos la implementación del Centro de Escritura como apoyo permanente a docentes y estudiantes.
10. La implementación del programa propició la renuncia de docentes que se sentían incapacitados para cambiar sus prácticas pedagógicas magistrales.
11. La institución desea incluir la escritura disciplinar en la mayoría de las asignaturas con el fin de desarrollar competencias específicas, lectoras y escriturales.
12. El estudiante con dificultades se acerca a pedir tutorías que le permitan mejorar la calidad de sus textos; en contraste con las técnicas anteriores en la que el estudiante era remitido a tutorías pero no asistía.

En cuanto al criterio *Eficiencia*: Ésta hace referencia a la optimización de los recursos materiales y humanos.

1. La metodología propuesta obliga a permanecer en constante actualización y revisión de los problemas del contexto y de los jóvenes en la región por cuanto los problemas que ellos seleccionan por su interés y relevancia hacen parte de su realidad.

2. El uso de las aulas virtuales evoluciona permanentemente y exige por tanto capacitación del recurso humano; por cuanto los cambios en la plataforma obligan a docentes y estudiantes a la actualización.
3. El uso de las bases de datos tanto virtuales como físicas se ha incrementado debido a la búsqueda de información relevante para desarrollar las ideas propias y con el fin de hacer aportes al grupo de trabajo.
4. Los docentes reclaman las reuniones de capacitación como actividad motivadora y de comunicación acerca de los temas que se están desarrollando, los aciertos y dificultades encontradas.

Impacto: entendido como la huella que ha dejado.

1. La investigación realizada evidenció la necesidad de separar la escritura académica de las actividades para desarrollar las competencias lectoras por la diferencia de estrategias y metodologías. La separación dio origen al diseño del Plan Lector. Se puede afirmar hoy que dicha separación fue un éxito para el desarrollo de las competencias lectoras y escriturales puesto los estándares han subido sensiblemente tanto en lectura como en escritura.
2. Las estrategias metodológicas y textuales han sido implementadas por docentes en instituciones de educación media e incluso en otras instituciones de educación superior con gran éxito.
3. La Universidad Sergio Arboleda está interesada en ingresar a la red de escritura a través del currículo, muy fuerte en los Estados Unidos con el fin de desarrollar las competencias específicas y las capacidades de pensamiento superior que la escritura fomenta y desarrolla.
4. Las prácticas pedagógicas se están modernizando en la institución y los estudiantes han colaborado jalonando los procesos y valorando a los docentes con prácticas innovadoras en la universidad.
5. Por otra parte hay que tener en cuenta que el punto de inicio con los estudiantes que ingresan a la Universidad Sergio Arboleda Sede Santa Marta exige al programa el carácter remedial y de desarrollo, Maquilón (2003) de manera simultánea, esta doble función

incrementa su impacto y su eficacia. además evidencia el valor del aprendizaje significativo en la educación superior.

El aporte fundamental de la evaluación sumativa consiste en ver los logros obtenidos en particular por cada uno de los estudiantes pero también de maneja grupal e incluso por Escuelas. Se pueden identificar las fortalezas y las debilidades del programa, por tanto se pueden diseñar planes de mejoramiento para las asignaturas y para las áreas de formación.

9.2 Consideraciones finales

La presente investigación ha demostrado como el diseño de un programa debe hacerse teniendo en cuenta las fases de la investigación evaluativa. La conclusión se desprende de la eficacia, eficiencia, efectividad, impacto, e integralidad que ha logrado el programa DIME.

El diagnóstico de necesidades permite diseñar programas de aula que prioricen lo importante sobre las listas de contenidos innecesarios en los procesos de formación de escritores efectivos y en general de todas las disciplinas

Del estudio se puede concluir que el cambio de paradigma se necesita tanto en la concepción didáctica de los programas, como en la concepción teórica de los mismos. No se puede seguir con la locura de hacer siempre lo mismo y esperar resultados diferentes.

