

**UNIVERSIDAD MAYOR  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
DIRECCIÓN POSTGRADOS  
EDUCACIÓN**

**Evaluación de la competencia de comunicación  
escrita en los estudiantes de cuarto año de la carrera  
de Obstetricia y Puericultura de la Universidad Mayor,  
de acuerdo a las prácticas de los docentes**

TESIS PARA OPTAR AL GRADO  
ACADÉMICO DE MAGISTER EN  
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
CON MENCIÓN EN  
CURRÍCULUM Y EVALUACIÓN

**Alumna:  
Teresita Benítez Martínez**

**Profesor guía:  
Mg. Claudio Molina Díaz**

**Año: 2018**

## **Agradecimientos**

Agradezco a mi familia por estar siempre y apoyar mi camino por la Educación y mis proyectos de aprendizaje permanente.

Agradezco a mi madre, por traspasarme su amor por la Educación, por las letras y por no rendirse nunca.

Agradezco a mis amigas y amigos por darme ánimo y fortaleza.

Agradezco a mis compañeras de Magíster, por el camino juntas.

Agradezco a todos mis estudiantes, que me transmiten la vida.

Agradezco a los profesores Ángel Negrón, que apoyó los inicios de esta investigación, y Claudio Molina, que me acompañó en los últimos pasos.

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	4
1.1 Antecedentes.....	4
1.2 Formulación del problema.....	7
1.2.1. La asignatura Escritura y Lectura de Textos Académicos.....	10
1.2.2. Tributación de la asignatura a las Competencias específicas del Perfil de Egreso.....	10
1.3 Justificación e importancia de la investigación.....	14
1.3.1. Justificación teórica.....	14
1.3.2. Justificación metodológica.....	15
1.3.3. Justificación práctica.....	16
1.4 Pregunta de investigación.....	17
1.5 Objetivo General.....	18
1.6 Objetivos específicos.....	18
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	21
2.1 El Currículum.....	21
2.1.1 Currículum con enfoque de competencias (Proyecto Tuning América Latina). .....	26
2.2 Currículum Mayor.....	27
2.2.1 Competencias del Perfil de Egreso.....	28
2.2.2 Capacidades a desarrollar en el Currículum Mayor.....	28
2.2.3 Evaluación de las capacidades que tributan al Perfil de Egreso.....	29
2.2.4 Sistema de Evaluación.....	29
2.3 Competencias.....	30
2.4 Comunicación escrita.....	34
2.5 Texto.....	40
CAPITULO III: MARCO METODOLÓGICO.....	47
3.1 Paradigma de base de la investigación realizada.....	47

3.2	Diseño de la investigación.....	51
3.2.1	Estudios de caso.....	53
3.3	Estrategias de muestreo (actores).....	54
3.4	Técnica de recogida de datos.....	58
3.4.1	Entrevista semi-estructurada.....	58
3.4.2	Aplicación de la entrevista en el terreno.....	59
3.4.3	Entrevista aplicada a la muestra de docentes.....	65
3.5	Plan de análisis.....	68
3.5.1	Criterios de rigor metodológico.....	69
CAPÍTULO IV. RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN.....		73
4.1	Resultados por categoría.....	74
4.1.2	Resultados obtenidos en la categoría: <i>¿Valoran los docentes la corrección en el uso del lenguaje escrito, en sus estudiantes?</i> .....	77
4.1.3	Resultados obtenidos en la categoría: <i>¿Cómo aprecian los docentes el nivel de los estudiantes que llegan a cuarto año de la carrera, en relación con la escritura?</i> .....	79
4.1.4	Resultados obtenidos en la categoría: <i>¿Qué sugerencias harían para mejorar la comunicación escrita?</i> .....	80
4.2	Análisis de resultados.....	82
4.3	Discusión de los resultados.....	85
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES.....		91
5.1	Conclusiones generales.....	91
5.2	Conclusiones acerca del Objetivo general.....	93
5.3	Conclusiones desde los objetivos específicos.....	96
5.4	Conclusiones desde lo teórico.....	100
5.5	Limitaciones.....	104
5.6	Proyecciones.....	106
BIBLIOGRAFÍA.....		109
ANEXOS.....		116



## **Resumen**

El problema de esta investigación se relaciona con la evaluación de la competencia de comunicación escrita, en los estudiantes de cuarto año de la carrera de Obstetricia y Puericultura de la Universidad Mayor.

Los sujetos de estudio son siete docentes que imparten clases en dicha escuela, en el nivel cuarto año; algunos en cursos de especialidad, otros de Formación General y una de Emprendimiento.

Para el diseño metodológico se ha escogió el paradigma cualitativo, con un enfoque ontológico. Se usó la metodología Estudio de casos, y se recogió la información con una entrevista en profundidad.

Los principales resultados indican que los docentes informan otorgar valor y evaluar la comunicación escrita; ellos aprecian un nivel deficitario en los alumnos de cuarto año.

Se concluye que es necesario mejorar la competencia mencionada y que se precisan mecanismos de seguimiento a la aplicación y evaluación de competencias genéricas.

### **Palabras clave**

Competencia – Comunicación escrita - Currículum basado en competencias-estudiante-educación superior.

## **Abstract**

The problem of this investigation is related to the evaluation of written communication competence, in the fourth year students of the Obstetrics and Child Career of the Universidad Mayor.

The study subjects are seven teachers who teach at the school, in the fourth year level; some in specialty courses, others in General Training and one in Entrepreneurship.

For the methodological design, the qualitative paradigm has been chosen, with an ontological focus. The case study methodology was used, and the information was collected with an in-depth interview.

The main results indicate that teachers report giving value and evaluating written communication; they appreciate a deficit level in the fourth year students.

It is concluded that it is necessary to improve the mentioned competence, and monitoring mechanisms are required for the application and evaluation of generic competences.

### **Keywords**

competence-written communication-Competency-based curriculum-student-higher education.

## INTRODUCCIÓN

La comunicación es un elemento básico entre los seres humanos, inherente a su condición y a la necesidad de formar parte de una comunidad. Además, la manera en que las personas se comunican influye directamente en el resultado del acto comunicativo, razón por la cual, es importante y necesario saber comunicar para que este proceso se produzca de manera efectiva.

Las personas se comunican de diferentes maneras, el lenguaje hablado, el lenguaje corporal y gestual, la comunicación escrita, los diversos lenguajes se aprenden desde que los niños nacen y comienzan su proceso de contacto con el mundo. Luego, la sociedad, a través de la escuela, prepara a sus niños y niñas en el lenguaje escrito.

Sin embargo, al momento de ingresar a la universidad, los estudiantes no siempre demuestran tener un dominio adecuado de la comunicación -oral o escrita-. Se comenta que la responsabilidad del escaso dominio de la lecto-escritura recae en los niveles escolares o en la falta de interés por la lectura de los jóvenes. Cualquiera sea el origen, la realidad refleja dificultad para comprender ideas y desconocimiento de normas básicas de ortografía y sintaxis que presentan en sus escritos.

Por otra parte, aun cuando algunos estudiantes poseen un mayor dominio de la comunicación, no se extiende al tipo de lenguaje requerido por el contexto universitario, donde se requiere que los textos incorporen mayor formalidad, tanto en su forma, como en la estructura y lenguaje adecuados. La comunicación escrita es una competencia básica en la sociedad actual. Se requiere que las personas que se incorporan al mundo académico y luego laboral, puedan comunicarse de manera efectiva y adecuada al contexto. El proceso iniciado hace ya algunos años por las universidades europeas, latinoamericanas y, más recientemente, chilenas, respecto del desarrollo de

competencias transversales en sus estudiantes, influye en la definición de esas competencias y la promoción de su desarrollo. El fundamento básico es que se considera insuficiente para enfrentar los desafíos del siglo XXI, el dominio exclusivo de los conocimientos técnicos específicos de cada carrera; es necesario que las personas desarrollen también otras competencias, como el trabajo en equipo, la capacidad de resolver problemas, la creatividad, la comunicación oral y escrita, entre otras.

A partir del documento *Proyecto Tuning para Latinoamérica (2007)*, la Universidad Mayor ha suscrito al currículum basado en competencias; en su definición académica se incluye y se ofrece a todos los estudiantes que ingresan a esta casa de estudios, el desarrollo de competencias, tanto genéricas, como aquellas que son específicas de cada carrera.

Una de esas competencias es la comunicación escrita, que está incluida en el proyecto académico de la Universidad Mayor como competencia genérica, y cuyo desarrollo se promueve desde primer año, en la mayor parte de las carreras. Ello se visualiza en el curso Lectura y Escritura Académica, incluido en la malla curricular de la universidad, en primer año; sin embargo, no existe un seguimiento de esta competencia en los siguientes niveles de formación de los estudiantes. Se entiende que, debido a que la competencia forma parte del Currículum Mayor, continúa siendo desarrollada por los docentes de especialidad en los niveles sucesivos. Resulta de interés conocer la realidad respecto de esta competencia, porque, al desarrollar cursos electivos a estudiantes de 3° a 5° año de diferentes carreras, se evidencia que, muchos de ellos, al momento de presentar un trabajo escrito, demuestran escaso dominio de la comunicación escrita. Considerando que están cerca de su egreso y titulación, resulta de interés saber qué ocurre en los niveles posteriores a primer año con el desarrollo y evaluación de la competencia de comunicación escrita.

Por otra parte, el tema de la comunicación resulta de interés para la investigadora, porque hace parte de la formación inicial como docente, -profesora de Historia y Geografía-, y por la participación como coautora en textos de estudio de la asignatura. Además, fue el primer curso que se impartió como docente en la Universidad Mayor: Lectura comprensiva y producción de textos. Aunque este curso ha evolucionado hacia una temática propiamente académica, funcional a los requerimientos que surgen desde las diferentes escuelas, el objetivo principal del curso sigue siendo apoyar a los estudiantes en el desarrollo de esta competencia, especialmente en la escritura de textos de tipo académico.

Finalmente, resulta de interés confrontar la realidad, lo que ocurre verdaderamente con la competencia de comunicación escrita en los niveles posteriores a primer año, y lo declarado en el proyecto académico y curricular de la universidad.

En cuanto a su estructura, esta investigación está conformada por cinco capítulos; en el primero de ellos se plantea el problema de investigación, se revisan antecedentes respecto del tema para contextualizar el problema; se propone la justificación de la investigación y se plantea el objetivo general y los objetivos específicos.

En el segundo capítulo se analizan diferentes fuentes y los principales conceptos que sirvieron dieron el sustento desde la teoría, así como permitieron la constitución del marco teórico. En el tercer capítulo se describe el marco metodológico, informando sobre el diseño elegido, la población desde la cual se recogió la información, y los instrumentos y técnicas desarrolladas para la recogida de datos.

En el capítulo cuarto se presentan y analizan los resultados de la investigación para, finalmente, en el quinto capítulo, presentar las conclusiones.

## **CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

Como primer punto de este trabajo se presenta y contextualiza el problema que se ha investigado. Por ello, en esta parte se describen los antecedentes generales del tema, se formula y justifica el problema y se proponen los objetivos de la investigación.

### **1.1 Antecedentes**

La presente investigación se refiere a la competencia de comunicación escrita y su seguimiento en la carrera de Obstetricia y Puericultura de la Universidad Mayor. Se decidió investigar si los docentes que imparten clases en cuarto año de la carrera, continúan evaluando esta competencia durante la formación académica de los alumnos.

