



"Dime cómo comunicas y te enseñaré a hacerlo"

**Desarrollo de la competencia comunicativa y expresiva corporal en los estudiantes de
primer semestre del programa de Ingeniería Electrónica de la UCEVA de Tuluá,
Valle**

TESIS DE GRADO

Adriana Marcela Cortés Arredondo y Rafael Junior Guevara Lasso

Director

PhD Milton H. Bentancor

Universidad ICESI

Departamento de Ciencias de la Educación

Maestría en Educación Mediada por las TIC

Santiago de Cali, 2022



“Dime cómo comunicas y te enseñaré a hacerlo”

**Desarrollo de la Competencia Comunicativa y Expresiva Corporal en los Estudiantes
de primer Semestre del Programa de Ingeniería Electrónica de la UCEVA de Tuluá,
Valle**

Adriana Marcela Cortés Arredondo y Rafael Junior Guevara Lasso

**Trabajo de Grado para Optar el Título de Máster en Educación Mediada por las
TIC**

Tutor

PhD Milton H. Bentancor

Universidad ICESI

Departamento de Ciencias de la Educación

Maestría en Educación Mediada por las TIC

Santiago de Cali, 2022

Agradecimientos

Los autores del presente documento de sistematización de la experiencia pedagógica, expresamos nuestros agradecimientos a las personas que cooperaron y nos motivaron en la realización de este producto académico e intelectual; entre ellas, a los familiares que nos animaron con sus voces de aliento y gesto de apertura, de igual forma extendemos la gratitud a los docentes y director de la maestría. En ese mismo orden de ideas, nuestra gratitud a los 15 estudiantes, quienes de manera voluntaria y decidida participaron activamente en las prácticas investigativas y los trabajos vivenciales referidos al aprendizaje basado en retos de la competencia comunicativa y la expresión corporal.

En definitiva, exteriorizamos nuestro gesto de gratitud a todos ustedes, quienes permitieron que avanzáramos en este maravilloso trayecto del saber y en la búsqueda de experiencias significativas vividas en cada uno de los momentos académicos.

Introducción

A manera de introducción es oportuno indicar que el tema objeto de estudio de la presente tesis es el desarrollo de la competencia comunicativa y expresiva corporal, dado que el ser humano es un sujeto de lenguaje y ello implica fortalecer día tras día las habilidades lingüísticas que conforman la competencia comunicativa; en este caso, la escucha, la oralidad, la lectura y la escritura. Ahora bien, tanto la enseñanza como el aprendizaje de la competencia comunicativa requiere de rutinas de trabajo interactivo donde es fundamental para el logro de los objetivos el intercambio dialógico entre pares, asimismo, la activación de una escucha analítica que permita la comprensión y el entendimiento de la información suministrada de un interlocutor a otro y viceversa. De igual forma, es indispensable fortalecer el trabajo de la comprensión y producción textual desde diferentes tipologías para favorecer los niveles de comprensión literal, inferencial, crítica y también la velocidad y la calidad lectora.

En tal sentido, el desarrollo de la competencia comunicativa y la expresión corporal se constituyen en habilidades necesarias para la vida social, académica y laboral, ya que el motor de la comunicación es el lenguaje oral y escrito, el cual debe enseñarse desde los primeros grados de escolaridad, continuando con la educación media y universitaria hasta el final de la vida, dado que en la medida que un sujeto aprende y adquiere nuevas palabras logrará favorecer su flujo lingüístico, al igual que sus prácticas discursivas y sus habilidades expresivo-corporales. Corroborando lo anterior, Lomas (2012) señala que “la competencia comunicativa es el medio para que un hablante aprenda a comunicarse de manera eficaz en contextos socioculturales” (p. 13), entendiéndose con ello que la comunicación es el vehículo que las personas emplean para intercambiar ideas, negociar significados y

finalmente, llegar a comprensiones subjetivas, de ahí que el presente tema reviste un interés no solo pedagógico sino también investigativo.

Ahora, el tema objeto de estudio se eligió porque según el Examen de la Calidad (Prueba Saber Pro 2021) presentado por los estudiantes universitarios de la Unidad Central del Valle de Tuluá (UCEVA) no logró los resultados de eficiencia esperados. En ese sentido, a la población estudiantil evaluada se le dificulta el aprendizaje de las competencias genéricas, caso particular, lectura crítica y comunicación escrita. También se ha venido observando (prueba diagnóstica aplicada) en algunas prácticas de aula universitarias (UCEVA) que los estudiantes presentan deficiencias para expresarse de manera corporal, siendo este sistema de comunicación no verbal tan necesario como lo estrictamente verbal. Frente a la problemática anterior, se hace urgente implementar una propuesta de intervención con los estudiantes para mejorar los resultados de aprendizaje en lo concerniente a la competencia comunicativa y la expresión corporal; para ello, se ha pensado en el diseño e implementación de tres módulos: primer módulo de escritura y ortografía, segundo módulo la oralidad en la Web y tercer módulo presentaciones en online y offline.

De acuerdo con lo anterior, el objetivo de la propuesta pedagógica es fortalecer el desarrollo de la competencia comunicativa y la expresiva corporal en los estudiantes de primer semestre del Programa de Electrónica de la UCEVA de la ciudad de Tuluá, Valle. En tal sentido, la intención didáctica es poder configurar de manera teórica y práctica los fundamentos temáticos; asimismo, favorecer el aprendizaje del núcleo comunicativo. De otro modo, se debe indicar que, para el estado de la cuestión, se tuvieron en cuenta algunos estudios investigativos nacionales e internacionales y se convocaron las voces y posturas de autores y lingüistas.

Finalmente, se debe señalar que el enfoque metodológico partió del “Aprendizaje Basado en Retos (ABR)”, cuyo propósito es que los estudiantes asuman el interés de su propio aprendizaje, demostrando una actitud tanto reflexiva como crítica. Ahora, un aspecto esencial de la metodología ABR, es que se fundamenta en una pedagogía activa.

Identificación de la situación problema

En la actual sociedad de la información y de la comunicación, se requiere que los sujetos de lenguaje sean competentes en las habilidades lingüísticas, dado que en milésimas de segundos circula información por diferentes redes sociales y páginas web, que no solamente se requiere comprender desde lo literal, sino que también es necesario realizar inferencias con ella, para entender los significados implícitos. Además de ello, es imperioso sentar una postura crítica sobre el contenido de la información, bien sea para disentir, asentir o complementar el punto de vista del autor.

Ahora, frente al cúmulo de información que se produce y que circula en diferentes medios (impresos y tecnológicos) la escuela debe fortalecer el currículo educativo con áreas que estén direccionadas a la enseñanza y al aprendizaje de la competencia comunicativa, con el propósito que los estudiantes potencien el desarrollo de la escucha activa, la oralidad fluida, la lectura crítica, la escritura para producir diferentes tipologías textuales y la expresión corporal para hablar en público. Corroborando lo anterior, la autora Ninasunta (2019) señala que es importante “desarrollar competencias comunicativas asertivas que mejoren la interacción con los profesores y demás compañeros de clase, estas acciones podrían influir efectivamente en el logro de los objetivos educativos y el rendimiento académico de los estudiantes” (p. 72), entendiéndose que aprender a comunicar es vital en cualquier tipo de interacción social.

Sin embargo, en algunos cursos, se observa que algunos estudiantes universitarios presentan dificultades para hablar de manera fluida, leer críticamente y comunicar sus ideas por escrito; es decir que sus prácticas comunicativas son restringidas debido a la falta de rutinas discursivas y estrategias didácticas que permitan fortalecer la oralidad, la comprensión y la producción textual, entendiéndose que la restricción comunicativa no favorece la interacción con otros pares académicos. Según González *et al* (2007) “la comunicación restringida limita la libertad expresiva de los estudiantes en el sentido que se les dificulta interactuar abiertamente sobre un tema” (p. 92), de ahí que sea importante potenciar la competencia comunicativa en la escuela.

De otro modo, pasando a la contextualización de la situación problémica, se debe indicar que esta consiste en la restricción comunicativa que presentan los estudiantes universitarios de primer semestre del Programa de Ingeniería Electrónica de la UCEVA en el desarrollo de las habilidades de la escucha activa, la oralidad fluida, la lectura comprensiva crítica y la escritura para producir diferentes tipologías textuales. Es importante señalar que la situación problémica fue identificada a partir de la realización de pruebas orales y escritas, donde los evaluados presentaron dificultades en dichas competencias. De igual forma, la problemática se evidenció en los resultados de las competencias genéricas de competencia escrita y lectura crítica presentadas por los universitarios en el Examen de Calidad “Saber Pro”, donde según la Secretaría Nacional de Pruebas ICFES, a los estudiantes se les dificulta comprender y producir textos de dominio público.

También se entrevistó de forma no estructurada al docente titular de la Cátedra de “Procesos de lectura y escritura”, de primer semestre del Programa de Ingeniería Electrónica para conocer su perspectiva sobre los resultados de aprendizaje de los

estudiantes con respecto al desempeño de las habilidades comunicativas, quien señaló que “en términos generales los estudiantes de los primeros semestres no leen de manera crítica intertextual, ni tampoco elaboran textos argumentativos sobre fenómenos sociales” (Lozano, 2022), siendo necesario diseñar e implementar estrategias didácticas (módulos) para favorecer el aprendizaje de la competencia comunicativa y la expresión corporal que les permita ser sujetos interactivos con los otros y las otras y asimismo accedan a la comprensión de la información que se produce en diferentes contextos socio-culturales.

Caracterización de los actores que hacen parte de la práctica y sus respectivos roles

Los actores

Los participantes beneficiarios son los estudiantes universitarios matriculados en primer semestre del Programa de Ingeniería Electrónica de la Unidad Central del Valle UCEVA, de la ciudad de Tuluá. Cabe señalar que la población está conformada por quince (15) estudiantes, los cuales dentro de la malla curricular deben ver el curso de área denominado “Procesos de lectura y escritura”, el cual tiene una relación estrecha con el tema objeto de estudio; en este caso, desarrollo de la competencia comunicativa y expresiva corporal.

Se debe precisar que de acuerdo con lo manifestado por el docente titular del curso “Procesos de lectura y escritura”, señaló que “la gran mayoría de los estudiantes evaluados presentan serias dificultades para comprensión auditiva y lectora debido a que su concentración es dispersa, sumado a la restricción comunicativa para hablar de manera fluida en diversos temas; además de ello, presentan dificultades para expresar sus ideas por escrito y expresarse de manera efectiva a nivel corporal” (Lozano, 2022). Corroborando lo anteriormente expuesto, Carlino (2018), sostiene que “numerosos estudios señalan que una

de las cuestiones más críticas que plantea el inicio de los estudios universitarios es el déficit en la comprensión lectora y la producción de textos” (p. 13), por tanto, la problemática conlleva a que los estudiantes no interpreten las consignas tanto escritas como orales.

En coherencia con lo anterior, se debe decir que los estudiantes de primer semestre del Programa de Ingeniería Electrónica de la UCEVA, fueron caracterizados por el docente titular con diferentes actividades prácticas de oralidad, lectura y escritura, donde según el maestro se hicieron evidentes serias dificultades en el desarrollo efectivo de dichas competencias genéricas. Frente a ello, se ha querido proponer como estrategia didáctica el diseño e implementación de tres módulos para fortalecer la competencia comunicativa y la expresión corporal.

Tabla 1.

Caracterización de la población beneficiaria

Código	Semestre	Edad	Género	Estrato	Diagnosticado
001	Primero de Electrónica	18	F	4	Si
002	Primero de Electrónica	18	M	4	Si
003	Primero de Electrónica	19	M	3	Si
004	Primero de Electrónica	18	M	4	Si
005	Primero de Electrónica	20	M	3	Si
006	Primero de Electrónica	20	M	4	Si
007	Primero de Electrónica	18	M	4	Si
008	Primero de Electrónica	18	M	3	Si
009	Primero de Electrónica	18	M	4	Si
010	Primero de Electrónica	19	M	4	Si
011	Primero de Electrónica	18	M	3	Si
012	Primero de Electrónica	19	M	3	Si
013	Primero de Electrónica	19	M	4	Si
014	Primero de Electrónica	20	M	3	Si
015	Primero de Electrónica	19	M	3	Si

Fuente propia (2022)

En la tabla anterior, se registran las características de la población beneficiaria, la cual está compuesta por 15 estudiantes, entre una edad promedio de 19 años, el grupo lo conforman 14 hombres y una sola mujer, la gran mayoría pertenece al estrato socioeconómico medio. Por su lado, la totalidad de los estudiantes de Electrónica del primer semestre fueron diagnosticados a partir de un test validado en el que se evalúan los resultados de aprendizajes de las habilidades de la oralidad, lectura crítica y producción textual, según los resultados obtenidos, se observa que la gran mayoría (11 estudiantes), presentan dificultades en el reconocimiento de algunas reglas ortográficas, al igual que se les dificulta leer de textos y sentar una postura crítica sobre la intención del autor, también presentan debilidades para producir textos argumentativos. En la metodología se describen los retos de aprendizaje y se presenta la descripción de resultados del segundo test de competencia comunicativa.

¿Por qué y para qué sistematizar la práctica?

Con respecto a los dos interrogantes anteriormente formulados, se debe decir que con respecto al por qué se sistematiza de la práctica obedece básicamente a fortalecer la competencia comunicativa y la expresión corporal de los estudiantes universitarios de primer semestre del Programa de Ingeniería Electrónica, ya que según lo diagnosticado inicialmente presentan dificultades en las habilidades de la escucha, la oralidad, la escritura, la lectura y la expresión corporal de acuerdo con los resultados y el diagnóstico inicial. Otra de las razones de llevar a cabo la práctica con los estudiantes es poder aplicar los conocimientos disciplinares adquiridos durante la carrera, especialmente con el uso de las TIC, dado que, por las TIC, se constituyen en un medio didáctico para favorecer el aprendizaje de la competencia comunicativa.