Ese cambio de paradigma propuesto ya por el Ministerio de Educación Nacional a través del ICFES que exige pasar del trabajo por contenidos al trabajo por competencias, hace énfasis en que no son las simples competencias del saber, saber hacer, saber ser y estar; sino el aprender a saber, aprender a saber hacer, aprender a ser y estar. El énfasis está puesto en el aprender; el estudiante debe aprender a aprender, muy en consonancia con el refrán popular que dice “No hay que dar el pescado hay que enseñar a pescar”

Es necesario permitir que la tecnología y la realidad social y cultural entren al aula de clase; utilizarlas como parte del programa; establecer relaciones entre las actividades del aula, la tecnología y la realidad del contexto. Es fundamental no desconectarse, para que los estudiantes puedan aprender a relacionar el conocimiento con la vida de cada día para que así ser críticos y propositivos.

La propuesta de ejercitar constantemente la producción oral y escrita permitió a los estudiantes identificar en el contexto de su grupo planteamientos similares, diferentes e incluso opuestos al propio, que hacen del aula de clase un ambiente propicio para la reflexión el análisis, los cuestionamientos mutuos y la argumentación.

La metodología colaborativa y dialógica demostró presentar menor dificultad al estudiante por cuanto “ayuda a categorizar el mundo y a reducir la complejidad de las estructuras conceptuales a una escala manejable (Camargo, 2001). Este conjunto de factores hacen que el programa DIME haya podido dar evidencias de eficiencia.

Así mismo es plausible concluir del desarrollo de esta investigación, consignada en este documento de tesis doctoral, que es necesario y conveniente un cambio en la concepción de lo que es la evaluación. Ésta, como se ha evidenciado es mucho más que la simple valoración de un producto, incluso del proceso de producción de un quehacer pedagógico; es un proceso que nace de las necesidades del alumno, se apoya en la experiencia de los teóricos y expertos, tanto de los modelos pedagógicos modernos como en la teoría de los investigadores de las disciplinas. Además enfatiza en la reflexión continua del quehacer pedagógico, de la retroalimentación oportuna al estudiante, al que se le permite corregir, revisar, aprender, mejorar los procesos, la escritura y otros tipos de codificaciones. Esta actividad pedagógica que nos hace más humanos y más maestros se ha denominado metaevaluación.

Por otra parte hay que concluir esta propuesta de diseño, implementación y evaluación del programa DIME con algunas recomendaciones diseminadas a través del proceso de este documento:

9.2.1 Recomendaciones para los maestros:

Minimice los contenidos teóricos y amplíe el uso de los conocimientos propuestos que potencien el aprender a saber y aprender a saber hacer de sus estudiantes.

Una recomendación que se desprende del cambio paradigmático propone que haya un verdadero cambio en el diseño de los programas. Hay que pasar de los diseños con largas listas de

contenidos a los diseños por competencias en los que prima el uso del contenido teórico en actividades reales o simuladas del contexto del profesional del siglo XXI.

Hay que cambiar la imagen en la que la lista de temas sobrepasa de manera evidente la lista de actividades prácticas que hay que desarrollar en el salón de clase.

Permita que la tecnología y la realidad social y cultural entren a su aula de clase, hágalas parte de su programa de aula, establezca relaciones entre las actividades del aula, la tecnología y la realidad del contexto. No se desconecte para que sus estudiantes puedan aprender a relacionar la utilidad del conocimiento en la vida de cada día y puedan ser críticos y propositivos.

9.2.2 Para los estudiantes

La más importante recomendación es que el aprendizaje de la escritura es una actividad compleja que se adquiere con la práctica continua y la reflexión acerca de la labor que se está realizando. El escrito académico es un entramado de enunciados cuyas relaciones tienen que ser mostradas al lector.

La escritura es una actividad gratificante que permite poner en orden las ideas, sistematizar la información, buscar relaciones en la información con la que se cuenta. Por estas razones ayuda a aprender y a conocer el mundo de la vida y a nosotros mismos.

A los lectores, solo resta agradecerles, sinceramente, su paciencia y benevolencia por haber llegado hasta estos últimos enunciados.