La competencia mencionada forma parte del currículum de la Universidad Mayor para todas las carreras, a partir del curso de Escritura y Lectura de Textos Académicos, que se imparte a los estudiantes en primer año.

La investigación se desarrolló en la Universidad Mayor, con los docentes que imparten clases en cuarto año de la carrera de Obstetricia y Puericultura. En este caso, el curso se imparte en el segundo semestre del primer año, por parte de docentes del Núcleo de Formación General, encargado de desarrollar competencias genéricas que han sido definidas en el proyecto curricular de la universidad. Las asignaturas que forman parte de este Núcleo establecen resultados de aprendizaje que tributan al logro de competencias transversales que la universidad considera relevantes, como el aprendizaje autónomo, la comunicación oral y escrita, el desarrollo del espíritu crítico, el trabajo en equipo, el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación, entre otras.

Los cursos que forman parte del currículum en cuarto año de la carrera de Obstetricia y Puericultura, son los siguientes: Medicina Legal y Ética Profesional, Matronería Integrada II, Investigación en Matronería, todos ellos incluidos en el Área de Formación Específica. Además, están Gestión y Estrategia en Salud y Taller de Emprendimiento, que forman parte del Área de Formación en Gestión; y dos electivos, que componen parte del Núcleo de Formación General. La cantidad de docentes que imparten clases en este nivel está compuesto por más de 30 profesores, siendo la mayor parte de ellos del Área de Formación Específica.

Para desarrollar la investigación se revisaron diversos estudios que se refieren al tema de la comunicación escrita en estudiantes universitarios. En general, permiten inferir que esta competencia es altamente valorada, que el nivel de los estudiantes que ingresan a la universidad no es suficiente para los requerimientos académicos y que es necesario enseñarles a escribir adecuadamente en este contexto, entre otros resultados.

La diferencia entre el nivel que presentan los estudiantes y lo que se requiere por parte del contexto universitario tiene diversas causas, que se han explorado desde diferentes perspectivas; sin embargo, puede indicarse que no basta con atribuir deficiente incorporación de la competencia en los niveles escolares previos, o desinterés por parte de los estudiantes. Arroyo (2013) indica que “la integración de procesos en el desarrollo escritor, significa entender que el desarrollo de la composición escrita es fruto de una diversidad de procesos, tanto metacognitivos (...) como socioculturales” (p.169).

Respecto de la valoración que se otorga en el contexto universitario a la comunicación escrita, se pudo comprobar que, tanto universidades europeas como latinoamericanas, han estudiado y considerado su desarrollo. Valero et al. (2007), en un

estudio realizado con el fin de promover algunas competencias de orden transversal en estudiantes del área de la salud de una universidad de Barcelona, reportan que:

(...) decidieron explicitar como objetivo educativo el fomento y dominio de cuatro competencias genéricas relevantes y muy presentes en la actividad cotidiana de la facultad: hablar en público ante un auditorio, escribir correctamente, buscar información usando las nuevas tecnologías de la información y trabajar en equipo (Valero et al, 2007; p.245).

Por otra parte, Carlino (2007) presenta una revisión sobre las principales investigaciones que se han llevado a cabo respecto del tema en los últimos treinta años; entre otras cosas, indica que “Respecto de la escritura, docentes y alumnos tienden a concebirla superficialmente, solo en el nivel normativo (...)” (p.27). Entre las conclusiones de este trabajo, señala que las investigaciones han demostrado que “(...) existen diferencias entre las formas de escritura requeridas en la escuela media respecto de la universidad y que aun dentro de las cátedras las expectativas son heterogéneas” (Carlino; 2007; p.28).

Estas diferencias se refieren, por una parte, a las expectativas que tienen los docentes respecto de los estudiantes, en relación al nivel de dominio del lenguaje escrito. Pero, por otra parte, también se refiere a lo que esperan los estudiantes de parte de sus profesores, en la enseñanza de la comunicación escrita.

Los aportes que la revisión de estudios e investigaciones sobre el tema de la competencia de comunicación escrita en el contexto universitario han entregado a este trabajo, se profundizan en el Capítulo II, Marco Teórico.

## 1.2 Formulación del problema

La Universidad Mayor suscribe al currículo basado en competencias. Una de esas competencias es la comunicación escrita. Este tema se trabaja en primer año de las carreras de la universidad, en el curso Lectura y producción de textos académicos.

Sin embargo, para alcanzar el pleno desarrollo de la habilidad, esta competencia debiera seguir siendo evaluada en los semestres siguientes. ¿Es así? Los profesores de especialidad de cada carrera, ¿evalúan la adquisición de esta competencia?, si es así, ¿cómo lo hacen?, ¿con qué instrumento evalúan que esta competencia se desarrolle en los/as estudiantes?

El modelo educativo de la Universidad Mayor se concreta en el Currículum Mayor, implementado desde el año 2005. El modelo implementado comprende cuatro áreas formativas, transversales a todos los bloques curriculares: Formación Específica y Formación Básica, que focalizan en las competencias profesionales, y las de Formación General y Formación en Gestión, que amplían el horizonte cultural y el desarrollo personal, al tiempo que enfatizan el sello educativo institucional.

Por otra parte, el Currículum de la Universidad se basa en las competencias descritas a partir del Proyecto Tuning para América Latina. En dicho proyecto, el concepto de competencia se define como “el buen desempeño en contextos diversos y auténticos basado en la integración y activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores” (Villa, y Poblete; p. 23).

Por su parte, Le Boterf (2008), en Villa, Poblete, Campo y Arranz (2013), indica respecto de las competencias que:

son como un *saber-entrar en acción*, lo cual implica saber *integrar, movilizar y transferir* un conjunto de *recursos (conocimientos, saberes, aptitudes, razonamientos, etc.)* en un contexto dado, a fin de realizar una tarea o de hacer frente a *diferentes problemas* que se presenten.

Villa y Poblete (2007) proponen una clasificación de las competencias como sigue: las competencias *instrumentales*, que tienen la función de medio para alcanzar las competencias profesionales; las competencias *interpersonales*, que permiten la relación y colaboración con otros; y las competencias *sistémicas*, que permiten apreciar la totalidad de un sistema y que requiere el desarrollo de las dos categorías anteriores (p. 24).

Villa y Poblete definen la competencia de Comunicación Escrita como “Relacionarse eficazmente con otras personas a través de la expresión clara de lo que se piensa y/o siente, mediante la escritura y los apoyos gráficos” (2007, p. 193).

Los autores plantean que esta competencia está en estrecha relación con otras competencias como la autoestima y la comunicación interpersonal.

Los niveles de dominio que los autores mencionados establecen para la competencia de comunicación escrita son los siguientes:

1. Comunicar correcta y claramente por escrito lo que se piensa o se siente con los recursos adecuados, en escritos breves.
2. Comunicarse con soltura por escrito, estructurando el contenido del texto y los apoyos gráficos para facilitar la comprensión e interés del lector en escritos de extensión media.
3. Resultar convincente mediante la comunicación escrita, demostrando un estilo propio en la organización y expresión del contenido de escritos largos y complejos (Villa y Poblete, 2007, p. 193).

La competencia comunicación escrita puede aprenderse y desarrollarse, aun cuando un sujeto no la posea por una formación inicial. La competencia de comunicación escrita no se refiere solo a usar adecuadamente las estructuras gramaticales o la ortografía, sino que se extiende al buen uso del lenguaje, a producir el interés y la comprensión del receptor del texto. “La escritura es esto: la ciencia de los goces del lenguaje” (Barthes, 1977).

Ello supone estimular su rol protagónico en el proceso de competencias para la lecto-escritura académica y, en consecuencia, desarrollar una aproximación activa, propositiva y responsable frente a su formación. Para lograrlo, la Universidad Mayor la ha incluido como curso del Núcleo de Formación General, explicitando que tributa a la adquisición y desarrollo de la competencia de comunicación escrita.

Frente a estos antecedentes y a la problemática que se presenta en relación a la escritura en el contexto académico, la pregunta-problema que ha dado origen al proceso de investigación es:

*¿Cuál es el estado que presenta la evaluación de la competencia de comunicación escrita en los estudiantes de cuarto año de la carrera de Obstetricia y Puericultura de la Universidad Mayor, de acuerdo a las prácticas de los docentes?*

A partir de esta pregunta, se ha desarrollado el proceso de investigación y estudio, considerando el contexto que se analiza en los siguientes puntos.

### **1.2.1. La asignatura Escritura y Lectura de Textos Académicos.**

La asignatura Escritura y Lectura de Textos Académicos tiene en el presente estudio un papel central, puesto que a partir de las definiciones y objetivos fijados por la dirección académica de la universidad, constituyen la base para poder medir y comparar lo que se pretende observar en otros niveles de la formación del estudiantado.

Actualmente, la asignatura se implementa como taller. Tiene el propósito de desarrollar las competencias de lectura y escritura de textos académicos para un buen desempeño universitario. Los estudiantes identifican las ideas claves de un texto y producen un texto que involucre el razonamiento individual y lógico, considerando la estructura de aquel. Ello supone estimular su rol protagónico en el proceso de adquisición de competencias para la lecto-escritura académica y, en consecuencia, desarrollar una aproximación activa, propositiva y responsable frente a su formación.

### **1.2.2. Tributación de la asignatura a las Competencias específicas del Perfil de Egreso.**

La contribución de la asignatura a las Competencias específicas del Perfil de Egreso de la carrera es evidenciar en un contexto dado de su quehacer profesional la habilidad para leer comprensivamente textos y transmitir apropiadamente conceptos e ideas de forma clara y directa, siendo convincente y preciso en la expresión escrita.

De esta forma, la asignatura se propone lograr como Resultado de Aprendizaje, lo siguiente:

“Extraer información explícita e implícita de los textos académicos para producir textos de razonamiento individual lógico de uso académico tales como informes de investigación, ensayos entre otros” (Planificación de asignatura, 2017).

En las rúbricas usadas en esta asignatura para evaluar los textos producidos por las y los estudiantes, se incluyen criterios relativos a la comunicación textual (coherencia, cohesión), a su estructura y a la redacción, atendiendo a la ortografía.

En la Tabla 1 se presentan los Resultados de Aprendizaje de la asignatura, junto a sus respectivos contenidos y actividades, los indicadores de logro y los instrumentos de evaluación correspondientes.

**Tabla 1. Planificación básica de la Asignatura Lectura y Escritura de Textos Académicos**

<b>NOMBRE DE LA UNIDAD</b>	<b>RESULTADOS DE APRENDIZAJE</b>	<b>INDICADORES DE LOGRO</b>	<b>INSTRUMENTOS</b>
<i>Lectura eficaz de textos académicos</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Extrae información explícita e implícita de textos académicos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lee párrafos y textos breves identificando palabras y oraciones que contengan la idea principal de estos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajo de</li> <li>• Comprensión</li> <li>• Lectora. Rúbrica</li> </ul>
<i>Producción de textos académicos</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produce un texto de razonamiento individual y lógico de uso académico: : informe de investigación o ensayo, ambos de cinco párrafos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produce textos académicos de uso frecuente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajo evaluado con rúbrica.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Lectura eficaz de textos académicos</i></li> <li>- <i>Producción de textos académicos</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Extrae información explícita e implícita de textos académicos y produce un texto de razonamiento individual/lógico de uso académico: informe de investigación o ensayo, ambos de cinco párrafos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produce textos académicos: ensayo argumentativo breve de 5 párrafos sobre un tema puntual</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajo final (ensayo académico). Rúbrica.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

La comunicación escrita forma parte de las competencias genéricas que la Universidad Mayor ha determinado como parte de su currículum. En consecuencia,

corresponde pensar que todas las asignaturas de la carrera deben, de algún modo, considerar esta competencia e integrarla en sus planificaciones y evaluaciones. Los docentes deben, por lo tanto, procurar a sus estudiantes instrucciones claras sobre cómo se debe redactar un texto académico, organizar y presentar los documentos (informes, ensayos, monografías, etc.).