En cuanto al segundo interrogante referido, al para qué sistematizar la práctica, se debe decir que el propósito didáctico y pedagógico es fortalecer el desarrollo de la competencia comunicativa y la expresión corporal en los estudiantes de primer semestre del Programa de Ingeniería Electrónica de la UCEVA, a partir del diseño e implementación de tres módulos de aprendizaje (Módulo uno: Escritura y ortografía. Módulo dos: La oralidad en la Web. Módulo tres: Presentaciones efectivas online y offline). Además, la sistematización de la propuesta sirve para evaluar la experiencia y constatar si los módulos fueron efectivos para lograr los objetivos propuestos, los cuales se van a evidenciar en los resultados de aprendizaje de la competencia comunicativa. Para Jara (2018) “el hecho de sistematizar una práctica las personas recuperan de manera ordenada lo que ya saben sobre sus experiencias” (p. 12), al igual que activan conocimientos previos. En palabras similares, Bloom (1980) señala que “los resultados de aprendizaje son producto de la activación de las operaciones mentales, entre ellas: la memoria, la comprensión, la aplicación, el análisis, la síntesis y la evaluación” (p. 178), de ahí que la teoría y la práctica se constituyen en dos procesos fundamentales para la adquisición de saberes disciplinares o transdisciplinares.

Pregunta de sistematización

¿Cómo fortalecer el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes de primer semestre del Programa de Ingeniería Electrónica de la UCEVA de Tuluá, Valle?

Objetivos

Objetivo general

- Determinar la efectividad de los módulos de aprendizaje para fortalecer el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes del Programa de Ingeniería Electrónica de la Unidad Central del Valle de Tuluá, Valle.

Objetivos específicos

- Implementar los módulos educativos para favorecer el aprendizaje de la producción textual.
- Reflexionar sobre la implementación de cada uno de los módulos que favorecen el desarrollo de las competencias comunicativas.
- Evaluar la efectividad del desarrollo de los tres módulos a partir de la metodología aprendizaje basado en retos (ABR).

Ejes de sistematización

Competencia comunicativa

En el eje referido a la competencia comunicativa, se abordará el concepto de dicha categoría desde su definición semántica y etnológica. A su vez se profundizará sobre las habilidades que conforman la competencia comunicativa, entre ellas: la escucha, la oralidad, la lectura y la escritura.

Habilidad comunicativa oral

En este segundo eje se discurre sobre la habilidad oral, la cual será trabajada con los estudiantes de primer semestre mediante diversas técnicas de comunicación verbal, con la finalidad de fortalecer el desarrollo de las prácticas discursivas orales tanto en la vida académica como en la vida social y laboral. Para ello, se trabajarán diferentes talleres y ejercicios prácticos.

Habilidad comunicativa auditiva

En este eje temático se abordará el concepto y la teorización de la habilidad comunicativa auditiva, a partir de la perspectiva de los autores referenciados. Ahora bien, los talleres propuestos para este eje se realizarán de manera práctica mediados por audios y videos sobre la temática de estudio.

Habilidad comunicativa escrita

En este eje se trabajará con los estudiantes diferentes ejercicios de producción textual. En tal sentido, los universitarios deberán elaborar ensayos, reseñas, resúmenes y artículos de revisión científica.

Habilidad comunicativa lectora

En este eje se profundizará sobre la comprensión lectora desde los tres niveles: literal, inferencial y crítica; para ello, se aplicarán diferentes talleres mediados por técnicas, estrategias y métodos de lectura. La idea es trabajar la comprensión lectora con los estudiantes de manera auto-regulada y monitoreada por preguntas cognitivas y metacognitivas.

La competencia comunicativa mediada por las TIC

El abordaje de la competencia comunicativa será direccionado desde las tecnologías de información y la comunicación. Así, se trabajarán diferentes aplicaciones de gramática, ortografía, sintaxis, corrección de estilo y coincidencias. De igual forma, se sistematizarán diferentes producciones textuales desde la norma APA, es decir que la intención didáctica es optimizar el uso de la tecnología digital para la elaboración de diferentes tipologías textuales.

Marco teórico

En el presente apartado se describen los fundamentos conceptuales y teóricos que permitieron nutrir el cuerpo argumental de la tesis. En ese sentido, se han tomado estudios y artículos investigativos afines con el tema objeto de estudio; en este caso, la competencia comunicativa y la expresión corporal. De igual forma, se han convocado las voces de algunos autores que abordan el asunto en cuestión. De igual forma, se han seleccionado un conjunto de categorías de análisis que permitan profundizar sobre el núcleo problemático, entre ellas las siguientes: competencia comunicativa, habilidad de la escucha, habilidad de la oralidad, habilidad de la lectura, habilidad de la escritura, competencia expresivo-corporal y la competencia comunicativa mediada por las TIC. A continuación, se pasa a la discursar sobre lo expuesto anteriormente.

Competencia comunicativa

La primera categoría de análisis está referida a la competencia comunicativa, pero antes de profundizar sobre su sentido conceptual, es importante conocer sus orígenes etimológicos. En ese sentido, la raíz competencia emerge del latín *competentia* que significa comprometerse con algo. Por su lado, la raíz comunicativa nace del latín *communis* que significa común. Ahora en cuanto a su acepción semántica la competencia comunicativa es definida por Peña (2012) como “una práctica de interacción que posibilita la comunicación con otros usuarios de la lengua con la finalidad de intercambiar significados” (p.85). En palabras similares, Chomsky (1982) la define como “la habilidad de actuar” (p. 67), entendiéndose que somos sujetos de lenguaje y sobre el vehículo de la lengua nos expresamos, comprendemos e intercambiamos mensajes con los otros y las otras dentro de una comunidad lingüística.

En relación con lo anterior, se podría decir entonces que la competencia comunicativa es una capacidad innata y a la vez socialmente compartida que se establece entre un hablante y un oyente que tendrán el rol de interlocutores y de acuerdo con sus necesidades interactivas pondrán en uso sus habilidades, bien sea de la escucha, la oralidad, la lectura o la escritura; de ahí que el código lingüístico se constituye en un aprendizaje permanente. En coherencia con ello, Lomas (2012), señala que “aprender a usar una lengua implica saber qué decir, a quién, cuándo y cómo decirlo, incluso cuándo callar”. (p. 16). Por tanto, conversar y dialogar se consideran una travesía a lo largo del día.

En consecuencia, aprender a ser competente desde lo comunicativo, supone centrarse en los niveles expresivos y comprensivos de la lengua. En tal sentido, el primer nivel se da en el habla y la escritura y el segundo nivel se establece en la escucha y la lectura. De acuerdo con ello, la competencia comunicativa implica la imperiosa necesidad de ser enseñada y de ser aprendida con la finalidad de que los hablantes logren un proceso formal sobre los usos correctos de la escritura y la oralidad, los cuales están regulados por la gramática.

Es así como la educación sobre la competencia comunicativa debe estar focalizada a favorecer la adquisición y el dominio gradual de cada una de las habilidades comunicativas (escucha, oralidad, lectura y escritura) para así lograr potenciar los niveles expresivos y comprensivos que los estudiantes requieren dentro de la vida social, académica y laboral. En consecuencia, el desarrollo de la competencia comunicativa requiere un aprendizaje gradual con el fin de potenciar las habilidades lingüísticas, de ahí que la educación de la competencia comunicativa se constituya en un asunto necesario al interior de la escuela. En virtud de lo anterior, la oralidad se debe enseñar desde los componentes fonológicos, fonéticos, ortológicos y orto fonéticos, con la finalidad de que los estudiantes aprendan a precisar de una forma correcta la acentuación, la articulación, los ritmos sonoros y el

adecuado flujo lingüístico. Ahora, la escucha, se educa desde la apertura comunicativa. Por su lado, la escritura, al igual que la oralidad, requiere del conocimiento general y específico de las normas gramaticales para el correcto empleo de los enunciados lingüísticos. Por su lado, la competencia lectora o textual requiere ser enseñada, bien sea para ser decodificada fonológicamente y/o para ser comprendida desde la intención y propósitos comunicativos. De igual forma, exige ser enseñada para que los estudiantes produzcan diversas tipologías textuales de forma cohesiva, coherente y concordante. Para Peña (2015) “la educación de la competencia comunicativa está articulada con la enseñanza de las lenguas y, por tanto, debe ser obligatoria dentro del currículo educativo” (p. 17). En consecuencia, la educación lingüística debe iniciar desde los primeros años de escolaridad con la finalidad de favorecer las prácticas discursivas de manera gradual.

De ahí que, la educación de la competencia comunicativa está dirigida a la enseñanza de las cuatro habilidades comunicativas, dado que es vital que los estudiantes aprendan a usar la oralidad de forma adecuada para el intercambio de opiniones, al igual que aprendan a escribir sus ideas de manera correcta en cualquier soporte plano (hoja de papel, pantalla o pizarra), al igual que aprendan a escuchar y a leer comprensivamente para disentir o asentir de las posturas de los otros. Al respecto, Lozano (2012), sostiene que “la enseñanza de la competencia comunicativa requiere del uso rutinario del habla, donde es necesario que los niños recuperen la oralidad en el aula de clase” (p. 23), dado que la comunicación es el motor de las interacciones sociales. Frente a dicha mirada, Niño (2010) señala que “la competencia comunicativa se concibe como el conjunto de precondiciones, conocimientos y reglas que hacen posible y actuable para todo individuo el significar y el comunicar” (p. 29). Por tanto, aprender a negociar significados y a aprender a comunicarlos exige ser competente comunicativamente. Frente a ello, sería importante interrogarse sobre ¿cuál es

la contribución de la educación lingüística en la adquisición y en el dominio de la competencia comunicativa al interior de la escuela? Con respecto al anterior cuestionamiento se podría decir que el profesorado debe orientar didácticamente a los estudiantes a la apropiación y empoderamiento de su código lingüístico a partir de prácticas pedagógicas direccionadas a la oralidad, la lectura y la escritura.

Desde la perspectiva de Lomas (2012) la enseñanza de la competencia comunicativa debe centrarse en la apropiación de las habilidades expresivas (oralidad y escritura) y las habilidades comprensivas (escucha y lectura), puesto que si los estudiantes aprenden a expresar ideas y a comprender enunciados habrán desarrollado de manera integral el dominio del código lingüístico. Por tanto, la finalidad de la enseñanza de la competencia comunicativa radica básicamente en la capacidad para adquirir las habilidades comunicativas. Frente a la anterior postura, se ha pensado trabajar de manera práctica tres módulos de aprendizaje con los estudiantes, los cuales estratégicamente están articulados con la competencia comunicativa.

Ahora bien, en la enseñanza de la competencia comunicativa, se debe considerar de suma importancia la planificación didáctica, entendida esta desde el cómo se va a enseñar y a aprender las unidades referidas al núcleo problematizador. En ese sentido, Cascante (1989) propone tres momentos. Un primer momento corresponde a la definición del método para la orientación pedagógica y didáctica de los módulos por parte del profesor, en este caso, se partirá de la metodología de Aprendizaje Basado en Retos (ABR). El segundo nivel corresponde a la planificación de las prácticas, las cuales deben ser resueltas por parte del estudiante donde este apropia las tareas y las unidades, bien sea de forma autónoma o grupal que le permitan aprender cada uno de los retos planteados en los módulos. El tercer

y último nivel tiene que ver con el control y monitoreo de las tareas, además de ello, la evaluación formativa de las unidades didácticas.

En definitiva, es oportuno indicar que en estas primeras líneas se ha buscado aproximarse a la conceptualización de la competencia comunicativa desde la definición etimológica y también desde las posturas de los autores Lomas (2012), Chomsky (1965) y Niño (2010), Lozano (2012) y Peña (2015). También, se ha profundizado sobre la enseñanza y el aprendizaje de la temática objeto de estudio. De igual forma, se ha interiorizado sobre la planificación didáctica en la enseñanza de la competencia comunicativa a partir de la mirada del autor Cascante (1989). Además de ello, se ha teorizado sobre las habilidades expresivas (oralidad y escritura) y las habilidades comprensivas (escucha y lectura) desde el punto de vista de Lomas (2012). En ese mismo orden de ideas, se ha discurrido de forma simple sobre algunas ramas de la lingüística (gramática, fonología, fonética y sintaxis) que son básicas en el estudio de la competencia comunicativa. Ahora, un asunto que se ha tocado de forma recurrente a lo largo de estos primeros párrafos es lo que tiene que ver con la didáctica y la pedagogía de la lengua, en particular con lo que respecta a la enseñanza y el aprendizaje de la competencia comunicativa al interior de la escuela.

Habilidad comunicativa auditiva

La presente categoría de análisis está referida a la habilidad de la escucha, la cual desde su definición etimológica se origina del término latino *habilitas* que significa cualidad del hábil y del vocablo escucha que se origina de la raíz latina *auscultare* que significa oído. Cabe señalar que desde lo conceptual es importante precisar la etimología de las palabras para entrar a profundizar en su sentido semántico. Ahora, desde su concepción semántica, Niño (2010) señala que la habilidad de la escucha “se apoya en el canal auditivo

y como tal su comprensión es simultánea, es decir, que el oyente debe estar en sintonía con el hablante para lograr entender los mensajes que están inmersos en el proceso comunicativo” (p. 36), de tal forma que, la habilidad de la escucha se produce dentro de unas coordenadas temporales y para ello se requiere activar el canal auditivo.