10. Referencias Bibliográficas

- Álvarez, M. (2011). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Bajtin, M. (1979). *Los géneros. Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bañales, G. (2011). *La voz del autor en la escritura académica*. Obtenido de Revista Signos: <http://www.scielo.cl/pdf/signos/v44n76/a01.pdf>
- Bazerman, C. (2014). La escritura en el mundo del conocimiento. Al encuentro de nuestra voz en la escuela, la universidad, la profesión y la sociedad. *Verbum*, 9(9), 23-35.
- Benveniste, E. (2004). *Problemas de lingüística general*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado*. Madrid: Alianza editores.
- Calsamaglia, H., & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Camargo, A. (2001). *Lenguaje y Estilos cognitivos. Lenguaje y cognición*. Universos Humanos, 49-72.
- Camps, A. G. (2007). *El escrito en la oralidad. El texto intentado*. Archivos de ciencias de la educación. Barcelona: Archivos de Ciencias de la Educación.

Cantillo, M. (28 de marzo de 2017). *Conocimientos meta cognitivos y estrategias de autorregulación en la producción de jóvenes universitarios*. Obtenido de WRAB.2017.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad*. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos aires: Fondo de cultura económica.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de investigación educativa*. 18 (57), 355-381.

Casco, M. (28 de 03 de 2017). *Un relevamiento de prácticas de lectura, escritura y oralidad promovidas por docentes universitarios de áreas curriculares diversas*. Obtenido de Asociación de Investigadores de la Escritura: <http://www.collegezoom.org/wrab2017.com>

Castello, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista Signos* 35 (51-52), 142-162.

Castello, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos. ¿Copistas, escribas, compiladores o escritores? En J. Pozo, & E. Pérez, *La Psicología del Aprendizaje Universitario: de la adquisición de conocimientos a la formación en competencias* (págs. 120-133). Barcelona: Morata. Obtenido de info: 1G61vTrs2OQJ:scholar.google.com: <https://books.google.com.co/books?hl=en&lr=&id=v5lyAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA120&dq>

Chomsky, N. (1970). *Escribir aprender y leer en la universidad*. Bogotá: Red de lenguaje y Ministerio de Educación Nacional.

Colás, M. &. (1993). *Evaluación de programas. Una guía práctica*. Sevilla: Kronos.

Coseriu, E. (1992). *Competencia lingüística. Elementos de la teoría del hablar*. Madrid: Gredos.

Cubillos, J. (28 de marzo de 2017). *La evaluación externa en el campo del lenguaje: un análisis comparativo entre la prueba pisa y la prueba saber*. Obtenido de Asociación de Investigadores de la Escritura: <http://www.collegezoom.org/wrab2017.com>

Cuervo, C. &. (1999). "La escritura como proceso". *Educación y Cultura No. 28*, 156-180.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Obtenido de Informe a la UNESCO de la comisión para el siglo XXI presidida por Delors, J: www.unesco.org/education/pdf/Delors_pdf

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

Dolz, J. Gagnon, R. Mosquera, S. & Sánchez, V. (2013). *Producción escrita y dificultades de aprendizaje*. Barcelona: GRAÓ.

Ducoing, P. (2016). *La investigación en educación: Epistemologías y metodologías*. México: Asociación francófona internacional de investigación en ciencias de la educación. Sección mexicana.

Escudero, T. (2000). Evaluación de centros e instituciones educativas: Las perspectivas del evaluador. En H. H. D. González, *Innovación en la escuela y mejora de la calidad educativa* (págs. 57-76). Granada: Grupo Editorial Universitario.

Escudero, T. (2010). Fundamentos de la Investigación Evaluativa en educación. En S. Nieto, *Principios, métodos y técnicas para la investigación evaluativa* (págs. 496-523). Madrid: Dykinson.

Fernández- Ballesteros, R. (1996). *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis.

Flores, M. Franco, J. & Ángulo, S. (28 de marzo de 2017). *La visión de docentes y estudiantes de ingeniería sobre la escritura académica*. Obtenido de Asociación de Investigadores de la escritura: <http://collegezomm.org/wrab2017.com>

Fregoso, G. (octubre de 2008). *Problemas del estudiante universitario con la redacción*. Obtenido de Universidad EAFIT. Vol. 44 No. 149: <http://www.redalyc.org/pdf/215/21514903.pdf>

Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (2015). *Cartas a quien pretende enseñar*. México, D.F SIGLO XXI.