A la luz de los resultados, surge la pregunta de si realmente los y las docentes de especialidad están cumpliendo con el currículum en esta materia específica. ¿De qué manera los están haciendo y cómo lo están evaluando?, especialmente en los cursos superiores.

Se configura así una situación en que, por una parte, el Currículum Mayor prescribe una serie de competencias que los estudiantes deben lograr a lo largo de su formación; sin embargo, los estudiantes de cuarto año de la carrera de Obstetricia y Puericultura de la Facultad de Ciencias de la Universidad Mayor no lo consiguen. ¿Es acaso porque no existe un seguimiento, o un sistema de evaluación de la competencia a medida que se concretiza el currículum?

¿Mejoraría el desempeño de los estudiantes si la competencia de comunicación escrita se explicitara a lo largo del currículum, para todos los docentes, eliminando su carácter implícito, y existieran mecanismos para comprobar su aplicación y desarrollo?

La escritura en el idioma español encierra una enorme riqueza. El lenguaje hablado permite a las personas comunicarse con su entorno, relacionarse con el mundo a través de códigos que se comprenden y que hacen que los seres humanos se den a entender. Aprender a leer permite conocer nuevos mundos y viajar por ellos; conocer otras vidas y diferentes realidades. Aprender a escribir abre al ser humano otras puertas de un nuevo universo, la comunicación escrita, la expresión de sentimientos, ideas, pensamientos, la generación y difusión de conocimiento. Como señala Cassany (1989:

28), “Cuando hablamos o escribimos (y también cuando escuchamos o leemos) construimos textos y, para hacerlo, tenemos que dominar muchas más habilidades”.

### **1.3 Justificación e importancia de la investigación**

La importancia de la presente investigación se basa en el valor de la comunicación. Saber comunicar es, por una parte, una competencia esencial para cualquier ser humano, pero, en particular, para un profesional, que en el ejercicio de su profesión deberá producir numerosos textos de diversa índole. La forma de comunicación que desarrolle debe ser precisa y correcta, adecuada al propósito y al contexto.

Por otra parte, los y las estudiantes deben ser capaces de leer comprensivamente cualquier tipo de texto, sea o no científico, lo cual es requisito para su ejercicio profesional. Por estas razones, la importancia del presente trabajo se relaciona principalmente con la comunicación, y en particular, con la comunicación escrita y el valor que se le otorga, especialmente el contexto académico.

#### **1.3.1. Justificación teórica**

Desde el punto de vista teórico, la investigación busca contribuir a relevar la visión que los docentes de la Universidad Mayor tienen de la competencia de Comunicación Escrita, en primer lugar, porque está definida como parte del Currículum Mayor, como una competencia transversal para todos sus estudiantes.

La escritura puede encerrar una enorme riqueza, desde la comunicación de información, hasta la expresión de ideas y sentimientos. Por ello, en segundo lugar, se busca aportar a la valoración de esta competencia, considerando que la correcta escritura es fundamental en la generación y en la transmisión del conocimiento.

Las competencias que forman parte del Currículum Mayor, fueron definidas en el Informe e investigación del Proyecto Tuning: *Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en Latinoamérica* (2007). Allí se recalca la importancia de la Educación Superior en el desarrollo y formación de capacidades complejas, que permitan a las personas desenvolverse en diferentes momentos y contextos de su vida. Por esta razón, esta investigación busca aportar al conocimiento de las normas de comunicación escrita para los documentos escritos en contextos académicos, considerando las funciones que estos cumplen, relacionados con producir, transmitir y demostrar conocimiento.

La investigación ha revisado la valoración que los y las docentes de la carrera de Obstetricia y Puericultura de los semestres 6° en adelante, otorgan a la competencia mencionada, para comprobar si realmente forma parte de manera transversal del Currículum Mayor, si se evalúa en los diferentes trabajos o textos académicos generados en ese período por los y las estudiantes, y de qué manera se incorpora en las evaluaciones.

### **1.3.2. Justificación metodológica**

Desde el punto de vista metodológico, se ha optado por una investigación con enfoque cualitativo, que puede contribuir de manera más eficaz a comprender la valoración y el uso que otorgan los docentes a la competencia de Comunicación Escrita.

El diseño que se ha desarrollado es Estudio de Casos, puesto que el aporte será extraído del terreno, con los propios docentes, quienes podrán conocer y revisar sus propias prácticas en relación a la competencia mencionada.

### **1.3.3. Justificación práctica**

Se considera que la presente investigación podrá aportar de manera práctica a los estudiantes de la Universidad Mayor, específicamente de la carrera de Obstetricia y Puericultura de cuarto año, mediante la constatación del desarrollo de la competencia de Comunicación Escrita por parte de los docentes. El estudio permitirá verificar si efectivamente todos los docentes se encuentran alineados en el desarrollo de esta competencia transversal, que es ofertada por la Universidad Mayor, y si la integran en las evaluaciones de los documentos académicos escritos solicitados a los estudiantes.

Por otra parte, permitirá que los docentes de la carrera de Obstetricia y Puericultura puedan revisar sus prácticas relacionadas con esta competencia, reflexionando acerca de su importancia en la vida profesional, De esta manera, podrán reconsiderar los instrumentos de evaluación que incluyan documentos escritos, e incorporar indicadores que efectivamente demuestren el logro de esta competencia.

Además, los resultados de la investigación aportarán información al Núcleo de Formación General, que le permita evaluar si los programas y el trabajo que realizan los docentes en el desarrollo de competencias transversales, está impactando de manera positiva y colaborando con la formación general de los estudiantes.

Finalmente, el estudio significará un aporte efectivo para los estudiantes de la carrera de Obstetricia y Puericultura, pues son ellos quienes deben mostrar los resultados de un adecuado desarrollo de la comunicación escrita en el futuro quehacer profesional.

#### **1.4 Pregunta de investigación**

Cuando los y las estudiantes ingresan a estudiar a la educación superior, se ven expuestos a nuevas formas de lectura y escritura, a un nuevo lenguaje. Además de los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes propias de la carrera, y el proceso académico que conlleva, deben aprender una nueva forma de comunicar, que corresponde al contexto académico y/o científico. Es un lenguaje que presenta mayor complejidad y que deben desarrollar en un tiempo relativamente breve, aunque se entiende que ya han desarrollado en parte las habilidades de lecto-escritura, durante los años de escolaridad previa.

El presente trabajo se propone determinar si realmente la competencia de comunicación escrita se evalúa en los niveles superiores de la carrera de Obstetricia y Puericultura, y si se hace, de qué manera. Es importante indagar sobre esta situación puesto que los resultados podrían permitir reorientar el desarrollo de esta competencia, su aplicación y su evaluación, considerando que es una competencia que la Universidad Mayor se ha propuesto desarrollar en el conjunto de sus estudiantes, de todas las carreras.

Por las razones anteriormente expuestas, la pregunta de investigación se plantea de la siguiente manera:

*¿Cuál es el estado que presenta la evaluación de la competencia de comunicación escrita en los estudiantes de cuarto año de la carrera de Obstetricia y Puericultura de la Universidad Mayor, de acuerdo a las prácticas de los docentes?*

## **1.5 Objetivo General**

Como la pregunta de investigación se relaciona con el estado que presenta la evaluación de la competencia de Comunicación Escrita a los estudiantes de cuarto año de la Carrera de Obstetricia y Puericultura de la Universidad Mayor, de acuerdo a las prácticas realizadas por los docentes, el objetivo de la investigación es:

Describir el estado que presenta la evaluación de la competencia de comunicación escrita en los estudiantes de cuarto año de la carrera de Obstetricia y Puericultura de la Universidad Mayor, de acuerdo a las prácticas docentes.

Para lograr el Objetivo General del estudio se requiere llevar a cabo los siguientes pasos, que se señalan en los objetivos específicos enunciados en el subtítulo siguiente.

## **1.6 Objetivos específicos**

Los objetivos específicos surgen a partir del objetivo general, el cual se descompone en partes o parcialidades para lograr el anterior. En esta investigación se han extraído cuatro objetivos específicos, que son los que se indican a continuación:

- Caracterizar el sistema de evaluación de la competencia de Comunicación Escrita, usado por los docentes, a los estudiantes de cuarto año de la carrera de Obstetricia y Puericultura.
- Establecer la valoración que los docentes de cuarto año otorgan a la Competencia de Comunicación Escrita
- Determinar los instrumentos utilizados por los docentes que incluyen la evaluación de la competencia de Comunicación Escrita.
- Determinar las eventuales brechas del seguimiento aplicado por los docentes de cuarto año, versus los requerimientos exigidos por el Currículum Mayor.

Por su parte, las preguntas que han surgido de la reflexión en torno al problema de investigación, y que pueden asociarse con los objetivos específicos mencionados son las siguientes:

- ¿Cómo evalúan la competencia de comunicación escrita de sus estudiantes, los docentes de cuarto año de la carrera de Obstetricia y Puericultura?
- ¿Qué valoración le otorgan los docentes de cuarto año de la carrera de Obstetricia y Puericultura a la comunicación escrita?
- ¿Con qué instrumentos evalúan los docentes la comunicación escrita de sus estudiantes?
- ¿Mejoraría el desempeño de los estudiantes si existieran mecanismos para asegurar el desarrollo y evaluación de la competencia de comunicación escrita?

La comunicación escrita es considerada una competencia relevante por la Universidad Mayor, razón por la cual la ha incluido en su proyecto curricular para todas las carreras, desarrollando un curso específico que se imparte, en la mayoría de los casos, en primer año. Sin embargo, no se evidencia el logro de esta competencia cuando los estudiantes de la carrera de Obstetricia y Puericultura llegan a cuarto año.

Esta es una de las razones que han motivado esta investigación. Luego de haber revisado los antecedentes generales, así como su justificación y los objetivos que se han planteado, corresponde revisar los fundamentos teóricos que han sustentado el trabajo.



## **CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO**

El presente capítulo está consagrado a definir conceptualmente los elementos y categorías teóricas en las que se basará el estudio. Considerando que esta investigación busca describir el estado que presenta la evaluación de la competencia de comunicación escrita en los estudiantes de cuarto año de la carrera de Obstetricia y Puericultura de la Universidad Mayor, de acuerdo a las prácticas docentes, se hace indispensable comenzar definiendo ciertos conceptos claves que permitan establecer las bases teóricas de lo que se está informando. Entre ellos, es necesario revisar los conceptos de Currículum, y acercarse específicamente al currículm en el contexto universitario. También otros conceptos, como Currículum basado en competencias, que es el modelo implementado por la Universidad Mayor. Se considera relevante revisar además otros constructos, como el significado y alcance del concepto Competencias; Lenguaje, su adquisición y desarrollo; Comunicación escrita y el valor que se le otorga en el ámbito académico; y Texto.

### **2.1 El Currículum**

Existen numerosas acepciones del concepto, dependiendo de la visión de los teóricos de la Educación que han desarrollado el tema, como también del contexto histórico en el que se aborda.