Para algunos autores, el canal auditivo permanece activo, incluso desde el parto de un bebé (Lyon: 1981, Lugarini 1985), constituyéndose la escucha en una habilidad que se potencia desde los primeros años de vida, al igual que la habilidad oral. En consonancia con ello, la escuela debe propiciar una pedagogía de la escucha analítica, dado que en ocasiones los estudiantes se dispersan y, por tanto, no comprenden de manera auditiva el proceso de enunciación de sus profesores. Se debe señalar que educar la escucha es tan importante como educar la habilidad del habla. Al respecto, Lugarini (1985) expresa que “la escucha exige un nivel de comprensión fonológica para identificar y reconocer los sonidos articulados” (p. 140), por tanto, la escucha es una habilidad que se va desarrollando de forma espontánea. No obstante, se debe indicar que el problema de educar para saber escuchar dentro del ámbito escolar resulta un proceso complejo por la misma exuberancia infantil y la atención dispersa de los estudiantes, de ahí que se requiere movilizar una didáctica de la escucha mediada por diferentes recursos que estén asociados a la oralidad (diálogos, grabaciones, filmes, videos, cortometrajes, reportajes, entrevistas, entre otros). En consecuencia, educar la escucha es una tarea dispendiosa de la escuela porque de ella va a depender el proceso de comprensión oral. Para Pavoni (1982) la educación de la habilidad de la escucha exige desarrollar tres fases: la primera etapa está referida a la pre-escucha, en esta fase es muy importante reflexionar el sentido que tiene saber escuchar, donde es necesario realizar anticipaciones de lo que el hablante expresa basándose en los conocimientos previos. La segunda fase es la de la escucha propiamente dicha en la que se

mantiene activa la atención, siendo importante las operaciones mentales de la memoria y la comprensión. Finalmente, está la fase posterior a la escucha, en la que se verifica la comprensión y se integra el proceso de escuchar con otros conocimientos.

De otro modo, una escucha efectiva consiste en la comprensión de los mensajes emitidos por otro interlocutor; de hecho, el proceso en sí implica captar todas las informaciones esenciales en función de la finalidad del oyente. En contraposición de lo anterior, una escucha deficiente está asociada a la falta de comprensión activa de la información emitida por un hablante, también puede darse por ruidos físicos o contaminación lingüística.

También se debe anotar que la habilidad de la escucha debe ser aprendida no solo en sus aspectos cognitivos y lingüísticos, sino también en sus aspectos psicológicos y biológicos.

Fuera de lo expresado es relevante señalar que existen diversos modos de escucha.

Pavoni (1982) y Pena (2015) definen unos modos de escucha. Dentro de ellos están los siguientes: escucha distraída, escucha atenta, escucha dirigida, escucha creativa y escucha crítica. En cuanto a la primera, se debe indicar que consiste en un proceso superficial donde se presenta una incapacidad para centrar la atención prolongada en un discurso; de ahí que el mensaje sea recibido de manera parcial, conllevando a que se presenten vacíos o distorsiones. Para Pavoni (1982) “las causas de la escucha distraída pueden ser físicas (cansancio, saturación o deficiencias del aparato auditivo) o psicológicas (ansiedad, frustración, inseguridad)” (p. 152). Asimismo, puede ocurrir por la falta de educación de la escucha y no concentrarse en la comprensión del discurso. Seguidamente, se encuentra la escucha atenta, esta se define como la capacidad activa para captar los mensajes y está determinada por una motivación que anima a prestar atención. Prosiguiendo con los modos de escucha, se hará hincapié en la dirigida, entendiéndose que esta modalidad presupone no

solo la motivación, sino también el conocimiento previo del oyente con relación al mensaje del hablante.

En ese mismo orden de modalidades de escucha, se encuentra la creativa, la cual se caracteriza por una participación mental activa, utilizando el mapa cognitivo para formar parte de las vivencias. Finalmente, se encuentra la escucha crítica, la cual se particulariza por mantener una actitud activa de lo que el hablante expresa, bien sea para asentir o disentir de sus ideas o simplemente complementarlo. La escucha crítica permite valorar los juicios que son emitidos. Para Pavoni (1985) esta modalidad de escucha permite anticipar acontecimientos o resultados, gracias a los conocimientos previos.

En suma, se debe indicar que la habilidad de la escucha, requiere ser educada al igual que la oralidad, dado que ambas competencias son complementarias y opuestas a la vez, pero sin una escucha activa no existe el proceso de comprensión de la oralidad. De otro modo, en las líneas se ha discurrido sobre las posturas de Lugarini (1982) y Pavoni (1982), quienes coinciden que la escucha requiere ser desarrollada mediante procesos educativos. Otro de los aspectos que se abordaron fue las diferentes modalidades de escucha donde en cada una de ellas se encuentran marcadas diferencias que tienen que ver tanto con la memoria, la comprensión y los conocimientos previos del oyente.

Habilidad comunicativa oral

La tercera categoría de análisis se escinde de la competencia comunicativa, en este caso, la habilidad de la oralidad, cuya raíz latina proviene de *oris* y los sufijos *alis* y *dad* que significan pronunciación vocal. En consecuencia, la oralidad es un modo de comunicación verbal, donde se emplean sonidos articulados, gracias al aparato fonador humano y que son percibidos por medio del canal auditivo. Para Niño (2010), la habilidad oral es efímera

porque es volátil y se apoya en medios no verbales (voz, tono, gestos, acento). En otras palabras, Lomas (1994) señala que “la oralidad forma parte de la conducta comunicativa más habitual entre las personas, dado que al hablar intentamos decir algo, donde el destinatario interpreta la intención y propósitos del mensaje” (p. 81), de tal forma que el medio más expedito de todo sujeto de lenguaje es el habla. Ahora, desde la perspectiva de Lomas (1994), la habilidad oral debe ser enseñada en la escuela y está requiere tener un uso rutinario, es decir, el profesorado debe recuperar el turno de la palabra de los estudiantes, donde estos participen en diálogos, discusiones y opiniones de manera espontánea y natural. De ahí que es necesario planificar los fines comunicativos de la enseñanza de la oralidad; por tanto, se requiere adecuar los contenidos escolares y los recursos didácticos para orientar la habilidad oral con los estudiantes.

Otro asunto que ha sido objeto de crítica sobre los usos orales en la escuela, tiene que ver con la enseñanza de dicha habilidad, dado que en muchas ocasiones se deja de lado por parte del profesorado, quien centra su atención en la escritura y el conocimiento de las normas gramaticales. Incluso se da por sentado que los estudiantes al ingresar a la escuela ya saben hablar fluidamente, pero la realidad muestra que el código lingüístico oral se debe adquirir y desarrollar progresivamente. Ahora, la oralidad tiene un escaso valor en la escuela, a tal punto que en algunos casos no se les corrige a los estudiantes el uso frecuente de coloquialismos, vulgarismos, solecismos, redundancias y muletillas, con ello se piensa que la escuela de nuestros días no prepara a los estudiantes para el buen uso de prácticas discursivas orales.

En contraste con lo anterior, la oralidad en la Edad Antigua fue cultivada dentro del acervo cultural, de hecho, la retórica y la oratoria eran enseñadas de manera rigurosa porque todo hombre público debía saber hablar y gozar de prestigio lingüístico. Tanto es así que la

oratoria junto con la poética eran dos asignaturas que hacían parte del currículo. El uso verbal es tan importante como la misma habilidad de la escritura y, por tanto, se debe enseñar con la finalidad de formar sujetos verbales competentes, entendiéndose que la habilidad oral hace parte de la vida comunicativa de cualquier persona, la cual la necesita para interactuar con los demás. En tal sentido, se debe decir que la comunicación oral es el eje de la vida social de toda comunidad, puesto que todo tipo de transacciones se llevan a cabo por esta vía, es decir que la palabra hablada ha tenido un valor cultural en la historia de la humanidad, de hecho, la oralidad ha sido el vehículo de comunicación más inmediato para las comunidades no letradas (ágrafas).

Es así como la habilidad oral cobra su sentido capital para muchas comunidades del mundo, constituyéndose en un legado cultural para transmitir de generación en generación sus vínculos identitarios, de ahí que es una necesidad resignificar su uso en la escuela, ya que, por medio de ella, los estudiantes aprenden a sustentar la defensa de un tema, exponer sus puntos de vista, argumentar razones, persuadir y convencer. Ahora queda claro que el puente de aprendizaje de la habilidad escrita es la comunicación oral, porque sobre ella se edifican las prácticas discursivas. Ahora, el uso del habla está interinamente ligado al desarrollo de la capacidad discursiva, comprendiéndose que hablar es un acto comunicativo natural y espontáneo, tanto es así que la oralidad está condicionada por prácticas socioculturales, es decir, que un sujeto se vale de dicha habilidad para establecer actos comunicativos.

En síntesis, conviene decir que la habilidad oral como la escrita requiere un proceso formativo que posibilite su desarrollo lingüístico en los estudiantes. Frente a dicho reto, le corresponde a la escuela y en especial al profesorado fomentar prácticas orales en el aula porque es precisamente en ese espacio donde se establece una interacción verbal entre el

profesor con los estudiantes y los estudiantes con los otros pares. Al respecto Calsamiglia (1994), afirma que “el aula se considera un microcosmos en el que se crean y se recrean interacciones comunicativas orales” (p. 110). En virtud de ello, es imperioso resignificar la habilidad oral en la escuela a partir de la movilidad pedagógica de prácticas verbales.

De otro lado, se aborda en el presente marco es la competencia expresivo-corporal, la cual se origina etimológicamente de las raíces latinas *expresivus* y *corporalis* que significan expresarse de forma no verbal. Por su parte, la expresión corporal juega un papel primordial con la gestic, la proxémica y la mímica para acompañar el lenguaje oral. Ahora, desde la mirada de los autores Navarro y Karlins (2008) “el 80% de nuestra comunicación contiene señales no verbales” (p. 286), de ahí que, sea esencial aprender a interpretar el lenguaje no verbal, puesto que este se considera un medio de transmisión de la información, al igual que, el lenguaje oral. Por su parte, las conductas verbales reciben el nombre de indicios porque expresan el estado de ánimo de un sujeto, siendo muy importante saber analizar e interpretar los gestos del rostro como la postura del resto del cuerpo.

Un aspecto significativo de la expresión corporal es su carácter universal, dado que los gestos, los signos del rostro y el movimiento corporal de una persona van a ser iguales con respecto a otras en cualquier situación comunicativa, mientras que la oralidad tiene sus sesgos particulares, según la lengua nativa del hablante; es decir, que lo oral es variable y está determinado por el código lingüístico. Corroborando lo anterior, Pirce (2016), señalan que “el lenguaje no verbal, también presenta características convencionales entre dos o más interlocutores, porque existen ciertos códigos universales” (p. 94), por ejemplo, sobarse la cabeza es una señal de preocupación. Por tanto, los comportamientos no verbales se constituyen en descriptores corporales.

Ahora, de manera natural, el cuerpo humano es capaz de emitir consciente o inconscientemente una infinidad de señales o mensajes no verbales que hacen parte de la expresión corporal, por tanto, comprender la base biológica del lenguaje corporal ayudará a descifrar mensajes implícitos. Por su lado, la expresión corporal requiere re-educarla en la escuela, en especial, la forma como los estudiantes adoptan algunas posturas de su cuerpo, un ejemplo es la manera de pararse al frente de una audiencia o la postura de las manos y la gesticulación del rostro cuando tienen el turno de la palabra. Por su parte, la corrección de posturas y de las demás formas de expresión corporal son objeto de enseñanza y aprendizaje en el ámbito educativo, dado que en ocasiones se deja de lado este tipo de orientación pedagógica por parte del profesorado, siendo importante enseñar a escuchar, hablar, leer y escribir como la forma de educar la expresión corporal, ya que hace parte de la comunicación no verbal y es un tema de estudio de la semiótica y de la semiología.

El cuerpo habla y ese tipo de comunicación requiere ser observado dentro de un contexto sociocultural, en especial, donde se encuentren personas interactuando, para así poder descifrar los comportamientos no verbales que son universales. También es objeto de observación las alteraciones en el comportamiento de la persona, dado que pueden indicar cambios de pensamientos o su estado emocional frente a alguna respuesta bien sea, negativa o positiva. Tanto es así que para Eco (1980) la expresión corporal es la principal herramienta de comunicación de toda persona, dado que tanto la postura corporal como el gesto son los encargados de exteriorizar las emociones.

En suma, se debe anotar que, el estudio de la expresión corporal se constituye en un tema de interés en la vida social y académica, dado que todo sistema de comunicación adopta formas verbales y no verbales que tienen una carga significativa mediada por el rostro o el cuerpo. Con la comprensión del comportamiento no verbal se logra una mirada más

abarcadora de una persona, al igual que una visión profunda del mundo. En consecuencia, se hace necesario orientar la expresión corporal en las prácticas de aula de lenguaje con la finalidad de aprender a interpretar significados no verbales.