García, M. (2003). *La evaluación de programas en la intervención socioeducativa*. Murcia: Diego Marin.

García, M. (2014). *Fundamentos teóricos y metodológicos de la evaluación de programas*. Murcia: Diego Marín.

González, C. (28 de marzo de 2017). *Una experiencia de escritura académica en Derecho Internacional privado*. Obtenido de Asociación de Investigadores en Escritura: <http://www.collegezoom.org/wrab2017.com>

González, J. (20 de 11 de 2015). *Argumentar a partir de fuentes: Diseño y evaluación de un programa para mejorar la escritura de síntesis argumentativas en educación secundaria*. Obtenido de Tesis doctorales: <http://hdl.handle.net/10486/669671>

Guba, E. & Lincoln, Y. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, Ca: Sage Publications.

Habermas, J. (2010). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Trotta.

Halliday, k. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.

Hayes, J. (1996). A New Framework for understanding cognition and affect in writing. En L. & Riddell, *The Science of writing* (pages. 43-70). Mahwah: N.J. Erlbaum.

Hernández, F. &. (2013) Introducción a los diseños de investigación educativa. En S. Nieto, *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa*. (págs. 109- 132). Madrid: Dykinson.

Hernández, F. (1995). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: PPU.

Hernández, F., & Soriano, E. &. (2000). Evaluación de programas educativos. En E. H. D. González, *Innovación en la escuela y mejora de la calidad educativa* (págs. 95-101). Granada: Grupo editorial Universitario.

Hernández, M. (28 de marzo de 2017). *Necesidades, motivaciones y prácticas de escritura académica de los usuarios del CEJ*. Obtenido de Asociación de Investigadores de la escritura.: <http://www.collegezoom.org/wrab2017.com>

Hernández, S. &. (2004). Aproximación a los *modelos de evaluación*. En C. Pozo, & A. &. E, *Teorías Modelos y Métodos en Evaluación de Programas* (págs. 83-111). Granada: Editorial Universitario.

Hyland, K. (2007). Genre pedagogy. Language, literacy, and L2 writing Instruction. *Journal of Second Language Writing*, 148-164.

Hymes, D. (1972). "Models of the international of Language and Social Life". En g. &. HYMES, *New Directions in Sociolinguistics*. The ethnography of Communications. (págs. 231-260). New York: Basil Blacwell.

Icfes. (2015). ResultadosSaber/resultadosSaber11. Icfesinteractivo. (02 de 02 de 1015). ResultadosSaber/resultadosSaber11. Obtenido de Icfes interactivo: http://www.icfesinteractivo.gov.co/resultadosSaber/resultadosSaber11/rep_resultados.htm

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

Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (2000). *Standards for Evaluation of Educational Programs Projects and Materials*. New York: Sage Publications.

Jornet, J. &. (2000). La validez en la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa*, 341-356.

Jornet, J. (2000, Vol. 18, n. ° 2,). La evaluación de la formación ocupacional y continua. *Revista de Investigación Educativa*, págs. 521-537.

Kebrat-Orechioni, C. (1986). *La enunciación de la subjetividad en el lenguaje*. (Edicial, Editor) Recuperado el 2 de febrero de 2015, de Textos en línea: <https://textosenlinea.com.ar/textos/Kerbrat.pdf>

Kress, G. (1985). Ideological in discourse analysis. En T. Van Dijk, *Handbook of Discourse Analysis*. Vol. 4 (págs. 84-116). London: Academic press.

Lara, L. (28 de marzo de 2017). *Calidad en la interacción en las tutorías de escritura*. Obtenido de asociación d Investigadores de Escritura: <http://www.collegezoom.org/wrab2017.com>

Lizasoain, L. & Joaristi, L (2000). El análisis de datos en la evaluación de programas educativos. *Revista de Investigación Educativa*, 357-379.

MacArthur, C., & Graham, S. &. (2008). *Handbook of Writing Research*. New York: The

Guilford Press.

Maldonado, M. (2011). *Currículo con enfoque de competencias*. Bogotá D.C. Eco Editores.