Para comenzar, se puede afirmar que el origen del concepto currículum proviene del latín y significa carrera. Sin embargo, esta acepción no clarifica su significado, ya que, aún hoy, es posible encontrar diferentes definiciones, que no se relacionan directamente con su origen etimológico. Además, el concepto ha ido evolucionando a lo largo de la historia, ampliando su ámbito de estudio y aplicación.

Aplicado al ámbito de la Educación, el Currículum se relaciona con aquellos aspectos involucrados en el proceso educativo; con su organización; con lo que se aprende y lo que se enseña; con las asignaturas y el valor que se asigna a cada una; con la forma de evaluar los aprendizajes; con las normas de convivencia establecidas por los integrantes de la escuela; con las interrelaciones que se producen en los centros educativos; con la cultura que se enseña, pero, incluso, también con la cultura que se produce en la interacción de todos los actores involucrados.

Ello implica la selección de conocimientos, habilidades y valores que la sociedad ha escogido para traspasar a sus miembros. No necesariamente dice relación con las tradiciones de cada comunidad, o con el rescate y valoración de las culturas que conviven con esta *cultura oficial*, que es la que se incorpora en el currículum y que no siempre se encuentra en sintonía con otras representaciones.

Gimeno Sacristán (2010) define el concepto como “el contenido cultural que las instituciones educativas tratan de difundir en quienes las frecuentan, así como los efectos que dicho contenido provoque en sus receptores” (p. 12).

Esta relación con la cultura, también se puede apreciar en la siguiente aproximación: “Grundy (1991) señala que el currículum no es un concepto, sino una construcción cultural, por lo tanto explica la forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas” (Friz, Carrera, Sanhueza; 2009: 51).

El concepto de currículum, así como la teoría curricular, han tenido diferentes visiones y enfoques a lo largo de la historia. Cada uno de estos enfoques ha puesto énfasis en distintos aspectos que forman parte del concepto, así como también, en los requerimientos que la sociedad de cada época infunden a la educación en general. “Por enfoque curricular se entiende el énfasis teórico adoptado en un determinado sistema

educativo para caracterizar y organizar internamente los elementos que constituyen el currículum” (Rolón; 2016).

Por otra parte, la conjugación de diversos elementos en el concepto de currículum, pueden llevar a confundir o dificultar una aproximación clara al término. De acuerdo a Díaz (2003), muchas veces se confunde el concepto de currículum con la disciplina curricular. “No distinguir entre concepto y disciplina puede generar que los problemas observados en la delimitación del concepto pongan en entredicho el desarrollo de la disciplina” (p. 4).

El mismo autor plantea que, desde los primeros intentos por conceptualizar el tema y desarrollar una disciplina curricular, en las primeras décadas del siglo XX, se desarrollaron dos visiones contrapuestas: “la iniciada por Dewey, centrada en la experiencia del escolar, y la desarrollada por Bobbit y luego Charter, caracterizada por la definición formal de los contenidos a enseñar” (Díaz; 2003: 5). Es decir, teorías que ponen énfasis en el currículum como las vivencias de aprendizaje del estudiante, y otras que enfatizan el concepto relacionándolo más bien con aspectos técnicos, como los contenidos.

A partir de estas teorías se desarrollaron distintas corrientes durante el siglo XX; cada una de ellas dio origen a numerosos enfoques:

“(…) a modo de ilustrar estas categorías, expondremos una síntesis de los planteamientos de Ferrada (2001), según los cuales existen tres perspectivas curriculares: la técnica, la praxiológica y la crítica, y de cada una de ellas se desprenden diferentes enfoques curriculares” (Friz, Carrera, Sanhuesa; 2009: 52)..

Cada una de los enfoques mencionados en la cita precedente se relacionan con maneras diferentes de concebir el currículum; la teoría práctica, pone énfasis en los

aspectos teóricos o científicos que subyacen a la acción pedagógica. El enfoque práctico, se enfoca principalmente en las acciones e interacciones que tienen lugar en los procesos educativos. Finalmente, la perspectiva crítica busca resolver esta dicotomía, agregando el elemento contextual que rodea la puesta en práctica de las teorías.

En relación a la realidad chilena, se puede indicar que existe un currículum nacional en Chile, generado por el Ministerio de Educación, conformado por las Bases Curriculares, que definen los objetivos de aprendizaje de los diferentes niveles educacionales. En el ámbito de la Educación Superior, se entregan lineamientos generales, que cada universidad acoge y adapta de acuerdo a su proyecto, considerando la incorporación de institutos de Educación Superior y Universidades privadas a la oferta educacional chilena.

La Ley N.º 21.091 sobre Educación Superior, indica en su Párrafo 1, que la educación superior cumple un rol social; en relación a sus fines plantea que:

“(…) busca la formación integral y ética de las personas, orientada al desarrollo del pensamiento autónomo y crítico, que les incentive a participar y aportar activamente en los distintos ámbitos de la vida en sociedad, de acuerdo a sus diversos talentos, intereses y capacidades” (2018; Artículo 1).

Además, puede deducirse que esta ley orienta a las universidades en el sentido de desarrollar una estrategia curricular, al establecer que “(…) deben orientarse a la búsqueda de la excelencia; a lograr los propósitos declarados por las instituciones en materia educativa, de generación del conocimiento, investigación e innovación” (2018; Artículo 2, letra b).

A partir de estas líneas generales, es posible, al menos, deducir cuál debiera ser la orientación general de la organización curricular de las universidades, sean estas públicas o privadas.

Bajo estos lineamientos, las universidades chilenas han realizado esfuerzos por unificar planteamientos en torno al tema curricular y establecer un criterio de calidad de la Educación Superior, a la luz de la legislación sobre Educación Superior y de las transformaciones desarrolladas por las universidades europeas y latinoamericanas. De esta manera, se ha llegado a establecer el desarrollo de un currículo basado en competencias en la mayor parte de las universidades chilenas, lo que tiene su origen en diversos contextos; uno de ellos plantea que:

“En cuanto a la importancia de considerar el enfoque de las competencias en la educación superior, se podría señalar, en primer lugar, el aumento de la pertinencia de los programas en relación a las demandas del contexto social en su conjunto, involucrando lo profesional, lo organizacional” (CINDA, 2008: 32).

El mismo documento señala la importancia de implementar un sistema curricular basado en el desarrollo de competencias, justificando su implementación: “Esto es una forma de establecer un aprendizaje más activo centrado en el estudiante y fundamentalmente orientado a la práctica profesional” (CINDA, 2008: 10).

Por su parte, el Consejo de Rectores de Universidades Chilenas emitió un informe donde presentan acuerdos generales respecto del tema curricular, a partir de un análisis del contexto internacional en educación superior. Este se relaciona con la nueva realidad mundial, caracterizada por el acceso a la información y al conocimiento; la velocidad de las comunicaciones; los nuevos escenarios laborales, cambiantes y flexibles y las características de los estudiantes del siglo XXI. “La Innovación Curricular del CRUCH, sin descuidar la solvencia cognoscitiva y la competencia profesional,

enfatisa la formación de sujetos reflexivos, responsables, críticos, innovadores y versátiles” (CRUCH; 2011: .6).

### **2.1.1 Currículum con enfoque de competencias (Proyecto Tuning América Latina).**

El Currículum con enfoque en competencias, se plantea en el texto *Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina (2007)*, y presenta los resultados del *Proyecto Tuning para Latinoamérica*. Se justifica en una profunda reflexión sobre la educación superior en el siglo XXI, y los desafíos que el nuevo contexto involucra.

Entre los objetivos que el Proyecto Tuning para Latinoamérica declara, se encuentra el intercambio de información y la generación de acuerdos de cooperación entre las instituciones de Educación Superior de nuestro continente, para lograr unificar criterios de calidad y efectividad. Al igual que el proyecto europeo, busca la articulación y comparabilidad de algunas carreras profesionales.

La búsqueda de elementos comunes, que permitan la compatibilidad, lleva a establecer las competencias.

“La elección de usar puntos de referencia comunes y no definiciones de asignaturas (cursos, materias) muestra un claro posicionamiento, (...) si se quiere propiciar la movilidad profesional y académica en nuestros países, la formación universitaria (...) tiene que presentar cierto nivel de consenso.” (Proyecto Tuning Latinoamérica, 2007: 15).

De esta manera, la incorporación de competencias al currículum de la educación superior busca, por un lado, dar respuesta a los desafíos de un mundo en constante cambio, donde la tecnología y las comunicaciones forman parte de la vida de las

personas. Por otro lado, también tiene como objetivo, asegurar ciertos resultados de aprendizaje y otorgar transparencia a los procesos de formación profesional, además de permitir la comparabilidad de las carreras profesionales.

## **2.2 Currículum Mayor**

El actual currículum de la Universidad Mayor, se adopta a partir del año 2005, y enmarca las carreras de pregrado de la Universidad.

El Currículum Mayor se estructura en tres bloques curriculares (Inicial, Disciplinario y Profesional), y cuatro áreas formativas transversales a los bloques curriculares. Éstas cuatro áreas son: Formación Específica y Formación Básica, que focalizan en las competencias profesionales; y Formación General y Formación en Gestión, que buscan ampliar “el horizonte cultural y el desarrollo personal, al tiempo que enfatizan el sello educativo institucional” (Modelo Educativo Universidad Mayor, 2017).

El Currículum Mayor se define como “un requisito y una filosofía educacional, que ajusta la formación de los profesionales a los requerimientos de una educación actualizada y equilibrada” (Documento institucional).

A los principios y competencias específicas de cada carrera profesional, este currículum integra una serie de competencias genéricas, como actividades que buscan ampliar el marco cultural de sus estudiantes.

### **2.2.1 Competencias del Perfil de Egreso**

El currículum de la Universidad Mayor busca que sus estudiantes reciban una formación adecuada a los requerimientos de una educación que responda a los desafíos de la sociedad actual.

El Currículum Mayor se define también como una filosofía educacional, que busca que sus estudiantes desarrollen habilidades y destrezas para comprender la diversidad cultural, así como valores y actitudes para enfrentar los problemas éticos que presenta la actual sociedad globalizada.

La Universidad Mayor define un Perfil de Egreso genérico, para todas las carreras, que incluye competencias como emprendimiento, creatividad, autonomía, resolución de problemas, manejo de emociones, tolerancia a la incertidumbre, habilidades de investigación y trabajo colaborativo, entre otras.

En relación con el perfil de egreso específico de la carrera de Obstetricia y Puericultura, algunas de las competencias que deben cumplir los y las estudiantes al egresar son:

- Conocimientos y habilidades clínicas en el ámbito del ejercicio profesional de la Matronería.
- Participación en la promoción y prevención en salud.
- Proporcionar cuidados de Matronería en diferentes escenarios.
- Desempeñarse con estricto apego a los principios éticos de la profesión.

### **2.2.2 Capacidades a desarrollar en el Currículum Mayor**

Las capacidades que este Currículum Mayor considera, son:

- Capacidad de emprendimiento,
- Capacidad de aprendizaje autónomo.
- Capacidad para enfrentar y resolver problemas.
- Capacidad crítica y autocrítica.
- Capacidad para resolver problemas.
- Capacidad para enfrentar la incertidumbre.
- Capacidad de trabajo en equipo.

### **2.2.3 Evaluación de las capacidades que tributan al Perfil de Egreso**

Al finalizar cada bloque curricular, los estudiantes deben certificar el desarrollo de competencias para recibir una certificación. En el caso del bloque inicial, la certificación de Bachillerato; en el bloque Disciplinario, la Licenciatura; en el bloque Profesional, el Título Profesional. Además, existe la posibilidad de optar a un cuarto bloque de especialización, conducente a la certificación de postgrado (Magíster, Diplomado, Especialización o equivalente).