Habilidad de la lectura

En esta cuarta categoría de análisis, se discurrirá sobre la habilidad lectora y sus niveles de comprensión, no sin antes indicar que el término lectura se origina de la raíz latina *lectus* que significa el resultado de leer. De otro modo, es importante señalar que en el acto de lector están presentes tres procesos, el primero está referido al proceso fonológico (visualización, vocalización y concentración), el segundo alude al proceso psicológico (memorización, comprensión y análisis) y el tercero hace hincapié al proceso pedagógico (enseñanza, aprendizaje, interacción). Los anteriores procesos son indispensables para el desarrollo global de la lectura y se requieren ejercitar mediante prácticas rutinarias, que bien podrían ser en voz alta o silenciosa. Para Colomer (1997), “la lectura y su aprendizaje son un tema de interés social permanente” (p. 174) que requiere ser orientado no solamente en el aula de clase, sino también ejercitado en el hogar con la cooperación de la familia; de hecho, estudios demuestran que algunos lectores expertos han tenido rutinas de entrenamiento tanto en casa como en la biblioteca.

En consecuencia, la escuela debe velar por la promoción de la lectura en las diversas áreas de conocimiento. En ese sentido, el currículo educativo debe contemplar la posibilidad de diseñar cursos de lectura crítica y proyectos de lectura comprensiva desde diferentes tipologías textuales; asimismo, planificar prácticas lectoras que permitan que los estudiantes accedan a nuevos formatos y siluetas textuales. Complementando lo expuesto, Colomer (p. 1997) señala que “no podemos entender la lectura como un aprendizaje

restringido a los primeros años de escolaridad y centrado, simplemente, en habilidades de decodificación (p. 176), más bien, se requiere de prácticas lectoras progresivas que vayan desde los niveles básicos a los superiores, si realmente se busca formar sujetos lectores críticos, de ahí que es urgente aprender a leer de manera transversal; es decir, con la integración de todas las materias. Según Colomer (1997): “la enseñanza de la lectura ha pasado a ser contemplada como una tarea propia de los profesores de todas las áreas de conocimiento” (p. 176), ya que en la escuela los estudiantes permanentemente reciben información sobre temáticas de interés disciplinar e interdisciplinar.

En ese sentido, se hace emergente implementar prácticas lectoras como una herramienta integradora en las tareas pedagógicas de todas las áreas, para así favorecer no solo la comprensión literal, inferencial y crítica, sino también los resultados de los aprendizajes de los estudiantes. De igual forma, es sumamente relevante, realizar ejercicios lectorales que incluyan las siguientes variables: velocidad, calidad y comprensión lectora, al igual que implementar prácticas de lectura silenciosa y en voz alta. De la misma forma, se requiere que los estudiantes aprendan a leer comprensivamente textos en formatos continuos (prosa) y discontinuos (imágenes). Según, Colomer (1997) es necesario abordar “el uso de la lectura dotada de objetivos con la enseñanza de formas de afrontar la comprensión de todo tipo de textos y con el entrenamiento de habilidades específicas” (p. 178). Con respecto a lo anterior, el ICFES (2020) en el módulo de lectura crítica propone tres objetivos básicos, entre ellos los siguientes: “identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto, comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global y reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido”. Los anteriores objetivos posibilitan que los estudiantes comprendan la lectura desde los componentes semántico, sintáctico y pragmático, asimismo desde los niveles literal, inferencial y crítico.

Con respecto a lo anteriormente planteado, Colomer (1997), afirma que “enseñar a entender un texto ha ido convirtiéndose en el objetivo real de las prácticas escolares y ha permitido experimentar nuevas prácticas para conseguirlo” (p. 78), entendiéndose que el acto lector exige activar operaciones mentales, como la memoria, la comprensión y la interpretación, siendo la interpretación un proceso consciente donde el lector sienta su postura crítica sobre la intención y los propósitos comunicativos del texto. En palabras similares, Cassany (2013), afirma que leer se concibe como una “actividad social que varía en cada lugar y época” (p. 76), con lo anterior, se infiere que la lectura presenta transformaciones atendiendo al momento histórico. Un ejemplo claro, es que en la actualidad la lectura paso de lo enciclopédico a lo digital y ello implica la emergencia de nuevas tipologías y siluetas textuales; además, otras formas de interpretación de la realidad.

Desde la perspectiva de Irwin (1986) el acto lector exige tres factores, entre ellos los siguientes: en primer lugar, en el proceso mismo de la lectura, es necesario que el lector active sus conocimientos previos, con el fin de relacionarlos al contexto de la lectura; es decir, todo lo que sabe de la realidad. En segundo lugar, se debe identificar la ideología del autor para identificar a que pensamiento filosófico se suscribe. El último aspecto está referido al contexto, el cual comprende las condiciones de la lectura, en este caso, las que se fija el lector (interés por el texto) como las que se derivan del entorno social. Si se tienen en cuenta las anteriores variables se logra la comprensión del texto.

Otra de las perspectivas que se han tenido en cuenta para favorecer el aprendizaje de la habilidad de la lectura crítica es la propuesta por Cassany (2012), quien sugiere veintidós técnicas para lograr una comprensión tanto literal como inferencial y crítica. A

continuación, se resumen algunas de ellas: El mundo del autor, hace referencia a la identificación del propósito del texto para identificar su ideología. El género discursivo en

esta técnica el lector identifica argumentos y contraargumentos del autor y otros autores, analiza las voces incorporadas en el texto, verifica la solidez y la fuerza de los argumentos. Las interpretaciones del lector, en esta etapa, el lector del texto relaciona la lectura con otros textos, estableciendo un proceso intertextual.

Continuando con algunas de las propuestas para fortalecer la habilidad lectora, se consideró como importantes las estrategias propuestas por Solé (1997), las cuales son: antes, durante y después de la lectura. Antes de proceso lector comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura, para ello, el lector se debe preguntar ¿qué debo leer acerca del texto?, ¿por qué debo leer?, ¿para qué debo leer?, ¿qué sé acerca del contenido del texto?, ¿qué otras cosas sé que pueden ayudarme acerca del autor, del género, del tipo de texto?” Durante la lectura: elaborar inferencias de diverso tipo, como interpretaciones, hipótesis, predicciones y conclusiones, como, por ejemplo: ¿qué se pretende explicar en este apartado?, ¿presentan coherencia las ideas y las proposiciones que se expresan en el texto?, ¿cuál será el final del texto, ¿qué planteo para solucionar el problema descrito en el texto?, ¿sigue el texto una línea argumental lógica?, ¿qué dificultades plantea la lectura? ¿se entiende claramente lo que quiere explicar el autor en el texto? Después de la lectura: valorar y juzgar la información planteada por el autor. Ejemplo: ¿cuál es la búsqueda del autor?, ¿qué relación tiene el texto con otros textos?

Los tres modelos anteriormente expuestos, permiten comprobar si realmente se ha logrado comprender la información de un texto y para ello, es relevante formularse una serie de interrogantes, tal cual como lo proponen los autores, dado que de esta manera la lectura pasa por los tres niveles de comprensión (literal, inferencial y crítico). Ahora, con respecto a los tres niveles de comprensión Lozano (2019) presenta algunas pautas e interrogantes para entender el sentido de un texto.

Nivel literal: considerado el primer nivel de la lectura por ser considerado intra-texto, es decir que los interrogantes que se formulan del texto, se encuentran de forma explícita dentro de su contenido, lo que posibilita volver a la lectura las veces que el lector considere necesario para lograr su comprensión mecánica. Para ello, es sumamente importante que el lector identifique los siguientes aspectos: entender los contenidos locales del texto (palabras, frases, oraciones, tema, problemática, personajes, contexto, tiempo, datos específicos), comprender el significado de las palabras desconocidas, las cuales las puede deducir a partir del contexto semántico de las mismas, es decir asociando las palabras que la anteceden o la preceden, comprender sinónimos, antónimos, homófonos, parónimos. Comprender sufijos, interfijos y prefijos de raíces latinas y griegas. Las preguntas orientadoras para comprender un texto desde el nivel literal son las siguientes: ¿Qué dice el texto y cuál es el tema abordado por el autor?, ¿cuáles son las palabras y oraciones claves del texto?, ¿qué relación tiene el título con el contenido del texto?, ¿qué relación intertextual existe entre el primer párrafo con los demás párrafos del texto?, ¿qué voces de autores acompañan el discurso del autor?, ¿qué concluye el autor en el texto?

Nivel inferencial: comprendido como el segundo nivel de comprensión, donde es importante que el lector realice inferencias sobre el contenido del texto. Asimismo, es indispensable formular hipótesis para deducir algunos hechos o acontecimientos planteados en el texto. En este nivel, el lector también deberá descubrir los significados implícitos (ocultos) del texto, al igual que reconocer la intención, los propósitos comunicativos y la tipología textual. Para lograr llegar a una comprensión inferencial se recomienda tener en cuenta los siguientes aspectos: extraer las ideas principales de los párrafos, inferir el significado de palabras desconocidas, elaborar el resumen del texto, elaborar esquemas gráficos sobre la información del texto, preguntarse por qué el autor defiende esa postura y

no otra, prever un final diferente, realizar anticipaciones sobre el contenido del texto, identificar las partes que estructuran el texto, reconocer el significado de las metáforas. Las preguntas orientadoras para comprender un texto desde el nivel inferencial son: ¿cuál es la trascendencia del tema?, ¿por qué el autor plantea la problemática del texto de esa manera y no de otra?, ¿de acuerdo con el contenido del texto que otro título podría asignársele?, ¿qué razones tiene el autor para problematizar el texto?, ¿de acuerdo con el contenido que se podría concluir del texto?, ¿según la problemática del texto que hipótesis se podrían formular?, ¿qué busca el autor con el planteamiento del tema?

Nivel crítico intertextual: este nivel de comprensión lectora es el más complejo de todos, porque implica no solo valorar y juzgar la intención y los propósitos comunicativos del texto, sino también sentar una postura de asentimiento, disentimiento o complementariedad por parte del lector, además de ello, el intérprete del texto debe relacionar los hechos de la lectura con otras realidades o experiencias, incluso realizar asociaciones intertextuales con otras lecturas; es decir, establecer marcos comparativos o ejemplos analógicos. El nivel crítico intertextual es considerado el nivel tres de comprensión. Para lograr llegar a una comprensión crítica se recomienda tener en cuenta los siguientes aspectos: juzgar y valorar el contenido del texto, distinguir el hecho de una opinión, identificar posturas ajenas en el texto, valorar de manera socio-crítica y psico-crítica el comportamiento de los personajes mencionados en el texto y juzgar la ideología del autor. Las preguntas orientadoras para comprender un texto desde el nivel crítico intertextual son: ¿cómo juzga y valora la información planteada por el autor?, ¿en qué fuentes de datos científicas se fundamenta el autor para plantear el tema del texto?, ¿qué voces ajenas (polifonía) discurren en el texto para complementar lo expuesto por el autor?, ¿qué otras lecturas se pueden relacionar con

el contenido del texto?, ¿qué hechos o acontecimientos son análogos con el contenido del texto? Y ¿qué argumentos permiten darle rigor científico al texto?

Queda claro entonces, que en el proceso lector es fundamental formularse interrogantes para llegar a procesos cognitivos y metacognitivos que permitan controlar y monitorear las operaciones mentales (memoria, comprensión, aplicación, análisis, síntesis, evaluación). En otras palabras, se puede decir que es crucial autorregular la comprensión lectora para poder interiorizar la información presentada por en un texto. Para Solé (1997) y Lozano (2019), “el proceso metacognitivo permite que el lector reflexione sobre la realidad y algunas situaciones críticas que hacen parte de su cotidianidad, además mediante la metacognición el lector regula sus propios procesos mentales” (p. 73) y su propio ritmo de aprendizaje. Según Solé (1997) las estrategias de aprendizaje están estrechamente vinculadas a la metacognición que es la capacidad de conocer el propio conocimiento, de pensar sobre nuestra actuación, de planificar, evaluar y modificarla” (p. 200). En consecuencia, leer comprensivamente no se limita a decodificar palabras, oraciones o párrafos, sino que ese proceso de interiorización de la información va más allá de entrar en contacto visual con el texto.

En definitiva, leer es un acto consciente que debe ser orientado desde diferentes tipos de estrategias para que el estudiante logre comprender el sentido (significados explícitos e implícitos) del texto, de ahí que se requiere que el intérprete auto-regule sus procesos mentales, además de ello, es importante que el profesor controle y monitoree la comprensión a partir de interrogantes, bien sea de nivel literal, inferencial y crítico intertextual. De tal forma que, un apoyo al proceso lector son precisamente las estrategias que deben ser enseñadas en la escuela y no asignar lecturas complementarias sin el debido monitoreo metacognitivo.

Otro de los aspectos que sintetizan es precisamente el que tiene que ver con los objetivos planteados por el ICFES, en el módulo de lectura crítica, considerados esenciales en el proceso de comprensión lectora, donde el estudiante deberá identificar los elementos locales, de igual forma, comprender las partes que estructuran el texto y juzgar y en últimas valorar el contenido del texto. Con lo anterior, queda claro que la comprensión lectora exige un proceso de autorregulación, mediado por estrategias cognitivas y metacognitivas para el logro de los objetivos de la lectura.

Habilidad de la escritura

En esta quinta categoría de análisis nos referiremos a la habilidad de la escritura, la cual se origina de la raíz latina *scriptura* que significa el resultado de escribir o acto de sistematizar gráficamente el pensamiento. Ahora, desde la perspectiva de Camps (1997) “la escritura es una habilidad fundamentalmente social y puede enriquecerse con algunas de las aportaciones de la psicología cognitiva sobre los procesos mentales” (p. 206). En tal sentido, la escritura debe ser enseñada en la escuela desde actividades rutinarias que impliquen la composición de diversas tipologías textuales. También puede ser instruida a partir de diferentes modelos escriturales.