Maquilón, J. (2003). *Diseño y evaluación del diseño de un programa de intervención para mejora de las habilidades de aprendizaje de los estudiantes universitarios*. Murcia: Universidad de Murcia. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.

Maquilón, J. (22 de agosto de 2016). *Diseño y evaluación del diseño de un programa de intervención para la mejora de las habilidades de aprendizaje de los estudiantes universitarios*. Obtenido de TDT Tesis doctoral en Xarxa: <http://www.tesisenred.net/handle/10803/10996>

Mardones. (1991). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Materia para una fundamentación científica. Barcelona: Anthopos. Editorial del hombre.

Martínez, C. (22 de 01 de 2013). Procedimiento para la realización de evaluaciones de programas educativos y sociales. Obtenido de *Revista electrónica Medicina, Salud y Sociedad*, vol.3. No. 2: <http://www.medicinasaludysociedad.com>.

Martínez, I. (22 de agosto de 2016). *Enseñar a leer y escribir para aprender en la Educación Primaria: diseño y evaluación de un programa de investigación de escritura de síntesis a partir de varios textos*. . Obtenido de Repositorio Universidad Autónoma de Madrid: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/11284/56236_martinez_alvarez_isabel.pdf?sequence=1

Mason, L. (20 de mayo de 2012). *Presentación de conversación y escritura para cambio conceptual: Un estudio de aula*. Obtenido de Elsevier (30 de abril de 2001): [http://dx.doi.org/10.1016/so959-4752\(00\)00035-9](http://dx.doi.org/10.1016/so959-4752(00)00035-9)

Méndez, & B. (28 de 03 de 2017). *La escritura como una práctica cultural más allá del espacio de la escuela*. Obtenido de wrab.2017: <http://www.collegezoom.org/wrab2017.com>

Méndez, A., & López, O. (28 de marzo de 2017). *La universidad Lugar de encuentro y desencuentro entre enseñar y aprender Psicología y enseñar y aprender a leer y escribir en la profesión*. Obtenido de Asociación de Investigadores en Escritura: <http://www.collegezoom.org/wrab2017.com>

Ministerio de Educación Nacional. (30 de 12 de 1992). Ministerio de Educación Nacional. Recuperado el 20 de Marzo de 2015, de Ley 30 para la educación formal y no formal: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86437_Archivo_pdf.pdf

Moral, A. (22 de agosto de 2016). Una aproximación metodológica a la evaluación de programas de mediación para la mejora de la convivencia en los centros escolares. Obtenido de Roderic Repositori de contingut Lliure Universidad de Valencia: <http://roderic.uv.es/handle/10550/23481>

Moreno, V. (2000). Escribir para leer mejor. Obtenido de Itaca: www.iacat.com/Revista/Recreatearte_03/escribir-leer.htm

Morin, E. (octubre de 1999). Los siete saberes. Obtenido de Bibliotecas virtuales. com: <http://www.bibliotecasvirtuales.com/bibliotecas/articulosindex.org>

Nadal, A. (22 de agosto de 2016). El programa Universitario como herramienta de evaluación. Obtenido de Acadèmia.edu: https://www.academia.edu/upgrade?feature=search&trigger=download&show_payment=true&after_upgrade_path=%2Fsearch%2Fadvanced%3Fq%3D%22El%20programa%20universitario%20como%20herramienta%20de%20evaluaci%C3%B3n.%20Andr%C3%A9s%20Nadal%20Crist%C3%B3bal%22

Navarro, F. (29 de marzo de 2017). *Investigación, acción participación, formación e innovación: aportes a la escritura en educación superior*. Obtenido de Asocoación de Investigadores de la Escritura: <http://www.collegezoom.org/wrab2017.com>

Obando, C. (2011). *La imagen tele*. Madrid: Innova libros.

Olson, D. (1998). "La cultura escrita como actividad metalingüística". En O. & Torrance, *Cultura escrita y oralidad* (págs. 78-103). Barcelona: Gedisa Editorial. .

Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura.