### **2.2.4 Sistema de Evaluación**

El Sistema de Evaluación y Certificación de Competencias de la Universidad Mayor, evalúa la efectividad de la formación de competencias profesionales y genéricas de los alumnos, según su modelo educativo. Dependiendo de cada carrera, al finalizar el segundo o tercer año, se evalúa el desempeño, en una situación real o simulada. En ella, los estudiantes deben evidenciar el desempeño ante competencias claves desarrolladas en el nivel de bachillerato.

Luego puede avanzar hacia el nivel siguiente, de Licenciatura, donde se enfrenta a la evaluación de competencias específicas disciplinarias y genéricas. Entre ellas se

encuentran: manejo de habilidades comunicativas, manejo de habilidades básicas de investigación, razonamiento científico y herramientas cuantitativas, manejo de herramientas tecnológicas (TIC), capacidad de emprendimiento y de gestión de proyectos, valoración de la realidad histórico-social y cultural, entre otras.

Los/as estudiantes concluyen su etapa de formación con el nivel Profesional, donde las competencias comprometidas en el perfil de egreso, deben reflejarse en la actuación competente de los/as egresados/as.

### **2.3 Competencias**

El concepto de competencia tiene diversas acepciones; su origen etimológico es el latín *competentia*, que significa competir. La Real Academia Española señala “disputa o contienda entre dos o más personas sobre algo”. Pero en el contexto académico, y de este trabajo, el concepto se usa para referirse específicamente a un tipo de acción o desempeño. La RAE indica también que una competencia es una “aptitud, pericia o idoneidad para hacer algo”. Tal como se indica en esta definición, las competencias están asociadas a un hacer, a una forma visible de mostrar una aptitud, conocimiento o actitud. De hecho, las competencias se evidencian en acciones concretas y visibles.

Sin embargo, ¿qué aspectos del conocimiento están contenidos en una competencia?; ¿se relaciona el concepto solo con saberes adquiridos, o incluye ciertos elementos personales de los que dispone cada persona? Según Spencer y Spencer, una competencia es “una característica subyacente en una persona que está causalmente relacionada con el desempeño, referido a un criterio superior o efectivo, en un trabajo o situación” (en Spencer y Spencer, 1993; en De Miguel, 2005: 22).

La definición anterior propone que las competencias se encuentran en cada persona, forman parte de su personalidad y se relacionan con la puesta en práctica, con

la ejecución o el desempeño. Es decir, las competencias son personales y se evidencian a partir de la demostración en la acción. Eso es lo que se pide a los estudiantes cuando se evalúan sus competencias, al solicitar el desempeño.

Otra definición plantea que la competencia es “un saber-entrar en acción, lo cual implica saber integrar, movilizar y transferir una serie de recursos (conocimientos, aptitudes, valoraciones) en un contexto, con el fin de realizar una tarea” (Le Boterff, 2008; en Villa y Poblete, 2013: 20). De acuerdo a esta definición, la competencia involucra saberes o conocimientos; es decir, en la demostración de una competencia, la persona -o el estudiante- debe poner en acción aquellos conocimientos adquiridos, unidos a sus propias aptitudes, habilidades y actitudes para evidenciar su desempeño. “Las competencias son capacidades complejas, construidas desde integraciones de saberes previos y en diversos grados, que permiten relacionarse inteligentemente con diversos ámbitos y en diversas situaciones” (Cullen. 1997: 19).

De esta manera, el currículum basado en competencias busca lograr que los estudiantes integren una serie de recursos -conocimientos, habilidades, actitudes, formas de hacer- para lograr ser competentes en un área determinada. Ello plantea la necesidad de un proceso, de un proceso de formación o desarrollo de aprendizaje, mediante el cual puedan ponerse en acción las competencias. Es decir, para poder desarrollar y lograr el desempeño de una competencia determinada, se requiere previamente la presencia de un período de aprendizaje, es decir, a partir de la educación.

A partir de las diferentes definiciones del concepto de competencia, se ha llegado a establecer que existen ámbitos diferentes. Villa y Poblete establecen tres tipos de competencias: instrumentales, aquellas que permiten el desarrollo de las competencias profesionales; interpersonales, asociadas al desarrollo personal y de las relaciones con

otros; y sistémicas, aquellas que involucran la comprensión y el manejo de un sistema en su totalidad (2007: 24).

Sin embargo, en términos generales se mencionan dos tipos de competencia: el de las competencias específicas (relacionadas con una materia de estudio o de un campo profesional particular), y el de las competencias genéricas (relacionadas con las motivaciones personales, la forma de ser o de actuar).

Las competencias específicas son aquellas que se relacionan directamente con un quehacer profesional concreto. Se desarrollan durante el proceso de aprendizaje de una carrera profesional y se vinculan con el perfil profesional que cada institución define en su currículum. Tienen, por tanto, un sustento científico y académico.

Las competencias genéricas “hacen referencia a las habilidades necesarias para el empleo y para la vida como ciudadano responsable y son importantes para todos los alumnos independientemente de la disciplina que estén estudiando” (Fallows y Steven, 2000; en Villa y Poblete 2013: 56). De acuerdo a la definición anterior, son aquellos conocimientos, habilidades, actitudes y formas de hacer que permiten a una persona insertarse en el ámbito laboral y desarrollarse ampliamente en él. Algunas competencias que se definen como genéricas son: habilidades de aprendizaje, autonomía, comunicación (escrita y oral), manejo de las TICs, trabajo en equipo, resolución de problemas, pensamiento crítico, creatividad, entre otras.

Estas competencias se establecen hoy como una necesidad para que los futuros profesionales puedan enfrentar el siglo XXI: “En la actualidad, el desempeño profesional eficiente en una sociedad globalizada y del conocimiento exige, además de las competencias específicas propias del ejercicio de una determinada profesión, competencias genéricas o transversales (...)” (González y González, 2008: 191). Ello considera que ya no es suficiente con que los estudiantes desarrollen y profundicen en

sus conocimientos específicos, puesto que los requerimientos hoy en día son mucho más amplios e incluyen una serie de capacidades, habilidades y actitudes que se deben incorporar.

Sin embargo, las investigaciones plantean que algunos autores no están de acuerdo en considerar las competencias genéricas o transversales como propiamente competencias, y sí lo serían las competencias específicas. “Las específicas, en cambio, si corresponden a la noción de competencia propiamente tal por cuanto los recursos que se movilizan se destinan al desarrollo, cumplimiento de tareas complejas precisas” (Cinda, 2008: 46).

Respecto de la aplicación de un currículo basado en competencias en educación superior, la Universidad de Talca ha desarrollado este modelo. Pizarro (2014: 8), señala que: “Este modelo genera entonces para las universidades la oportunidad y el desafío en mejorar el déficit que traen consigo de estas competencias los alumnos al ingresar a la Universidad”.

Por otra parte, incluir el desarrollo de competencias en el contexto universitario requiere la implementación y puesta en práctica de un complejo sistema:

“Dentro del compromiso de formar por competencias, lo complejo radica en generar estrategias de aprendizaje, diseñar currículos, cursos y clases, transformar convicciones en los docentes, y crear y organizar actividades de evaluación, entre otras tareas, para formar redactores competentes” (Benavides y Aguirre, 2015:3).

El sistema basado en competencias, sin embargo, ha sido adoptado por las universidades de la mayoría de los países europeos y latinoamericanos. Ello se relaciona en parte con los requerimientos que el siglo XXI plantean a las sociedades, en un contexto globalizado, donde la tecnología y las comunicaciones imponen distintos

patrones a las economías y, por tanto, a los profesionales y al mundo laboral en su totalidad.

“(…) la globalización de la economía y la competencia internacional exigen elevar la competitividad del país mediante recursos humanos capaces de utilizar efectivamente la información y el conocimiento en la innovación y la creación de valor en sus desempeños productivos” (Cox, 2001: 215).

Existe una sombra de crítica respecto de las competencias integradas al ámbito educativo, especialmente en el contexto de la Educación Superior, justamente por ese vínculo existente entre el concepto de competencia y la Economía. Sin embargo, aun cuando es un término incorporado desde ese universo, el currículum basado en competencias, o por competencias, es ya una realidad en las universidades chilenas.

## **2.4 Comunicación escrita**

El lenguaje es una capacidad básica que permite a los seres humanos desarrollar el pensamiento, conectarse con el mundo que lo rodea, configurar su ser personal y el de su entorno, establecer vínculos e insertarse como un ser social. Los seres humanos se relacionan a partir del lenguaje, porque es su principal medio para comunicarse. Vigotsky señala que “la transmisión racional e intencional de la experiencia y el pensamiento a los demás, requiere un sistema mediatizador y el prototipo de éste es el lenguaje humano” (Carrera y Mazzarella, 2001: 42).

El lenguaje primario es el lenguaje hablado, la oralidad. Es el proceso de aprender la lengua de los padres, de la familia. Más tarde, la sociedad encarga a la escuela la función de transmitir a los niños y niñas otra forma de lenguaje: el lenguaje escrito; allí el ser humano encuentra una nueva vía de comunicación, que es la

escritura y su contraparte, la lectura. “El lenguaje escrito como código de comunicación humana, cumple una función social cuyos alcances tocan las esferas personal, interpersonal, social y cultural, ya que conecta a los seres humanos sin importar el tiempo ni el espacio (...)” (Ballesteros, 2016: 443).

La comunicación oral se aprende de manera casi automática, a medida que el ser humano crece y se pone en contacto con el mundo que lo rodea. A medida que se escuchan, se van aprendiendo los códigos que le permiten comunicarse; posteriormente, también se aprende a usar el lenguaje oral adecuándolo a los diferentes contextos.

La comunicación escrita, en tanto, no se aprende de manera rápida, sino que es un proceso más largo, en el que están involucradas una serie de etapas; antes de escribir, los niños deben desarrollar estructuras físicas, tanto como habilidades y conocimientos. Pero, además, el aprendizaje de la escritura requiere de la intervención o mediación de terceros, que desarrollan la acción intencionada y estructurada, de transmitir este lenguaje. La escuela es la institución básica que promueve el aprendizaje del lenguaje escrito; es quien debe realizar un proceso metódico bastante más complejo, para lograr que el aprendiz llegue a conocer, usar y dominar las distintas formas de comunicación escrita en el idioma original, además de los tipos de escritura de acuerdo al contexto.

“(...) el lenguaje oral aparece como una actividad espontánea, mientras el lenguaje escrito exige un trabajo consciente y analítico, porque si bien el lenguaje oral abstrae la realidad y la representa en palabras, el escrito requiere de un mayor nivel de abstracción, un segundo nivel de simbolización” (Valery; 2000: 40).

Vigotsky (en Valery, 2000: 39), releva la importancia de la escritura, por cuanto es un proceso que permite desarrollar y estructurar la conciencia humana, mediante la

estructuración de procesos cognitivos, la construcción de significados y el aprendizaje de un código establecido socialmente por una comunidad.

En relación a este tema, el mismo autor plantea que la escritura es un proceso social, que está directamente relacionado con el entorno social y el contexto que rodea a quien escribe; “la lengua escrita como los demás instrumentos de mediación, sirve para influir sobre los demás al expresar nuestras ideas, sentimientos, emociones y al comunicar nuestros puntos de vista” (p.42).