Con respecto a lo anterior, los autores Bajtín (1982) y Van Dijk (1980) han realizado valiosos aportes y posturas teóricas sobre la enseñanza de la habilidad de la escritura, para ello han propuesto los modelos de la estructura textual y el modelo de la escritura. De igual forma, Lozano (2012) propone diez etapas escriturales para componer un texto, entre ellos los siguientes: “1. Motivación, 2. Rastrear la literatura del tema. 3. Realizar una estructura jerárquica de las ideas. 4. Activar conocimientos previos sobre el tema seleccionado. 5. Escribir el primer texto borrador. 6. Corregir ideas y realizar ajustes gramaticales al texto.

7. Redactar el segundo texto borrador y someterlo a revisión ortográfica y de coincidencias textuales para evitar plagio. 8. Revisar las normas de estilo, 9. Terminación del producto textual. 10. Publicación y divulgación”. (p. 21). Los anteriores pasos metodológicos se constituyen en una ruta para abordar la composición escrita y de esta forma posibilitar que el código escrito se codifique con la finalidad de lograr que sea interactivo (autor-lector) y dialógico (varias voces).

Para Bajtín (1982), el uso del lenguaje escrito es siempre dialógico por dos razones esenciales: la primera, es que ningún texto es innato, él será la respuesta de un proceso intertextual; es decir, está inserto en un entramado comunicativo y la segunda razón, es que al interior de un texto dialogan varias voces: la voz propia (autor), la voz ajena (autores convocados) y la voz neutra (autores anónimos), en tal sentido, los enunciados de unos dialogarán con otros, de ahí que existan entramados de voces.

Los diversos modelos escriturales propuestos por algunos autores, entre ellos: Bajtín, Scardamalia, (1989) Cassany (2015), Lozano, Hayes y Flower, (1974) conllevan a pensar que la escritura es un proceso de planificación, donde necesariamente deben estar cohesionadas unas partes estructurantes (introducción, cuerpo y conclusión) para el caso de la composición de textos argumentativos, expositivos, descriptivos e informativos.

Respaldando el anterior punto de vista, Camps (1997), señala que la planificación y la revisión de la escritura permiten una secuenciación ordenada de operaciones y subprocesos orientados a la producción textual” (p. 211), por tanto, el planteamiento del texto, como las partes constitutivas del mismo, son igualmente importantes.

De ahí que es muy necesario que en el proceso de la enseñanza de la escritura se les oriente a los principiantes sobre el planteamiento, las partes estructurantes y la intención comunicativa del texto. Para Camps, (1997) “la intervención educativa durante el proceso

de construcción discursiva permite ofrecer ayudas para la mejora de la escritura; además, permite mostrar a los estudiantes que escribir es un proceso complejo de construcción y reconstrucción” (p. 213), con el propósito de comprender que el acto de escribir requiere plantear un tópico, planificar el tema, estructurar las partes del texto y adecuar los propósitos comunicativos. Fuera de lo anterior, es imperioso que los alumnos corrijan las ligerezas ortográficas y revisen la cohesión y coherencia de las oraciones y proposiciones determinando la concordancia lógica entre estas.

Según Camps (1997), “aprender a escribir es también aprender a usar la lengua de forma adecuada a la situación y esa capacidad no puede desarrollarse con el estudio de formas lingüísticas alejadas de su uso en los contextos reales de producción” (p, 213). En ese sentido, es muy interesante que los estudiantes fortalezcan sus prácticas discursivas orales y escritas en el ámbito académico desde todas las áreas de estudio, dado que si existen rutinas de escritura a partir de la producción de resúmenes, ensayos, reseñas, proyectos y artículos los estudiantes habrán mejorado dicha habilidad comunicativa. Dicho desafío requiere ser asumido, si efectivamente, se quiere movilizar una pedagogía de la escritura en la escuela. Es así como la enseñanza y el aprendizaje de la escritura requieren de unas orientaciones específicas por parte del profesorado, ya que cada género discursivo presenta unas funciones estructurales y estilísticas diferentes, al igual que de unas características lingüísticas propias de cada uno de los textos. Al respecto, Lozano (2015), afirma que un primer aspecto que el lector debe identificar es el género textual para poder comprender con mayor facilidad la lectura” (p. 215), desde el nivel literal. Por su lado, Carlino (2018), sostiene que “escribir es un acto de pensar, de ahí que el escritor antes de estructurar un texto, haya pensado en el género y la intención de lo que va a decir con las palabras” (p.

89), de tal manera que tanto el escritor como el lector deben tener muy claro la tipología textual.

De otro modo, se debe indicar que en el acto mismo de la escritura es importante que el compositor del texto se formule una serie de preguntas orientadoras que le posibilitarán llevar cohesivamente el hilo conductor del discurso, de tal manera, el autor, debe interrogarse sobre: ¿Qué escribo?, en este caso, el tema. ¿Cuál será el planteamiento problematizador del texto?, el fenómeno o la situación conflictiva. ¿Para qué escribo sobre el tema seleccionado?, es decir, el objetivo o propósito de la escritura ¿Por qué escribo sobre el tema seleccionado?, en particular, las razones o argumentos sobre la defensa del tema. ¿A quién escribo?, en este caso, el lector o la audiencia. ¿Cuándo escribo?, se refiere al tiempo cronológico. ¿Qué pretendo comunicar o decir en el texto?, en particular, la intención comunicativa. En consecuencia, es oportuno decir que los anteriores enunciados interrogativos permiten determinar aspectos puntuales a la hora de producir un texto.

Finalmente, se dirá que la habilidad de la escritura, sienta sus bases teóricas en los diferentes modelos escriturales planteados por varios autores que se han referenciado a lo largo de las presentes líneas. También se debe señalar que la escritura requiere ser enseñada en la escuela con el fin que el estudiante vaya puliendo sus prácticas discursivas escritas y reconociendo las tipologías textuales, los propósitos e intenciones comunicativas. Del mismo modo, es necesario que los escritores neófitos sigan un esquema jerárquico para priorizar las ideas y los subtemas que se van a abordar en el texto, sin querer decir que se trate de un recetario. Además de lo anterior, es importante mencionar que el primer insumo para escribir es precisamente, la lectura, en tal sentido, quien no lee no podrá escribir con rigor académico un texto. Fuera de lo expresado, es sumamente relevante que el escritor

tenga conocimientos gramaticales, sintácticos y léxicos que le posibiliten una amplia fluidez discursiva.

La competencia comunicativa mediada por las TIC

La última categoría de análisis que se aborda en la teorización de la presente sistematización, está referida a la competencia comunicativa mediada por las TIC, cuya sigla denomina Tecnologías de Información y la Comunicación. De acuerdo con ello, las tecnologías se constituyen en la actualidad en un medio para la transmisión de información, la cual se considera un derecho de dominio público. En ese sentido, este recurso ha sido la puerta de entrada para la navegación de información tanto unidireccional como bidireccional y multiusuario. Para Gates (1999), “la irrupción de la tecnología cambió el rumbo de la vida y la forma de hacer las cosas” (p. 87), de hecho, con la llegada de los medios multimediáticos aparecieron nuevas formas de comunicación, televisión en línea, radio en línea, tutoriales virtuales y lo más novedoso fue la aparición de la tele-educación y la tele-medicina en lugares recónditos del planeta.

Actualmente, las TIC son recursos de primera necesidad para la circulación de formas de expresión oral y escrita, incluso para el fortalecimiento de la lectura en versión digital; tanto es así que las nuevas generaciones cambiaron la forma de leer de manera enciclopédica y pasaron a documentarse en páginas de lectura digital. Posteriormente, aparecieron como innovación los asistentes de voz para consultas mediáticas (Alexa, Siri, Cortana 2010). Otra de las novedades de las TIC, ha sido las plataformas educativas para la enseñanza y el aprendizaje de cursos y asignaturas. Respaldando, la postura anterior, Russi, *et al* (2018), afirman que “las TIC, son consideradas herramientas que permiten mejorar el conocimiento, es decir, ayudan a la aprehensión de los temas en cada una de las áreas” (p.

23). De tal modo, que el uso de la tecnología facilita que el estudiante encuentre un recurso rápido y oportuno para realizar actividades académicas, tanto es así que la multimedia se convierte en un medio facilitador del aprendizaje, puesto que posibilita usar sonidos, imágenes, videos, palabras, plataformas, aplicaciones y animaciones de manera fiable y eficaz.

En definitiva, el uso de los dispositivos tecnológicos en el aula ha sido de gran ayuda didáctica, convirtiéndose en soportes planos para el ejercicio tanto de la escritura como de la lectura, puesto que por medio de los celulares, tabletas, portátiles y computadores los estudiantes realizan múltiples tareas para favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa. Frente a ello, es necesario que los sujetos de aprendizaje adquieran el desarrollo de las competencias tecnológicas y digitales que les permita optimizar el uso de las TIC, como un recurso didáctico que, desde luego, favorecen el aprendizaje y los desempeños académicos.

A manera de conclusión, se señala que, en los anteriores párrafos, se realizó un recorrido de la temática objeto de estudio; en este caso, la competencia comunicativa, donde se pudo especificar las particularidades de cada una de las habilidades lingüísticas (escucha, habla, oralidad, lectura y escritura). Las estrategias que se deben emplear en el proceso de enseñanza y aprendizaje de dicha competencia. También se abordó, la expresión corporal desde la perspectiva de los autores Navarro y Karlins, quienes señalan que el cuerpo habla, constituyéndose el lenguaje no verbal, en un asunto de aprendizaje y de interés general, dado que la expresión corporal hace parte de la comunicación no verbal, la cual es y será objeto de interpretación y de análisis dentro de las interacciones humanas. Por último, se conceptualizó sobre la importancia de las TIC, en el contexto escolar y la forma como se relacionan con la competencia comunicativa.

Diseño metodológico de la sistematización

En el presente apartado se describe el diseño metodológico de la sistematización de la propuesta, donde fue necesario seleccionar el enfoque de investigación cualitativa, al igual que, el tipo de Investigación Acción Participante, de igual forma, las técnicas, los instrumentos para la recolección de la información y el modelo de Aprendizaje Basado en Retos. También, se contó con la escogencia de la población universo, en este caso, los estudiantes universitarios de primer semestre de la carrera de Ingeniería Electrónica de la Universidad Central del Valle. Además de lo anterior, se diseñaron los recursos y el cronograma.

Enfoque de investigación cualitativa

El enfoque seleccionado para la sistematización de la propuesta fue de corte cualitativo porque se aplicaron pruebas evaluativas validadas con escalas cualitativas, también se monitorearon los momentos de práctica de los estudiantes en la resolución de tareas a partir de la técnica observación participante; en ese sentido, el enfoque cualitativo fue pertinente porque permitió interpretar y observar los retos de aprendizaje de los estudiantes con respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la competencia comunicativa y la expresión corporal.

En relación con lo anterior, Hernández, Fernández y Baptista (2014) sostienen que “la investigación cualitativa estudia la realidad en su contexto natural, permitiendo interpretar el fenómeno de observación o las personas implicadas en el problema” (p. 23). Otra de las características de la investigación cualitativa es que se enfoca en recolectar datos descriptivos, mas no numéricos, en tal sentido este paradigma se direcciona en métodos holísticos y comunicativos que posibilitan una aproximación más cercana a los sujetos.

En coherencia con ello, se debe indicar que, en el trabajo metodológico con la población participante, se trabajó unos módulos de aprendizaje sobre la competencia comunicativa y la expresión corporal, dado que la intención pedagógica y didáctica de la propuesta fue fortalecer los desempeños individuales de los estudiantes a partir del fortalecimiento de las habilidades comunicativas: escucha, oralidad, lectura, escritura y la expresión corporal. En los trabajos de campo, se emplearon diferentes técnicas grupales en el componente de comunicación, entre ellas: mesas redondas, debates, conversatorios, grupos focales, exposiciones, sustentaciones y ponencias.

Tipo de investigación *Acción participante*

El tipo de investigación seleccionado fue la IAP, por considerarse una tipología de investigación apropiada y pertinente desde la búsqueda del cómo, interrogante que está contenido dentro de la estructura de la pregunta de investigación, en tal sentido, se han aplicado diferentes técnicas que permitieron integrar a la población beneficiaria en el proceso investigativo. Al respecto, Martí (2020), señala que la “IAP, es un cuerpo metodológico que persigue transformar las relaciones entre base social y las asociaciones de los participantes centrados en fenómenos que emergen de un contexto real” (p. 7), por tanto, esta es una tipología activa, donde es necesario la cooperación de los sujetos involucrados en el problema o también la ayuda de grupos interdisciplinarios que apoyen con sus conocimientos la resolución de una problemática.

Es así como la IAP es una excelente tipología de búsqueda para ir tras las huellas de lo que se pretende intervenir; además, propicia la integración de los conocimientos previos con la acción. Este tipo de investigación busca que los participantes se involucren, comprendan, observen, interpreten y transformen la realidad objeto de interés investigativo a través de las acciones que propongan como alternativas de solución a la problemática

diagnosticada, en este caso, la restricción comunicativa que presentan los estudiantes universitarios de primer semestre del Programa de Ingeniería Electrónica de la UCEVA en el desarrollo de las habilidades de la escucha activa, la oralidad fluida, la lectura comprensiva crítica y la escritura para producir diferentes tipologías textuales.