Ortiz, E. (28 de 03 de 2017). *Prácticas y representaciones sociales de la escritura académica en el contexto universitario*. Obtenido de Asociación de investigadores de la escritura: <http://www.collegezoom.org/wrab2017.com>

Pardilla, M. (29 de marzo de 2017). *Las Consignas escritas en el área de lenguaje en relación a los desafíos cognitivos que plantean*. Obtenido de Asociación de Investigadores de la Escritura: <http://www.collegezoom.org/wrab2017.com>

Pérez, A., & Rincón, G. (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana?* Bogotá: Universidad Javeriana & MINEDUCACIÓN.

Pérez-Juste. (1997). Evaluación de programas. En H. Salmerón, Evaluación e.

Pérez-juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Investigación Educativa*, 18 (2), 261-287.

Pérez-Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla. Polo, N. (1999). Elementos de lingüística generativa. Bogotá: Ediciones USTA.

Polo, N. (2012). La voz en el discurso académico. *Forma y función Volumen 25 No. 2*, 223-233.

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

Polo, N., & Bustamante, A. &. (2010). *Fundamentos Teóricos y Pedagógicos para la Escritura. Una aproximación al diagnóstico*. Santa Marta: Universidad Sergio Arboleda- Dike.

Russell, D. (2013). El papel de la escritura en las disciplinas. En N. Polo, *Aproximaciones a la escritura* (págs. 4- 29). Santa Marta: Universidad Sergio Arboleda.

Salmeron, H. (2000). Evaluación de programas de formación universitaria en el ámbito europeo americano. *Revista de investigación educativa* 18 (2), 447-461.

Sanabria, A. (29 de marzo de 2017). *Metodología para una política curricular*. Obtenido de Asociación de Investigadores de la Escritura: <http://www.collegezoom.org/wrab2017.com>

Sánchez Vidal, A. (1996). *Psicología comunitaria. Bases conceptuales y métodos de intervención*. Barcelona.: EUB.

Serafini, M. (1985). *Como redactar un Tema*. Barcelona: Paidós.

Sierra-Nieto, J. C. (2016). Nuevas miradas en investigación educativa: indagar pedagógicamente la experiencia. *Jounar of Educational reserarch and Innovation (IJERI)*, 184-194.

Silva, A. & Limongi, R. (28 de marzo de 2017). *Evaluación de la lectura y la escritura: Propuesta metodológica experimental que indaga objetivos de la práctica epistémica*. Obtenido de Asociación de investigadores de la Escritura: <http://www.collegezoom.org/wrab2017.com>

Tejedor, F. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de programas. *Revista de investigación Educativa*, 319-339.

Thomsen, C., & Noguez, M. (28 de 03 de 2017). *Prácticas y representaciones de lectura y escritura en los estudiantes de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México*. Obtenido de Asociación de Investigadores de la Escritura.: <http://www.collegezoom.org/wrab2017.com>

Tynjala, P., & Mason, L. &. (2001). *Writing, Learning as a Learning tool*. Dordrecht: Kluwe Academic Press.

Unicef Colombia. (30 de agosto de 2017). Informe anual. Obtenido de Unicef Colombia:<https://www.unicef.org.co/informes/informe-anual-unicef-colombia-2016-version-espanol-0>

Van Dijk, T. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.

Vergara, O., Salamanca, M., & Contreras, S. (28 de 03 de 2017). *La escritura en la formación de licenciados: ¿qué géneros deben enseñarse?* Obtenido de Asociación de Investigadores de la Escritura: <http://www.collegezoom.org/wrab2017.com>

Vigotsky, L. (2005). *Pensamiento y Lenguaje*. La Habana: Pueblo y Educación.

Villavicencio, M. (29 de marzo de 2017). *Killkana: Programa de Lectura y Escritura Académica de la Universidad de Cuenca*. Obtenido de Asociación de Investigadores de la Escritura: <http://www.collegezoom.org/wrab2017.com>

Wiiigant, D. (28 de marzo de 2017). *La escritura en un curso de matemática en ingeniería. Una lente que hace visible el pensamiento*. Obtenido de Asociación de Investigadores de la escritura: <http://www.collegezoom.org/wrab2017.com>