Por otra parte, la escritura no sólo es una forma de comunicación que expresa la necesidad del hablante de comunicarse con los demás, sino que también constituye un proceso mediante el cual se desarrolla el pensamiento y se produce el conocimiento del mundo, mediante la creación de símbolos.

“La mediación semiótica facilitada por la escritura crea las funciones epistémica, planificadora, reguladora y comunicativa del lenguaje. De esta manera, la escritura en tanto que es una actividad conscientemente dirigida, nos ayuda a organizar nuestro pensamiento y a elaborar nuevos conocimientos” (Valery; 2000: pp. 40-41).

El lenguaje escrito, entonces, resulta una herramienta fundamental para el desarrollo del pensamiento humano, así como para la comunicación de ideas o sentimientos, y la producción del conocimiento. Incluso en nuestra sociedad, donde conviven soportes comunicativos, diferentes al papel, donde muchas personas, especialmente las nuevas generaciones prefieren comunicarse de manera digital, a través de computadores o aparatos móviles, la escritura adecuada, clara y precisa sigue teniendo la misma importancia, independientemente del soporte donde se produzca.

Especialmente en el ámbito académico el uso correcto del lenguaje escrito tiene mayor relevancia, “La competencia comunicativa del profesional es la *potencialidad* que tiene el sujeto de lograr una adecuada interacción comunicativa a partir del dominio e integración en el ejercicio profesional de los conocimientos acerca del proceso de comunicación humana” (Aguirre, 2005).

La comunicación escrita forma parte de las competencias genéricas que la Universidad Mayor establece como parte de su currículum basado en competencias, razón por la cual se hace necesario definir este concepto.

De acuerdo a la RAE, la comunicación es “acción y efecto de comunicarse”, o “transmisión de señales mediante un código común al emisor y al receptor”. La definición anterior no da muchas luces respecto de cómo debe ser la comunicación escrita, o qué tan eficiente debiera ser; solo se centra en la posibilidad de comunicar ideas, pensamientos, sentimientos y conocimiento.

En el contexto académico, el Proyecto Tuning para América Latina define que la comunicación escrita es una competencia genérica básica, que debe contemplar, entre otros, los siguientes indicadores: “ser competente en el desempeño oral y escrito de una lengua; capacidad de comprensión y producción de textos académicos” (2007: 97). De esta manera, a la posibilidad de comunicar, se agrega el desempeño competente en este acto.

Por su parte, Villa y Poblete (2007: 190), plantean que es una competencia genérica instrumental, y la define como “Relacionarse eficazmente con otras personas a través de la expresión clara de lo que se piensa y/o siente, mediante la escritura y los apoyos gráficos”. En este caso también se suma, a la función comunicativa, la claridad de la comunicación.

Respecto de esta definición, podemos inferir que la comunicación escrita debe cumplir ciertos requerimientos, como la claridad en la comunicación. Ello implica que se requiere de un proceso, que se inicia con la necesidad de comunicar algo -una información, una idea, un conocimiento-, para proseguir con la organización de las ideas que se desea expresar, dependiendo de la finalidad de la comunicación. Luego se debe elegir el vocabulario más adecuado y la estructura que tendrá la comunicación.

Existen variadas teorías sobre la producción de textos y su relación con el fin comunicativo, o el propósito que se busca con la comunicación. En este caso, interesa la comunicación escrita en el contexto académico, que, en general, cumple objetivos de describir, informar o argumentar. Algunos de los principales textos que se escriben en este ámbito, son los informes, monografías, ensayos, artículos y tesis, los cuales tienen ciertas pautas y una estructura definida, que requiere de ciertos aprendizajes. “La escritura académica en los diferentes niveles educativos implica aprender a producir textos cuyo lenguaje es el discurso académico propio de las diferentes asignaturas” (Carlino, 2005; en Roa 2013: 82).

En general, se puede afirmar que la comunicación escrita en el contexto académico implica el dominio de una serie de aprendizajes complejos; Roa plantea que “involucra procesos de pensamiento como la atención, la reflexión, la selección, la jerarquización, la generalización y la integración de la información” (Roa, 2013: 83).

La enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito en la universidad, deben considerar la cultura que cada estudiante trae consigo, lo cual agrega complejidad al momento de internalizar el lenguaje académico. No se debe olvidar que los mecanismos utilizados para producir la comunicación escrita, están relacionados directamente con la historia individual, con el contexto personal y social, manifestando su *sello* en la adopción de escritura, el cual puede constituir un aporte a su aprendizaje.

El concepto de *alfabetización académica*, o *alfabetización universitaria*, es abordado por diversos autores que analizan el fenómeno de la comunicación escrita en el entorno académico y las particularidades que este lenguaje debe tener. El desarrollo del concepto surge a partir del análisis respecto al dominio insuficiente de la comunicación escrita por parte de los estudiantes que ingresan a la universidad. Una aproximación al concepto se encuentra en Carlino (2003: 410): “Señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad”.

La valoración que los autores realizan respecto del lenguaje escrito en contextos universitarios, va más allá de la mera comunicación o producción de conocimientos, y lo relacionan con aspectos más profundos, desde la teoría psicológica y antropológica. “La escritura alberga un potencial epistémico, es decir, no resulta sólo un medio de registro o comunicación sino que puede devenir un instrumento para desarrollar, revisar y transformar el propio saber” (Carlino, 2003: 411).

Como puede apreciarse, la comunicación escrita es una competencia básica, no solo para conocer el mundo y comunicarse, sino también para generar conocimiento, aprender y desarrollar saberes disciplinares, así como impulsar el crecimiento personal y el autoconocimiento.

Se hace necesario en este punto reflexionar respecto de aquello que se encuentra en la base de cualquier comunicación escrita: el texto.

## 2.5 Texto

Un texto es una forma de comunicación; cuando se alude a texto, se hace referencia a la unidad básica del lenguaje hablado o escrito. El texto se puede referir a una conversación, tanto como un discurso, un poema, un informe o una carta. “Etimológicamente, un texto es un tejido, un entramado de significaciones cuyos bits se entrecruzan coherentemente” (Díaz, 1999: 9). Es decir, ese *tejido* que constituye un texto, y que está conformado por palabras, debe tener ciertas características particulares, de manera que cumpla su función.

Se puede agregar que un texto debe comunicar, dependiendo del contexto y finalidad, alguna información; porque ésa es precisamente la condición básica del lenguaje: comunicar. Pero una de las principales diferencias del texto escrito con el discurso oral, es que éste tiene un contexto claramente definido por la situación en que se produce, en tanto el texto escrito debe crear el contexto. “El discurso escrito por el contrario, carece de un contexto situacional, por lo que hay que crearlo lingüísticamente” (Díaz; 1999: 12).

Además, se debe reconocer que el texto incluye otra propiedad fundamental: la coherencia; es decir, la posibilidad que tiene un texto de ser interpretado y comprendido por quien lo recibe, o sea, quien lo lee o escucha. “(...) la coherencia solo existe en términos de su encaje [del texto] en el mundo conceptual del receptor” (Bernárdez, 2003:13).

Sin embargo, el concepto va mucho más allá de su significado, su raíz etimológica o sus propiedades fundamentales, puesto que se entiende que existen diversos tipos de textos, dependiendo de su finalidad comunicativa y del contexto en el

que se producen. Interesa definir el concepto de texto, pero llevado a su forma escrita, que es el tema de esta investigación.

“Los textos escritos que superan los límites de la oración, resultan más apropiados que los textos de una sola oración para explicar cómo opera la lengua escrita en su función textual, por la riqueza de matices y detalles que exhiben en su estructura” (Díaz, 1999: 9).

Tal como se indica en la cita precedente, los textos escritos incluyen una gran variedad de elementos, como el lenguaje, la corrección en la escritura, las normas gramaticales, etc. Pero, además, implica que debe cumplir una función; un texto informativo requiere incluir conocimientos que deben presentarse al lector; si lo que se busca es argumentar en torno de una tesis, se espera que el ensayo cumpla esa función. En general, la función de un texto escrito determina su estructura y su organización en términos lingüísticos.

Existen numerosos modelos o teorías que explican cómo se produce un texto, cuál es la motivación de quien lo escribe, cuáles son sus expectativas. De acuerdo al modelo de Hayes y Flower (1980), la producción del texto se produce de la siguiente manera:

“(…) éste parte de la generación de ideas, la organización de las mismas y la transcripción de éstas al texto. En este modelo la escritura se caracteriza no solamente por los propósitos, las estrategias, los planes y los objetivos, sino también por los recursos discursivos (retórica) del lenguaje escrito” (Álvarez y Ramírez, 2006: 31).

Los mismos autores analizan el modelo de Nystrand (1982: 35), quien relaciona directamente la producción del texto, con los argumentos, motivaciones e intenciones del hablante. “Este modelo recupera la importancia que tiene la dimensión sociolingüística y etnográfica de las comunidades de habla”.

Por otra parte, en el modelo de Beaugrande y Dressler (1982), Beaugrande plantea que el texto requiere de complejas operaciones que involucran numerosas operaciones cognitivas. “(...) según el autor, texto es una representación cognitiva en la mente del usuario de un texto por la configuración de conceptos (objetos, situaciones, eventos, acciones) y de actividades que suscita “ (Álvarez y Ramírez; 2006: p. 37).

Según ese modelo, la creación de un texto involucra, además de las características mencionadas, otros aspectos centrados en la audiencia a la que va dirigido, o los interlocutores. Estos aspectos son:

“(…) a) la *intencionalidad* (actitud del escritor) (...); b) la *aceptabilidad* (actitud del receptor) (...); c) la *situacionalidad* (relevancia) (...); d) la *intertextualidad* (relación entre textos) (...); y e) la *informatividad* (...) y relevancia del significado del texto” (Beaugrande, 1980 en Álvarez y Ramírez; 2006: pp.37-38).

Ciertamente, la producción de un texto involucra diversos factores, algunos de mayor complejidad que otros; sin embargo, es esencial que, para producir un texto hay que tener dominio de normas básicas de ortografía y redacción, así como de coherencia y cohesión. Hay que agregar a ello, la planificación y la claridad de lo que se pretende comunicar.

Pero también hay que tener una intención comunicativa, una motivación por transmitir algo y una actitud hacia aquello que se desea comunicar. Aun cuando cualquier discurso, oral o escrito, puede considerarse un texto, es relevante para su definición, la intención que subyace a la creación de un texto.

Finalmente, tal como plantea la teoría respecto a la producción textual, hay que conocer el contexto en el que se produce y la audiencia a la que va dirigido el texto.

“(…) el proceso de composición está formado por el conjunto de estrategias que utilizamos para producir un texto escrito. Estas estrategias son la suma de las acciones realizadas desde que decidimos escribir algo hasta que damos el visto bueno a la última versión del texto” (Cassany, 2005).

En la cita precedente se menciona el *visto bueno*; es decir, una etapa relevante en la producción de textos, que es la revisión.

Por otra parte, se debe tener en cuenta que, tanto para el que escribe un texto, como para quien lo lee, ese acto comunicativo debe producir algo; una emoción, una sensación, un estado de ánimo. “Si leo con placer esta frase, esta historia o esta palabra es porque han sido escritas en el placer (este placer no está en contradicción con las quejas del escritor)” (Barthes, 1977: 12). Es decir, también deben considerarse aspectos personales relacionados con las emociones de quien produce el texto, para, quizás, producir las mismas o similares emociones en los lectores.

Al respecto, Bernárdez (2003: 8) plantea que debe reconocerse la individualidad de quien escribe, puesto que ese hecho determina la producción de los textos. “(…) el texto se tiene que ver *como resultado de una acción individual consciente*. De manera que *todo texto tiene un autor (…)*”.