Técnicas e instrumentos de recolección de la información

La técnica implementada en el proceso pedagógico, didáctico y metodológico fue la observación participante, donde los estudiantes realizaron exposiciones de temas de dominio público de la electrónica, producciones textuales y talleres de comprensión lectora crítica. Todo ello, con la finalidad de identificar sus competencias comunicativas y valorar sus fortalezas y debilidades lingüísticas. Ahora, el eje de aprendizaje fue la realización de exposiciones orales. De otro modo, los instrumentos empleados para la sistematización de la propuesta fueron tres rejillas de evaluación, tres módulos de competencia comunicativa. También un test de comprensión lectora crítica, dos test de producción textual. (Ver anexo A). A continuación, se ilustra las rejillas de evaluación, las cuales contienen los ejes temáticos y los retos de aprendizaje obtenidos por los estudiantes.

Modelo de Aprendizaje Basado en Retos

La sistematización de la experiencia fue diseñada y focalizada desde el modelo de Aprendizaje Basado en Retos porque involucra activamente a los estudiantes en situaciones problemáticas de tipo comunicativas y tecnológicas, las cuales requieren asumir retos pedagógicos para generar ideas resolutivas. Por su lado, el Aprendizaje Basado en Retos es definido por Reyes (2020) como “un modelo que centra su interés en el aprendizaje experiencial y vivencial y tiene como propósito que los estudiantes aprendan de una manera más dinámica cuando participan de forma activa en experiencias abiertas de aprendizaje” (p. 3). Con ello, se infiere que este modelo parte de problemáticas reales, las

cuales requieren ser comprendidas y analizadas para posteriormente proponer variables de solución, constituyéndose dichas alternativas propositivas en retos.

Del mismo modo, Reyes (2020) plantea que mediante este tipo de modelo los estudiantes aprenden de situaciones cotidianas, donde ellos se enfrentan a diversos problemas que les posibilita descubrir posibles soluciones y también les permite interactuar con otros estudiantes dentro de un determinado contexto sociocultural. En tal sentido, el aprendizaje es vivencial y holístico y que combina la experiencia, la cognición y aspectos aptitudinales y procedimentales.

En palabras similares, González et al (2012) afirman que “los resultados de aprendizaje se conciben como un indicador de calidad de la docencia para la realización de procesos de seguimiento del alumnado” (p. 98) y esta metodología posibilita la valoración de la acción docente y al mismo tiempo, permite regular el acto de aprendizaje por parte del estudiante. Otra de las bondades de evaluar a través del Aprendizaje Basado en Retos es que se pueden monitorear los avances de los estudiantes para identificar quiénes presentan dificultades en la comprensión de las secuencias didácticas y poder realimentar la información para facilitar unos mejores desempeños.

El modelo de ABR, es flexible en cuanto a la realización del paso a paso para valorar los retos alcanzados por los estudiantes, en tal sentido, puede adoptarse una escala cualitativa, una escala cuantitativa, una escala porcentual u otros criterios según lo establecido en el currículo educativo. Incluso también se pueden adoptar juicios descriptivos combinados con indicadores.

Para valorar un Reto de Aprendizaje desde la mirada de Romaní (2021), es importante tener en cuenta los siguientes aspectos:

1. La situación problema planteada o la iniciación del reto.

2. La generación de ideas para buscar diferentes heurísticas.
3. La discusión de los puntos de vista del problema.
4. El proceso de investigación
5. Probar y experimentar
6. Revisar y presentar las soluciones al problema.

De acuerdo con los anteriores aspectos, se dirá que, frente al trabajo de la competencia comunicativa, se ha elegido la escala porcentual y se han tenido en cuenta los procedimientos para el aprendizaje de las habilidades comunicativas.

Población sujeta de estudio

La población sujeta de estudio fueron quince estudiantes universitarios (14 hombres y 1 mujer) matriculados en el Programa de Ingeniería Electrónica de la Universidad Central del Valle de la ciudad de Tuluá, Valle. En la variable edad, los estudiantes están en un promedio de 19 años (el de más edad) y el de más edad tiene 21 años. De otro modo, la muestra fue por conveniencia, puesto que voluntariamente aceptaron participar en la sistematización de la propuesta. Para Hernández, Fernández y Baptista (2014), la muestra por conveniencia se define como “una técnica no probabilística empleada para la participación de personas de forma voluntaria” (p. 254). A continuación, se discriminan las variables de caracterización de la población beneficiaria.

Tabla 2.

Recursos tecnológicos, físicos y financieros

Descriptores	Indicadores
Recursos tecnológicos	2 portátiles, 1 grabadora de voz profesional, 1 video beam
Recursos físicos	1 sala interactiva de electrónica. Instalaciones de la Universidad.
Recursos financieros	Material bibliográfico fotocopiado \$60.000 Materiales de aprendizaje (cartulinas, papel, lápices) \$40.000. Transporte de desplazamiento de los tesisas \$100.000.
Talento humano	Docente titular de la asignatura de comunicación, dos tesisas y 15 estudiantes de primer semestre de electrónica.

Fuente: Los autores. (2022)

Tabla 3.

Cronograma

Actividades	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio
Redacción completa del marco teórico. Elaboración de la descripción general y fases		X				
Recolección de información.		X	X			
Clasificación del material recogido. Organización del material recogido. Análisis de la información recogida.			X			
Elaboración de conclusiones.				X		
Entrega del trabajo de tesis para revisión. Realización de las correcciones necesarias.				X		
Entrega de la tesis de grado terminada.						X

Fuente: Los autores. (2022).

Tabla 4.

Ejes de sistematización

Secuencia de los ejes de sistematización				
Eje de Sistematización	Temática	Objetivo	Sesiones	Recursos Didácticos
Habilidad oral	Expresión corporal. Argumentación y contraargumentación. Debates, ponencias exposiciones, sustentaciones.	Realizar actividades que permitan fortalecer las prácticas discursivas orales.	Cuatro sesiones	Video Beam Salón de audiovisuales. Computador. Televisor.
Habilidad lectora	Velocidad lectora. Comprensión lectora. Niveles de comprensión lectora.	Elaboración de pruebas de comprensión lectora.	Seis sesiones	Papel impreso. Computador
Habilidad escrita	Tipologías textuales. Partes estructurantes del texto. Uso de conectores lógicos.	Elaborar diversas tipologías textuales (ensayos, resúmenes, reseñas y artículos de revisión).	Seis sesiones	Textos de gramática. Aplicaciones ortográficas. Material bibliográfico.

Fuente: Los autores (2022).

En la tabla 4, se observa la secuencia de los ejes de sistematización, en los que se planearon tres unidades temáticas. La primera unidad hace referencia a la habilidad oral, donde se trabajaron cuatro sesiones con los estudiantes de Ingeniería Electrónica del primer semestre. La segunda unidad estuvo direccionada a la habilidad lectora, donde se trabajaron seis sesiones con los participantes, y la última unidad hace alusión a la habilidad escrita, donde se emplearon seis sesiones de trabajo presencial.

Sistematización y análisis de la experiencia de aprendizaje

En este apartado se presenta la sistematización y el análisis de la experiencia de aprendizaje, a la luz de la teorización, los retos de aprendizajes, las perspectivas de los autores y la mirada de los estudiantes investigadores. Ahora bien, para llevar a cabo la propuesta fue necesario considerar los siguientes aspectos: la elección del tema, la formulación del objetivo general, las actividades que se desprendieron del objetivo, la evaluación de los ejes temáticos y las perspectivas de los autores. Ahora en cuanto a la forma de cómo se desarrollaron los módulos con los estudiantes, se debe señalar que se trabajaron de manera presencial, de manera individual, como grupal. El primer módulo que se implementó fue el de oralidad, seguidamente el módulo de lectura crítica y finalmente el módulo de escritura. Por su parte, los recursos de las TIC, se trabajaron mediante algunas aplicaciones tecnológicas, entre ellas: oratlas, lenguaje.com, resoomer, speboll.com, skandy.com, entre otras. Con dichas aplicaciones, se logró que los estudiantes realizaran diferentes producciones textuales. Por su lado, las consignas fueron exposiciones grupales, talleres de lectura crítica y producciones escritas.

Seguidamente, se planificaron las actividades, las cuales emergieron de los objetivos específicos. Una primera actividad fue el diseño y la implementación del módulo de escritura y ortografía para favorecer el aprendizaje de la producción textual. La segunda actividad estuvo direccionada al diseño e implementación del módulo de presentaciones efectivas online y offline, para fortalecer las prácticas discursivas y la tercera y última actividad estuvo centrada en la evaluación del desarrollo de los tres módulos a partir de la metodología aprendizaje basado en retos (ABR), para determinar la efectividad de la propuesta, en particular, el aprendizaje de los ejes temáticos. A continuación, se ilustra la evaluación de los ejes.

Tabla 5.

Evaluación de los retos de aprendizaje de la habilidad oral.

Población 15 estudiantes de primer semestre	Exposiciones orales sobre temáticas de dominio público de la electrónica			
	RETOS DE APRENDIZAJE			
Código del estudiante	<u>Desempeño superior</u> <u>40%</u> Planifica la exposición, teniendo en cuenta las perspectivas de los autores, la profundidad conceptual de los argumentos y el uso de ayudas tecnológicas.	<u>Desempeño alto</u> <u>25%</u> Planifica la exposición teniendo en cuenta los aportes conceptuales y teóricos de los autores y utilizando la ayuda de tecnologías.	<u>Desempeño básico</u> <u>20%</u> Planifica la exposición teniendo en cuenta los aportes conceptuales y teóricos de los autores referenciados.	<u>Desempeño bajo</u> <u>15%</u> Presenta la exposición de manera improvisada donde se observa la falta de referentes teóricos y ayudas tecnológicas
	P: 001		X	
P: 002		X		
P: 003			X	
P: 004			X	
P: 005				X
P: 006				
P: 007	X			
P: 008	X			
P: 009			X	
P: 010			X	
P: 011		X		
P: 012		X		
P: 013		X	X	
P: 014	X			
P: 015	X			

Fuente: Los autores (2022)

En la tabla 5 se observan los retos de aprendizaje obtenidos por los quince estudiantes evaluados, en la habilidad comunicativa oral; en la que se seleccionaron diferentes temas relacionados con la carrera de Electrónica para ser expuestos en público. La intención pedagógica y didáctica de la actividad fue identificar cómo los estudiantes planificaban los temas desde sus tres partes estructurantes: introducción, desarrollo y

conclusión, para posteriormente evaluar los retos de aprendizaje (ABR), donde se implementaron las siguientes escalas: desempeño superior (40%), desempeño alto (25%), desempeño básico (20%) y desempeño bajo (15%). En ese sentido, cuatro estudiantes obtuvieron un desempeño superior, cinco, lograron un desempeño alto, cinco alcanzaron un desempeño básico, mientras uno obtuvo un desempeño bajo.

Tabla 6.

Evaluación de los retos de aprendizaje de la habilidad lectora crítica.

Población 15 estudiantes de primer semestre	Comprensión lectora crítica en textos en versión impresa y versión digital			
	RETOS DE APRENDIZAJE			
Código del estudiante	<u>Desempeño superior 40%</u> Comprende los contenidos que conforman un texto, al igual que la forma como se articulan las partes estructurantes para posteriormente juzgar y valorar su intención comunicativa.	<u>Desempeño alto 25%</u> Comprende los contenidos que conforman un texto al igual que la forma como se articulan las partes estructurantes.	<u>Desempeño básico 20%</u> Comprende los contenidos que conforman un texto en versión impresa y en versión virtual.	<u>Desempeño bajo 15%</u> Comprende los contenidos que conforman un texto, pero se le dificulta identificar la forma como se articulan las partes estructurantes
P: 001			X	
P: 002				X
P: 003			X	
P: 004			X	
P: 005				X
P: 006			X	
P: 007	X			
P: 008	X			
P: 009			X	
P: 010			X	
P: 011		X		
P: 012		X		
P: 013		X		
P: 014	X			

P: 015

X

Fuente: Los autores. (2022).

En la tabla 6 se observan los retos de aprendizaje obtenidos por los quince estudiantes evaluados en la habilidad comunicativa lectora, donde se aplicaron diferentes pruebas de lectura, desde los niveles: literal, inferencial y crítica. En la evaluación, también se tuvo en cuenta la velocidad lectora. La intención pedagógica y didáctica de la evaluación fue determinar el nivel de comprensión de lectura crítica de los estudiantes de la carrera de Electrónica. Ahora, de acuerdo con los resultados obtenidos por los estudiantes se clasificaron de la siguiente manera: tres estudiantes alcanzaron un desempeño superior, cuatro estudiantes lograron un desempeño alto, seis estudiantes obtuvieron un desempeño básico, mientras tres alcanzaron un nivel bajo.

Tabla 7.

Evaluación de los retos de aprendizaje de la habilidad escrita mediada por las TIC.

Población 15 estudiantes de primer semestre	Producción textual sobre el tema de la automatización laboral en versión impresa y digital			
	RETOS DE APRENDIZAJE			
Código del estudiante	<u>Desempeño superior</u> 40% Produce textos argumentativos, expositivos, descriptivos e infográficos teniendo en cuenta el planteamiento del problema, las partes estructurantes y los propósitos comunicativos.	<u>Desempeño alto</u> 25% Produce textos argumentativos, expositivos, descriptivos e infográficos teniendo en cuenta el planteamiento del problema y las partes estructurantes.	<u>Desempeño básico</u> 20% Produce textos argumentativos teniendo en cuenta el planteamiento del problema y las partes estructurantes.	<u>Desempeño bajo</u> 15% Se dificulta producir diferentes tipologías textuales teniendo en cuenta el planteamiento del problema, las partes estructurantes y los propósitos comunicativos.
P: 001			X	
P: 002			X	
P: 003		X		
P: 004			X	
P: 005				X
P: 006		X		
P: 007		X		

P: 008		X
P: 009		X
P: 010		
P: 011	X	X
P: 012		X
P: 013	X	
P: 014		X
P: 015		X

Fuente: Los autores. (2022).