Por otra parte, se debe tener en cuenta que la producción de un texto revela un autor, que posee un contexto, una cultura en la cual se origina la motivación por escribir. Ello indica que también la producción textual debe considerarse un producto colectivo, por cuanto hay una comunidad desde la cual escribe quien escribe.

“(…) el texto debería entenderse como ese sentido construido colectivamente por un conjunto de individuos, pero en el caso especial que existe un hablante concreto que proporciona el impulso para la actividad de los demás” (Bernárdez, 2003: 23).

Para concluir, se puede indicar que un texto es la forma básica de la comunicación, oral o escrita; sin embargo, para efectos del presente estudio, se ha referido principalmente al texto como una forma de comunicación escrita. También se puede inferir que un texto posee ciertas características básicas, como que permite comunicar sentimientos, pensamientos, información, conocimiento. Además, el texto contiene otras propiedades, como la coherencia, es decir, aquella cualidad que le otorga sentido a quien lo lee. De allí la importancia de aprender a comunicar en forma escrita de manera adecuada a la intención comunicativa y al contexto en que se ha creado el texto.

Finalmente, no debe olvidarse que quien escribe o genera un texto, experimenta emociones, sentimientos, valoraciones, que se reflejan o se transmiten en su producción textual, independiente de la función comunicativa de ese texto. Además, el autor siempre tiene una historia personal y colectiva, pertenece a una comunidad, posee una cultura propia, lo cual también influirá, si no determinará, la producción textual.

Para concluir el capítulo, es necesario comentar que existe numerosa bibliografía respecto a los conceptos revisados, Currículum, Currículum basado en competencias; Competencias, Comunicación escrita y Texto. Acerca del Currículum adoptado por la Universidad Mayor, se analizó aquello que está declarado por la institución como fundamentación teórica curricular, en su Modelo Educativo.

En primer lugar, respecto del concepto de *Currículum*, tema sobre el que existe abundante bibliografía, se menciona la etimología de la palabra y su evolución a través de la historia, ligada al ámbito educativo. Desde las teorías que consideraban el currículum como *todo lo que se enseña*, hasta enfoques que incluyen conocimientos, metodologías, evaluaciones y recursos. Más recientemente, también se incluyen elementos como la cultura de los centros educativos, la intencionalidad o los fines de

los procesos educativos y la adopción de modelos que se relacionan con visiones de mundo y expectativas sociales y humanistas respecto de la educación.

Respecto de la legislación vigente, relacionada con el currículum en las universidades, se revisó la Ley N.º 21.091, del año 2018, sobre Educación Superior, donde se establecen las bases para la educación en las universidades chilenas. En ella se consagra, por una parte, el derecho a la educación, y por otra, se indican los fines de la Educación Superior en Chile, que debieran tender a formar personas íntegras, que puedan desarrollar sus potencialidades, a la vez que responder a las necesidades de la sociedad.

Acerca del concepto de *Currículum con enfoque por Competencias*, se analizó principalmente el documento Proyecto Tuning para Latinoamérica, puesto que es el documento que sustenta el modelo educativo de la Universidad Mayor, y que subyace a las reformas realizadas en la Educación Superior en Chile. Se puede concluir que estas reformas se encuentran en sintonía con las que se llevaron a cabo en la década de 1990 por parte de la Comunidad Europea, en relación a buscar la comparabilidad de las instituciones de educación superior. La fórmula para lograrlo, fue incorporar el concepto de Competencia en la formación profesional, ya que permite integrar capacidades, habilidades y formas de hacer en el desarrollo de los estudiantes, que pueden visualizarse en la práctica.

El concepto de *Competencia*, se analizó a la luz de su incorporación al ámbito educativo, desde la década de 1990, y se pudo constatar que es un término utilizado por los diferentes contextos educativos, principalmente en la Educación Superior. Las universidades lo han incorporado a sus modelos curriculares, para dar respuesta a los requerimientos del siglo XXI. Ello se debe a que la sociedad demanda profesionales que sepan poner en práctica los conocimientos, habilidades y actitudes propias de su

saber académico (competencias específicas), junto con otras más generales y transversales (competencias genéricas).

Respecto de la Comunicación Escrita, se constató que existe gran cantidad de estudios que analizan, desde su importancia como una habilidad que permite a los seres humanos, la comprensión del mundo y la comunicación con su entorno.

Finalmente, en relación con el *Texto*, se revisó numerosa bibliografía que aborda, desde el concepto mismo y sus significados, hasta los procesos involucrados en la producción de un texto y las características principales que forman parte de su estructuración.

Corresponde ahora revisar la metodología utilizada para llevar a cabo esta investigación, lo que se concreta en el Capítulo III Marco Metodológico.

### CAPITULO III: MARCO METODOLÓGICO

Luego de profundizar en las diversas temáticas que forman parte del problema de esta investigación, a partir de la revisión bibliográfica, se presentan los aspectos metodológicos que se utilizaron para dar respuesta a las interrogantes iniciales, así como buscar responder a los objetivos del estudio.

#### **3.1 Paradigma de base de la investigación realizada**

El paradigma de investigación se relaciona con aquello que se define como objeto de estudio, cual es la ideología de determinadas escuelas filosóficas que impregna la forma de describir, interpretar o explicar el objeto de estudio, y la función final pretendida desde el punto de vista del tipo de conocimiento que se debe generar.

De acuerdo a la definición de Khun, señalada en su obra de título *La estructura de las revoluciones científicas*, “un paradigma es lo que comparten los miembros de una comunidad científica y, a la inversa una comunidad científica consiste en unas personas que comparten un paradigma” (Khun, 1986: 271; en Guardián-Fernández, 2007: 60).

Para la presente investigación, se ha escogido el paradigma o enfoque cualitativo, pues se busca describir en profundidad ciertos fenómenos, a partir de la observación y el reporte de los propios actores, en su contexto habitual. Tal como propone Canales (2006: 13) este enfoque “permite integrar la visión subjetiva del sujeto investigado y de esta manera, conocer las significaciones sociales de los mismos”.

El proceso de investigación busca establecer algunas conclusiones a partir de los resultados obtenidos; es de interés conocer la percepción que los docentes tienen respecto de la competencia de comunicación escrita, considerando que no son especialistas en el tema. Por otra parte, interesa saber si realmente aplican indicadores relacionados con la escritura en sus evaluaciones; y si están aplicando efectivamente el currículum propuesto por la universidad, que incluye el desarrollo de ciertas competencias genéricas, transversales, en todos los estudiantes.

Para este fin, se parte de los siguientes cuestionamientos que interesa investigar, y sobre los cuales no hay claridad de si realmente se están cumpliendo a cabalidad. Estas cuestiones son: si los docentes que imparten docencia en cuarto año de la carrera saben cuáles son las competencias incluidas en el currículum de la Universidad Mayor. Por otra parte, si saben que la comunicación escrita es una de ellas y que debe ser intencionada por todos los docentes de todos los niveles y carreras. También, si realmente valoran la competencia de comunicación escrita, o la consideran alejada de su ámbito de estudio.

Considerando que el enfoque del estudio suscribe al paradigma cualitativo-interpretativo, se busca extraer información a partir de los resultados de la investigación, conocer los discursos de los actores involucrados, y los metadiscursos, es decir, lo que subyace a ellos. Con este fin se busca analizar las cuestiones planteadas en el párrafo anterior, a la luz del contexto de los docentes, puesto que este paradigma “tiene como objeto general de estudio, las actividades y pensamiento individual cotidiano y, como función final de la investigación, interpretar la conducta de las personas” (Molina, 2017: 214).

Los cuestionamientos anteriores surgen debido al contexto en que se desenvuelve la mayoría de los actores involucrados, Matrones de profesión, u Obstetras, que trabajan en la universidad, y, en ocasiones, no tienen exclusividad, por lo

que se desempeñan en diferentes centros de estudio. Además, deben ejercer su actividad parcialmente en la universidad, y el resto del tiempo en los campos clínicos, donde realizan docencia práctica, debiendo compartir su trabajo con los funcionarios de esos centros. Como pasan la mayor parte del tiempo en trabajo de tipo más bien práctico, no parece probable que consideren la escritura como una de sus prioridades o intereses más relevantes, a excepción de intereses o motivaciones personales sobre este tema.

A partir de las cuestiones planteadas respecto de la comunicación escrita y la realidad de su ejercicio, surgen las siguientes temáticas que se han constituido en categorías que interesa investigar. Estas son:

- ¿Evalúan los docentes la comunicación escrita de sus estudiantes?
- ¿Valoran los docentes la corrección en el uso del lenguaje escrito, en sus estudiantes?
- ¿Cómo aprecian los docentes el nivel de los estudiantes que llegan a cuarto año de la carrera, en relación con la escritura?
- ¿Qué sugerencias harían para mejorar la comunicación escrita?

Se puede suponer, a partir del contexto de la mayor parte de los docentes, que no hay un interés por profundizar o intencionar sus prácticas docentes en el mejoramiento de la comunicación escrita, excepto por algún interés particular en el tema. Sin embargo, este tema se revisa con mayor profundidad en el análisis de resultados y en las conclusiones del estudio.

De acuerdo al tenor de la pregunta de investigación *¿Cuál es el estado que presenta la evaluación de la competencia de comunicación escrita en los estudiantes de cuarto año de la carrera de Obstetricia y Puericultura de la Universidad Mayor, de*

*acuerdo a las prácticas de los docentes? Y a su objetivo General consistente en: Describir el estado que presenta la evaluación de la competencia de comunicación escrita en los estudiantes de cuarto año de la carrera de Obstetricia y Puericultura de la Universidad Mayor, de acuerdo a las prácticas docentes, el presente estudio se concibe con un enfoque cualitativo con carácter fenomenológico hermenéutico puesto que se trata de comprender y analizar determinadas prácticas docentes que inciden en los resultados de los y las estudiantes en el desarrollo de la competencia Comunicación Escrita.*

La presente investigación se apoya en un enfoque cualitativo porque busca comprender y profundizar los fenómenos y problemas complejos que las ciencias educativas actualmente enfrentan.

El enfoque seleccionado se basa en la tradición fenomenológica-hermenéutica o enfoque interpretativo, es ontológica puesto que se indaga en las formas de existir, ser o estar de los actores en el mundo, “donde [por ejemplo] la dimensión fundamental de la conciencia humana es histórica y sociocultural y se expresa a través del lenguaje” (Sandín, 2003: 63).

En esta investigación no se considera pertinente plantear una hipótesis, puesto que el hecho de formular una, depende de dos factores: el enfoque del estudio y el alcance de éste.

En los estudios cualitativos por lo general, no se formulan hipótesis puesto que no hay variables que medir, ni podemos saber a priori lo que buscamos, pues precisamente lo que encontremos se considera un hallazgo. La certeza existe, al saber que, si la presente investigación tiene una pregunta, ésta debe obtener una respuesta.

La pregunta de investigación en los estudios cualitativos abarca aspectos teóricos y temáticos, que constituyen el eje transversal del proceso de investigación. Una buena pregunta de investigación hace la diferencia en la profundidad de los hallazgos y en los eventuales aportes al campo de estudio.

De acuerdo con Latorre, del Rincón y Arnal (1996: 221), entre las características más destacadas que aporta la investigación cualitativa se podrían mencionar tres:

“(…)…la primacía que otorga a la experiencia subjetiva inmediata como base del conocimiento; el estudio de los fenómenos desde la perspectiva de los actores, teniendo en cuenta su marco referencial, y el interés por conocer cómo los actores experimentan e interpretan el mundo social que construyen en interacción”.