En la tabla 7, se observan los retos de aprendizaje obtenidos por los quince estudiantes evaluados en la habilidad comunicativa escrita, donde se eligieron temas de dominio público (internet y medios de comunicación), con el propósito que los estudiantes elaboraran textos argumentativos, teniendo en cuenta los siguientes aspectos: el planteamiento que se hace del texto (problema, contexto, actores, causas, consecuencias e hipótesis de solución), la organización del texto (secuencialidad, partes del texto, uso de conectores, uso de los signos de puntuación y uso de las normas ortográficas) y la adecuación del discurso a las características del destinatario que le permitan alcanzar efectivamente su propósito comunicativo (qué dice, para qué lo dice y cómo lo dice). Ahora, de acuerdo con los resultados obtenidos por los estudiantes se clasificaron de la siguiente manera: dos estudiantes alcanzaron un desempeño superior, siete estudiantes lograron un desempeño alto, cinco estudiantes obtuvieron un desempeño básico, mientras que tres alcanzaron un nivel bajo.

En términos generales, se debe señalar que, con la aplicación de los módulos de aprendizaje de la competencia comunicativa, se observó una mejoría de los estudiantes en lo que respecta al dominio de las prácticas discursivas orales y escritas, puesto que se compararon los resultados del test diagnóstico con los resultados del test final y con los retos de aprendizaje de cada uno de los talleres y actividades propuestas. Por tanto, se

puede señalar que fueron efectivas las sesiones de trabajo de campo de cada módulo y las mediadas por las TIC, puesto que se realizaron diferentes actividades direccionadas a la oralidad, la lectura, la escritura y la expresión corporal, entre ellas: talleres de comprensión lectora en línea, producciones escritas en versión digital y foros virtuales para sustentar las consignas. De ahí que la propuesta se constituyó en una experiencia significativa, dado que los estudiantes pudieron apropiarse de las habilidades lingüísticas dentro de las prácticas de aula.

Finalmente, dentro del proceso de sistematización y análisis de la experiencia de aprendizaje, se tuvieron en cuenta algunos de los planteamientos de los autores con respecto al tema objeto de estudio; en este caso, la competencia comunicativa. En coherencia con ello, es comprendida como un conjunto de habilidades cognitivas que le permiten al sujeto comunicarse con su propio medio y con los demás a partir de la interacción lingüística (Lomas, 2012, p. 24). En otras palabras, la competencia comunicativa es la capacidad que tiene toda persona para elaborar códigos lingüísticos orales o escritos que le permitan comunicarse con otros usuarios (Lozano, 2019, p. 14). En virtud de lo anterior, la habilidad de la escucha, la habilidad oral, la habilidad lectora y la habilidad escritural están inmersas en la competencia comunicativa.

Ahora, según Chomsky, la primera habilidad que el ser humano desarrolla es la capacidad de escucha, posteriormente, adquiere el habla y progresivamente la va desarrollando en su contexto socio-cultural, más adelante se aprende a leer y a escribir, no obstante, el desarrollo de la competencia comunicativa no está sujeta a la edad infantil, más bien, ella, se va potenciando en la medida que se ejerza la comunicación lingüística en los contextos académicos y sociales.

De otro modo, algunos estudios sobre el lenguaje (Van Dijk, 1980; Bajtín, 1984), señalan que la escucha y la oralidad se van adquiriendo de manera paulatina y de forma natural, ya que el niño desde los primeros años de edad desarrolla primero el oído que la vista y por medio de sus oídos comienza a incorporar información que posteriormente replicará, con la aparición de las primeras palabras, hasta convertirse en un sujeto actuante y competente de la lengua. (Saussure, 1978). Más adelante comienza la etapa de la maduración gráfica con la representación de símbolos y de garabatos que tienen sentido significativo para el niño. Posteriormente, se inicia el proceso de la pre-escritura y pre-lectura hasta la adquisición de estas habilidades que se van fortaleciendo en el contexto escolar con el uso de estrategias y técnicas comunicativas. En relación con lo anterior, se quiso trabajar con la temática seleccionada, dado que se ha observado que los estudiantes universitarios presentan muchas dificultades en el uso de las prácticas discursivas orales y escritas, hecho que afecta el rendimiento académico. También se ha observado que los estudiantes de los primeros semestres adolecen de un flujo lingüístico amplio, debido a que presentan un bajo uso de palabras y conocimientos generales lo que conlleva a que no participen abiertamente en debates o propongan ideas para intervenir problemáticas socioculturales.

En suma, la propuesta estuvo direccionada al desarrollo de la competencia comunicativa mediada por las TIC y focalizada desde el Modelo de Aprendizaje Basado en Retos (ABR), dado que dicho modelo involucra activamente a los estudiantes en situaciones problémicas donde es necesario implementar un paso a paso para lograr la resolución de los mismos. Romaní (2021) propone los siguientes pasos para lograr retos de aprendizaje: identificación de la situación problema, generación de ideas para buscar diferentes heurísticas, discusión de los puntos de vista del problema, proceso de

investigación, probar, revisar y presentar las soluciones del problema. En relación con lo anterior, a los estudiantes se les propuso identificar diferentes problemas en el terreno de la electrónica para que fueran sustentados a nivel grupal, posteriormente, se les sugirió que realizaran artículos documentales sobre las problemáticas en el terreno de la ingeniería electrónica y finalmente, que presentaran sus puntos de vista en foros y exposiciones.

Conclusiones

Se logró sistematizar de manera efectiva la experiencia de enseñanza y aprendizaje de la competencia comunicativa y expresivo corporal para favorecer el aprendizaje de la escucha, la oralidad, la lectura y la escritura en los estudiantes de primer semestre del Programa de Ingeniería Electrónica de la UCEVA; para ello, fue necesario implementar un módulo de aprendizaje y la mediación de las TIC. Por su parte, las actividades didácticas fueron evaluadas con el modelo de Aprendizaje Basado en Retos, donde los estudiantes identificaban un problema y procedían a su intervención a partir de la generación de ideas y con la búsqueda de información investigativa.

De otro modo, se pudo implementar el módulo de escritura y ortografía para favorecer el aprendizaje de la producción textual, a partir de diversos ejercicios tanto en versión impresa como en versión digital, en los que los estudiantes pudieron corregir sus escritos mediados por diferentes aplicaciones tecnológicas: lenguaje.com. Spellboy, corrector.es, corrector castellano. Para Cassany (2012), reparar la escritura es un proceso formativo que implica asumir las faltas y proceder a corregirlas. En ese sentido, se concientizó a los estudiantes que cuando se habla o se escribe van resultando de manera natural algunas faltas idiomáticas, las cuales son objeto de corrección sin sentar prejuicios, más bien

reflexionarlas con el fin de ir corrigiendo los errores. De otro lado, se pudo implementar el módulo de oralidad con la mediación de la tecnología para mejorar el aprendizaje de la expresión corporal.

Otro aspecto que se concluye es que se pudo evaluar los módulos a partir de la metodología del aprendizaje basado en retos (ABR), por medio de la que se observó que los estudiantes pudieron avanzar de manera significativa en el proceso pedagógico, puesto que tuvieron en cuenta el paso a paso del método ABR, para identificar problemáticas cotidianas y proceder a proponer alternativas de solución.

Es preciso señalar que, en el desarrollo del proceso los estudiantes asimilaron las unidades didácticas de acuerdo con los ritmos y las memorias de aprendizaje de una forma diferencial, de hecho, algunos participantes necesitaron presentar un plan de refuerzo adicional para retroalimentar la lectura comprensiva para así lograr los avances propuestos en la planeación de los respectivos módulos. Otra de las dificultades que se observaron fue la inasistencia de dos estudiantes, donde fue necesario reforzar los temas para lograr el avance de los retos de aprendizaje.

En el proceso investigativo desde el rol de docentes nos pudimos dar cuenta que el lenguaje es una habilidad que se va adquiriendo a partir de la lectura y de los intercambios comunicativos, en tal sentido es necesario trabajar diferentes técnicas expositivas con la finalidad que los estudiantes aborden literatura especializada sobre diferentes temáticas para ser sustentada en grupo. Ahora, desde el rol de investigadores comprendimos la importancia de realizar estudios exploratorios sobre las prácticas discursivas orales y escritas con estudiantes universitarios, dado que se pudo observar que la gran mayoría de jóvenes presentan un lenguaje restringido sobre temas disciplinares y transdisciplinares. De otro modo, se debe indicar que, si se pudiera volver a realizar una nueva investigación con

jóvenes universitarios, se trabajaría la producción textual desde la elaboración de artículos de revisión con la finalidad de fortalecer la escritura científica.

Finalmente, se dirá que el aporte del presente estudio a la comunidad académica de la universidad fue haber trabajado la competencia comunicativa articulada a la tecnología digital y focalizado desde el modelo de aprendizaje basado en retos. En ese sentido, se espera que dicha propuesta se constituya en una fuente documental para otros investigadores que deseen abordar sobre el tópico temático.

Escaneando el código QR encontrará más conclusiones y reflexiones de la experiencia educativa.



Referencias

- Bajtín, M. (1982). *El problema de los géneros discursivos. En estética de la creación verbal*. México. Editorial Siglo XXI.
- Calsamiglia, H. (1994). Usos orales y escuela. *Revista Signos: Teoría y práctica de la educación*. Año 5. N° 12. Barcelona.
- Camps, A. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Revista Signos: Teoría y práctica de la educación*. Año 8. N° 20. Barcelona.
- Cascante, C. (1989). Los diseños para la acción y la investigación: Desarrollo curricular y formación del profesorado. Editorial Cyán. Barcelona.
- Cassany, D. (2012). *Veintidós Técnicas de lectura crítica. Entre Líneas*. Editorial Anagrama. Barcelona. España.
- Carlino, P. (2018). *Leer y escribir en la universidad*. Colección Magisterio. Bogotá. Colombia.
- Chomsky, N. (1965). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Primera edición. Editorial Aguilar. Madrid. España.
- Colomer, T. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. *Revista Signos: Teoría y práctica de la educación*. Año 5. N° 12. Barcelona.
- Eco, H. (1980). *Semiótica de la cultura*. Primera edición. Editorial Trillas. Barcelona. España.
- Gates, B. (1999). *La era digital*. Primera edición. Editorial Trillas. Barcelona. España.
- González, A. (2007). *Incidencia de los espacios afectivos comunicativos, sociales, limitados y restringidos en el aprendizaje integral*. Universidad Surcolombiana. Colombia.

- ICFES (2020). Examen de Calidad. Prueba Saber Pro. Módulo de lectura crítica. Ministerio de Educación Nacional. Colombia.
- ICFES, Secretaría Nacional de Pruebas Saber Pro Examen de Calidad. (2020). Ministerio de Educación Nacional. Colombia. -1
- Irwin, j (1986). Teaching Reading Comprehension Processes. Ed Prentice Hill. Estados Unidos.
- Lomas, C. (1994). Usos orales y escuela. Revista Signos: Teoría y práctica de la educación. Año 5. N° 12. Barcelona.
- Lomas, C. (2012). Enseñar lenguaje para aprender a comunicarse. Volumen I. Editorial Magisterio. Bogotá. Colombia.
- Lozano, J. (2019). Módulo de lectura crítica. La lectura crítica en la universidad. Unidad Central del Valle. UCEVA, Tuluá, Colombia.
- Lugarini, E. (1985). Hacia una didáctica del saber hablar y del saber escuchar. Revista signos y prácticas de la educación. Año 6. N° 14.
- Minasunta, J. (2019). La competencia comunicativa y su desarrollo a través de la destreza de hablar en público, en los estudiantes. Universidad Central del Ecuador.
- Navarro, J y Karlins, M. (2008). El cuerpo habla. Grandes secretos de la comunicación no verbal. Sexta edición. Editorial Sirio. España.
- Pavoni, M. (1982). Enseñanza de la escucha. Primera edición. Editorial la Nueva Italia.
- Peña, B. (2015). *Enseñar a leer y escribir. Texto de lectura complementario*. Universidad Nacional, Colombia.

Pirce, (2016). *Semiótica. Estudio de los signos y los símbolos*. Primera edición. Editorial Planeta, España.

Reyes, S. (2020). *El aprendizaje basado en retos, un modelo de formación corporativa*. Universitat Oberta de Catalunya, España.

Russi, A, *et al* (2018). *Desarrollo de la competencia comunicativa mediada por las TIC*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Anexos

Anexo A

Test de Comprensión y Producción Textual

Nombres y apellidos: _____

Lea comprensivamente el siguiente texto expositivo

¿LOS ROBOTS DESPLAZARÁN A LOS MÉDICOS?

“La tecnología reemplazará 80% del trabajo que hacen los médicos hoy en día, empezando por los diagnósticos. En la actualidad, muchos diagnósticos en los mejores hospitales de Estados Unidos, ya los realiza la supercomputadora *Watson de IBM*, que puede analizar muchísimos más datos que cualquier médico. Mientras que un médico hace sus diagnósticos basados en su experiencia y conocimientos, *Watson* hace sus diagnósticos en el Memorial *Sloan-Kettering Cancer Center*, a partir de datos que puede recoger de la historia clínica de 1.5 millones de pacientes y dos millones de páginas de artículos académicos en revistas científicas.

La medicina va a dejar de ser una práctica basada en la experiencia y el olfato profesional de los médicos y se convertirá en una ciencia basada en datos aportados por máquinas inteligentes. En lugar de que los médicos nos auscultan el pecho con un estetoscopio, cerrando los ojos para concentrarse mejor, y nos midan la presión con una cinta de goma en el brazo, como se viene haciendo desde hace mucho tiempo, se usarán cada vez más sensores digitales y otras tecnologías mucho más precisas que ya están en el mercado. Y las operaciones, que en muchos casos ya se realizan con robots, serán hechas por brazos robóticos, que tiemblan mucho menos que los humanos.

Las nuevas tecnologías permitirán que hagamos cada vez más estudios médicos en casa y que no tengamos necesidad de ir a un consultorio médico u hospital. Muchos de nosotros ya estamos usando el buscador de *Google*, o asistentes personales de nuestros teléfonos inteligentes, como *Siri*, o asistentes virtuales como *Alexa* o *Cortana*, para hacer preguntas médicas. Y gracias a la inteligencia artificial, estos asistentes personales pronto

podrán responder consultas médicas igual o mejor que muchos médicos. *Alexa*, el robot asistente virtual de Amazon, puede dar instrucciones precisas sobre qué hacer si un paciente requiere alguna atención médica”.

Andrés Oppenheimer

Marque con una equis (X), el nivel de comprensión lectora (literal, inferencial y crítico), según el enunciado.

#	Enunciados	Nivel literal	Nivel inferencial	Nivel crítico
1.	El autor Oppenheimer, plantea en el texto el futuro del trabajo en la era de la automatización, donde las máquinas, los equipos y los robots humanoides, se ocuparán de muchas tareas que eran realizadas por diferentes profesionales.			
2.	La tipología textual es expositiva, porque el autor presenta datos numéricos sobre eventos relacionados con la tecnología, asimismo, el lenguaje empleado por el autor es objetivo porque explica mediante indicadores situaciones reales además en el texto se presentan los resultados de su investigación realizada en la zona de Silicon Valley, al sur de San Francisco (California). Silicon Valley, es considerada la meca de la tecnología en el mundo.			
3.	El autor Oppenheimer expone en el texto, el fenómeno tecnológico, el cual transforma radicalmente la sociedad y frente a ese cambio vertiginoso, es probable que en el año 2040, casi la mitad de los trabajos hayan sido reemplazados por computadoras con inteligencia artificial. En ese sentido, abogados, contadores, médicos, comunicadores, vendedores, banqueros, maestros, obreros, restauranteros, analistas, choferes, meseros, trabajadores y estudiantes,			

	tengan solamente dos posibilidades: temblar ante estos cambios o prepararse para asumir dichos desafíos.			
4.	El autor Oppenheimer, escribe contra algunas personas que no se cualifican de la mano de las tecnologías, es decir, no asumen una alfabetización tanto digital como tecnológica que les posibilite ser competentes laboralmente en la actual sociedad de la información y de la comunicación.			
5.	En el texto, se emplean algunas palabras ocultas, las cuales no hacen parte del lenguaje corriente, por tanto, para algunos lectores neófitos es posible que se les dificulte identificar los significados tanto explícitos como implícitos de dichas palabras. Ahora, dentro de ese listado tecnolectos, aparecen los siguientes: <i>Watson de IBM, Memorial Sloan-Kettering Cancer Center, Siri, Alexa o Cortana.</i>			
6.	El tema de mayor relevancia en la lectura es el futuro del trabajo en la era de la automatización, del cual se desprenden otros subtemas como: las competencias tecnológicas en información y comunicación, la nueva era de los robots, las computadoras con inteligencia artificial y la preparación permanente de los sujetos de aprendizaje para asumir los desafíos de la actual sociedad del conocimiento.			
7.	La intención comunicativa del texto, está dirigida a estudiantes y profesionales en diversos campos de conocimiento que requieren cualificarse permanentemente en competencias, investigativas, tecnológicas y científicas, si realmente desean afrontar los cambios tecnológicos de la sociedad del conocimiento.			
8.	Con la lectura del texto, se puede inferir que el autor quiere crear una conciencia social sobre			

	la forma como actualmente, se utiliza la tecnología y como está ha revolucionado la automatización en la vida laboral.			
9.	Las nuevas tecnologías permitirán que hagamos cada vez más estudios médicos en casa y que no tengamos necesidad de ir a un consultorio médico u hospital. Muchos de nosotros ya estamos usando el buscador de <i>Google</i> , o asistentes personales de nuestros teléfonos inteligentes, como <i>Siri</i> , o asistentes virtuales como <i>Alexa o Cortana</i> , para hacer preguntas médicas.			
10.	La medicina va a dejar de ser una práctica basada en la experiencia y el olfato profesional de los médicos y se convertirá en una ciencia basada en datos aportados por máquinas inteligentes.			

Elabore un ensayo (500 palabras) sobre el tema referido a las empresas automatizadas por los avances tecnológicos y electrónicos, tenga en cuenta las tres partes estructurantes (introducción, desarrollo y conclusión).

Desarrolle los talleres ortográficos de las páginas 65 a la 99, del texto guía “Escribir Correctamente”, del autor Lozano (2019).

Aprendizaje Basado en Retos

Nombres y apellidos completos	Calidad lectora	Velocidad lectora	Comprensión lectora	Producción escrita	Competencia ortográfica

Prueba de comprensión lectora niveles de comprensión lectora (literal, inferencial y crítica)

Código del estudiante _____

Lea comprensivamente el siguiente texto expositivo.

La irrupción de plataformas y herramientas tecnológicas han transformado las prácticas profesionales en derecho

En la actualidad, muchas empresas y trabajos se han automatizado a partir del uso de plataformas, herramientas y robots, estos dispositivos tecnológicos son más asequibles para realizar búsquedas investigativas y tareas laborales, incluso para la ejecución de actividades en menos tiempo. Frente a dicha emergencia, la profesión de derecho no ha sido la excepción, dado que hoy los bufetes de abogados utilizan la tecnología para realizar consultas jurídicas y para la interpretación jurisprudencial de algunas conductas delictivas. En ese sentido, países como: Estados Unidos y Canadá, marchan a la vanguardia, según el informe sobre “Innovación y tendencias del sector jurídico empresarial”, desarrollado por la editorial española *Lefebvre*.

Ahora, los dispositivos tecnológicos en la profesión del derecho han posibilitado la transformación del modelo tradicional, por otras prácticas más interactivas, es decir, que el abogado de archivos, agenda, capetas y bolígrafo, ha quedado en la retaguardia, mientras que el jurisconsulto de multimedia, tiene la ventaja de realizar más ágilmente sus asesorías. De ahí que, los dispositivos tecnológicos han conllevado a un relevo generacional en Colombia, en las aproximadamente 166 facultades de Derecho acreditadas. Ahora, un gran desafío que tienen los egresados es consolidar y situar la profesión del Derecho a otro nivel, incluso, los primeros nativos digitales deben ser los abogados debido a que, en la actual sociedad de la información, se habla de ciudadanos, fronteras

y geografías digitales. En virtud de lo anterior, es una necesidad emergente la adopción de herramientas y plataformas tecnológicas en la carrera de derecho.

En relación con lo anterior, Oppenheimer (2018, p 56), señala que muchos bufetes de abogados “están empezando a utilizar plataformas de internet de servicios legales como: **LegalZoom y Rocket Lawyer** para recopilar datos, algo que empezó a desplazar a muchos asistentes legales que antes realizaban esa tarea”. Entendiéndose, que la profesión del Derecho le va siguiéndole los pasos a la era digital, la cual ha permeado también a otras profesiones como: la licenciatura, la ingeniería, la biomédica, la odontología, la medicina, la psicología, la administración y muchas más. De otra parte, las herramientas tecnológicas más usadas, en la actualidad por muchos abogados colombianos son las siguientes: **los textos digitales**, los cuales son más amigables con el medio ambiente porque reemplazan el papel de las obras clásicas. Dentro de ellos, están, los blibliobancos, los *books on line*, que se pueden consultar en teléfonos celulares y en la plataforma **MOODLE**.

Asimismo, dentro de esas mismas herramientas tecnológicas, se encuentran **los softwares de aplicación legal**, una de las características de esta tecnología es que tiene un flujo de uso frecuente por muchos cibernautas del planeta. Los softwares posibilitan realizar interactivamente consultas, simulando una oficina física. Otra herramienta tecnológica son los **documentos inteligentes**, los cuales tiene la capacidad de organizar un sinnúmero de folios, además digitalizan y automatizan archivos, e informes a partir de plantillas digitales. muestra de ello, son los **softwares** que permiten el manejo de documentos especializados tales como: actas de constitución, documentos para hipotecas, franquicias, patentes, contratos de arrendamiento y compra-venta, títulos de propiedad, testamentos, derechos de cumplimiento, entre otros documentos. Ahora, gracias a la irrupción de dispositivos tecnológicos ha facilitado de manera efectiva el desempeño laboral de los abogados.

De igual forma, se encuentran **las herramientas forenses**, las cuales contienen varias aplicaciones de fácil accesibilidad en teléfonos móviles y tabletas conectadas a la red de internet. Asimismo, está la herramienta **EvLab**, una aplicación que contiene información de tipo legal y con dicha herramienta, se puede certificar páginas web, mensajes de voz y fotografías. Otra herramienta tecnológica son **las APPS especializadas**, que permiten consultar temas en jurisprudencia y legislación, donde se puede acceder a resúmenes de algunos hechos jurídicos. Sumado, a las

anteriores herramientas tecnológicas, está la aplicación *Callapp Caller id Software*, que funciona como identificador y a la vez como grabadora de llamadas.

En síntesis, se puede decir que no hay profesión ni trabajo, ni mucho menos personas que se escapen a la nueva era digitalizada y ello exige prepararse para ser competente en conocimientos tecnológicos que posibiliten una forma fácil de realizar operaciones *on line* en menos tiempo y de una forma más interactiva. En consecuencia, les corresponde a los abogados asumir dicho desafío tecnológico, particularmente, en la alfabetización multimedia, la cual es indispensable en la sociedad de la información, quien reclama vertiginosamente nuevos relevos generacionales para emplearse en organizaciones automatizadas.

JJ. Lozano

PREGUNTA DE NIVEL LITERAL

1. La idea principal que mejor resume el contenido del texto es:

- a. Los abogados deben asumir un nuevo desafío tecnológico, particularmente, en la alfabetización multimedia, la cual es indispensable en la sociedad de la información.
- b. No hay profesión ni trabajo, ni mucho menos personas que se escapen a la nueva era digitalizada y ello exige prepararse para ser competente en conocimientos tecnológicos.
- c. El abogado que ha entrado a la era de la digitalización puede realizar más ágilmente sus consultas y asesorías.
- d. Los bufetes de abogados utilizan la tecnología para realizar consultas jurídicas y análisis jurisprudencial de algunas conductas delictivas.

2. En el enunciado: “No hay profesión ni trabajo, ni mucho menos personas que se escapen a la nueva era digitalizada y ello exige prepararse para ser competente en conocimientos tecnológico”. La palabra subrayada es:

- a. Un verbo
- b. Un sustantivo
- c. Un adjetivo
- d. Un adverbio

PREGUNTAS DE NIVEL INFERENCIAL

3. Según la intención del texto se puede inferir que la carrera de derecho se ha transformado porque:

- a. Han aparecido plataformas y herramientas tecnológicas que han transformado la profesión del abogado.
- b. Han egresado nuevos abogados que han permitido un relevo generacional y al mismo tiempo, transformar el modelo tradicional.
- c. Ha emergido una nueva alfabetización digital o multimedia en la carrera del derecho en Colombia.
- d. Ha ocurrido un desplazamiento paradigmático en la forma de desempeñarse, tras la llegada de la era digital y automatizada.

PREGUNTAS DE NIVEL CRÍTICO

4. Valorando la ideología del autor, se puede juzgar que este pretende:

- a. Exponer sobre la irrupción de plataformas y herramientas tecnológicas que han transformado las prácticas profesionales en la carrera de derecho.
- b. Criticar a los abogados que en la actualidad realizan trámites jurídicos con el método tradicional.
- c. Reflexionar sobre el uso de plataformas y herramientas tecnológicas en la profesión del derecho en Colombia.
- d. Informar sobre los avances tecnológicos en la profesión del derecho y las ventajas que tiene usar dichos dispositivos en trámites legales.

5. Actualmente, la alfabetización en multimedia es indispensable para desempeñarse en la profesión del derecho porque:

- a. Facilita la sistematización y digitalización de tareas que antes eran realizadas en versión impresa.
- b. Ayuda a ordenar la planeación del trabajo y a realizar investigaciones, asesorías y consultas en menos tiempo.
- c. Fortalece los ritmos laborales porque favorece la búsqueda rápida de documentos jurídicos y sistematizar trámites jurídicos en corto tiempo.
- d. Promueve las competencias en tecnología y el acceso a fuentes investigativas en el terreno del derecho.

PREGUNTAS	RESPUESTAS
Pregunta número uno.	B
Pregunta número dos.	A
Pregunta número tres.	A

Pregunta número cuatro.	A
Pregunta número cinco.	B

Anexo B**Registros fotográficos de la técnica observación participante**

Introducción del test



Aplicación del test de comprensión y producción textual



En el presente registro fotográfico, se muestra el momento en que se aplica la técnica de observación participante a los estudiantes del Programa de Ingeniería Electrónica de la Uceva. El instrumento implementado fue un test validado de comprensión y producción textual, al igual que talleres de ortografía.

Aplicación de la sistematización de la experiencia

Estructuración de los aspectos didácticos



**Momento de la práctica de los
estudiantes**



En el registro fotográfico se observa la participación de los estudiantes del Programa de Ingeniería en Electrónica en los talleres y actividades programadas.