### **3.2 Diseño de la investigación**

El diseño de la investigación es el modo de poner en práctica el paradigma o enfoque; es decir, la forma en que se organizará el proceso investigativo, desde los instrumentos y técnicas que se usarán para conseguir los datos que aporten al objetivo, hasta el tipo de análisis de la información obtenida. Otorga una dirección clara, permitiendo sistematizar y organizar el estudio, encauzándolo para lograr los objetivos.

De acuerdo con Alvira (1989: 192), citado por Canales (2006), el diseño “Es un plan adecuadamente coherente que integra objetivos de la investigación, técnicas de recolección de datos y modelos previstos de análisis de datos”.

Cabe destacar que el diseño de la investigación se realiza en un contexto real, y que se ha desarrollado con docentes de la carrera de Obstetricia y Puericultura de la Facultad de Ciencias de la Universidad Mayor, de la que forman parte los actores que

constituyen los docentes informantes; esto es, los profesores que imparten docencia a los estudiantes de cuarto año de la carrera.

Para determinar el diseño del estudio, fue necesario retomar el problema de la investigación. Lo que se buscó fue describir las prácticas de seguimiento y los mecanismos de evaluación de la competencia de Comunicación Escrita implementada en primer año, por parte de los/as docentes de la carrera de Obstetricia y Puericultura de la Facultad de Ciencias de la Universidad Mayor, a sus estudiantes de cuarto año.

Para conocer la realidad de la competencia entre los estudiantes de esta carrera, se hizo necesario entrevistar a los/as docentes encargados de evaluar a sus estudiantes para saber si incluyen en sus planes de formación la evaluación de la competencia de Comunicación Escrita. Lo que interesó en el presente trabajo fue conocer si los y las docentes se preocupaban de desarrollar y evaluar la competencia y determinar el o los instrumentos utilizados. Ello permitió comprender si existía concordancia con aquello que ha sido comprometido como parte del currículum de la Universidad Mayor en el Perfil de Egreso de sus estudiantes.

Como el interés se centró en conocer los mecanismos de seguimiento y evaluación de una competencia –en este caso la Comunicación Escrita-, para la presente investigación se decidió utilizar el Estudio de Casos, puesto que el alcance de la investigación es describir la ocurrencia y los métodos empleados por los docentes para evaluar una parte del Currículum de la Universidad Mayor.

Si bien se plantea un tema y un problema de investigación, se ha escogido este diseño para poder revisar los hechos y, a partir de allí, establecer los hallazgos. Para recoger la información se utilizaron diferentes fuentes, como análisis de documentos, análisis de los instrumentos de evaluación, realización de entrevistas a los docentes.

Así, se recolectó información a partir de los actores involucrados (docentes de la carrera de Obstetricia y Puericultura de la Universidad Mayor), relacionada con los mecanismos utilizados para seguir y evaluar la competencia de Comunicación Escrita en las diferentes asignaturas del plan de estudios en cuarto año.

Se revisaron documentos (instrumentos de evaluación) y se realizaron entrevistas a los docentes. La recolección de datos se realizó en la sede Huechuraba, lugar en que se imparte la carrera mencionada, en las salas, laboratorio y sala de profesores.

### **3.2.1 Estudios de caso**

Rodríguez, Gil y García (1999: 92), tras el análisis de varios intentos en la conceptualización del "estudio de casos", consideran que todos ellos coinciden en que "el estudio de casos implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés".

Ahora bien, teniendo en consideración que existe una multiplicidad de criterios que se consideran al presentar los estudios de caso, era de esperar que diferentes autores propongán diversas clasificaciones. De manera que, para despejar, al menos teóricamente, a qué tipo de estudio de caso está referido este estudio, se tomará como referencia la clasificación planteada por Guba y Lincoln (1981), quienes partieron para la construcción de su propuesta considerando el propósito con el que se realiza el estudio.

**Tabla 2. Tipos y propósitos del Estudio de casos**

<i>Propósito</i>	<b>Factual</b>		<b>Interpretativo</b>		<b>Evaluativo</b>	
	<b>Acción</b>	<b>Producto</b>	<b>Acción</b>	<b>Producto</b>	<b>Acción</b>	<b>Producto</b>
<b>Hacer crónica</b>	Registrar	Registro	Construir	Historia	Deliberar	Evidencia
<b>Representar</b>	Construir	Perfil	Sintetizar	Significados	Representación	Retrato
<b>Enseñar</b>	Presentar	Cogniciones	Clasificar	Comprensiones	Contraste	Discriminaciones
<b>Comprobar</b>	Examinar	Hechos	Relatar	Teoría	Pesar	Juicios

Fuente: Guba (1981)

En este caso, el estudio que se presenta corresponde a un *mix* en el que se entrecruzan propósito, acciones y productos (con fondo amarillo en la Tabla).

El trabajo tuvo un carácter en cierta medida evaluativo y se desarrollaron acciones de deliberación con el objeto de obtener evidencias. En este mismo propósito, el carácter factual del estudio, permitió registrar datos, con los cuales se configuraron registros.

Asimismo, se puede decir que tuvo un propósito de enseñar, puesto que el estudio registra clasificaciones y comprensiones.

Por último, a juicio de la autora, el peso mayor del estudio fue comprobar la información, de manera que se realizaron las acciones de examinar, de rescatar hechos, y de sopesar los juicios de unos y de otros.

### **3.3 Estrategias de muestreo (actores)**

Hernández (2014: 176) señala que, en las muestras no probabilísticas, la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas

con las características de la investigación o de quien hace la muestra, dependiendo totalmente del proceso de toma de decisiones del grupo de investigadores.

Por su parte Morse (1998), citado por Flick (2007), señala que existen varios criterios generales para definir lo que él llamó “un buen informante”. Dichos criterios están de uso actualmente sobre todo para seleccionar a los entrevistados. Los buenos informantes son quienes poseen el conocimiento y la experiencia necesarios para responder a una entrevista o una encuesta sobre la pregunta de investigación. Deben poseer, además, la capacidad para reflexionar y articular en el caso de que hubiera tiempo para preguntarlos, observarlos o que sean capaces de opinar en un debate grupal.

Morse llamó a estos casos como selección primaria. En contraste con la selección secundaria que definió como aquellos actores que no cumplen con todos los criterios antes mencionados, sobre todo el de conocimiento y experiencia, aunque estén dispuestos a conceder su tiempo para una entrevista.

Al escoger una de las estrategias de muestreo citadas en la Tabla 3, a continuación, el criterio que se debe tener en cuenta es si dicha estrategia es rica en información pertinente. De esta manera, la decisión de muestreo que podemos adoptar se sitúa en un lugar en el que se podamos cubrir un campo lo más amplio posible y en el que logremos realizar el análisis más profundo que se pueda.

Considerando la limitación de recursos humanos, económicos y de tiempo de que se dispuso, se buscó trabajar usando un mínimo de estrategias como alternativa, puesto que profundizar en el uso de estrategias obligaría a complejizar el estudio, situación que no se estaba en condiciones de asumir.

Las estrategias de muestreo en las investigaciones cualitativas se pueden resumir así:

**Tabla 3. Estrategias de muestreo en la investigación cualitativa**

Estrategias de muestreo de	Estrategias de muestreo	Estrategias de muestreo	Estrategias de muestreo de selección
Determinación a priori	Recogida completa	-Teórico -De casos extremos -De casos típicos -De variación máxima	Primaria.
		-De intensidad -De casos críticos	Secundaria.

Fuente: Adaptado de Flick (2007).

### **Características de las personas entrevistadas**

En el presente estudio se buscó conocer la opinión de un grupo de docentes de la carrera, que imparten clases en los niveles superiores de la misma, (3° y 4° Año), y de la Directora de la Escuela de Obstetricia y Puericultura por medio de entrevistas en profundidad.

Por consiguiente, las estrategias de muestreo que se utilizaron en el presente estudio fueron una combinación de muestra de Conveniencia y una selección Primaria.

Para efectos de la presente investigación se definió una población de docentes en donde se observó el fenómeno y se recogieron los datos. Todos ellos desarrollan docencia en la carrera de Obstetricia y Puericultura, algunos en el área profesional

específica y otros en los Núcleos de Formación en Gestión y Formación General. Más de la mitad de ellos ingresaron a la universidad hace cinco años o más.

Tres docentes son profesionales de salud, en el área de matronería; forman parte del área de formación profesional específica en cuarto año, impartiendo las clases de: Salud Familiar y Comunitaria; Laboratorio; Obstetricia Fisiológica, Internado Gineco-Obstetricia; Investigación en Matronería y Herramientas claves de Gestión.

Una de las docentes entrevistadas imparte el curso Taller de Emprendimiento y tres docentes desarrollan cursos electivos de Formación General: Cultura y Sociedad y Multiculturalidad. No son profesionales del área de salud, sino que tienen orígenes en diferentes profesiones.

El orden en que fueron entrevistados los profesores, y las asignaturas que ellos imparten, específicamente en cuarto año de la carrera de Obstetricia y Puericultura, y, es el siguiente:

- E1: Laboratorio Obstetricia Fisiológica; Internado Gineco obstetricia.
- E2: Electivo Cultura y Sociedad.
- E3: Taller de Emprendimiento.
- E4: Electivo Multiculturalidad.
- E5: Investigación en Matronería; Herramientas claves de gestión.
- E6: Electivo Multiculturalidad.
- E7: Salud familiar y comunitaria.

### **3.4 Técnica de recogida de datos**

#### **3.4.1 Entrevista semi-estructurada**

Para la recogida de datos se decidió utilizar la entrevista semi-estructurada, puesto que otorga mayor flexibilidad porque se pueden agregar otros datos no contemplados, como la opinión o la percepción de los docentes, entre otros. Además, la entrevista permite que el entrevistador se vaya adecuando a los tiempos del entrevistado, desarrollándose así una conversación más relajada.

Además, esta técnica también permite hacer preguntas abiertas y profundizar el conocimiento sobre los temas de interés. Como propone Hernández (2014: 403), las entrevistas semi-estructuradas “se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información”, lo que se consideró adecuado para responder a los objetivos planteados.

También se contempló la posibilidad de revisar algunos instrumentos de evaluación utilizados por los docentes, pero solo se consiguieron tres, de parte de los profesores que imparten electivos. Se escogieron dos de ellos, que se presentan en los Anexos 1 y 2.

La entrevista realizada, fue validada previamente por los profesores Ángel Negrón, Alejandra León, Licenciada en Literatura y Carolina Prado Sotomayor, profesora de Lenguaje.

La entrevista se aplicó a siete docentes que imparten clases en cuarto año de Obstetricia y Puericultura. Para acceder a estos profesores, se conversó con la Directora de la Escuela de Obstetricia y Puericultura de la Universidad Mayor, a quien se entregó una carta de consentimiento y autorización; ella aportó información sobre las

asignaturas y los docentes, informándolos a su vez de esta investigación y solicitando su apoyo.

Antes de iniciar el proceso de recolección de la información, se mantuvo una entrevista abierta, a manera de conversación, con una docente que demostró interés por participar, aunque la asignatura que ella imparte es fundamentalmente práctica y no considera documentos escritos. Sin embargo, su información fue de utilidad por cuanto derivó hacia otros docentes cuyas asignaturas son de interés para esta investigación.

Posteriormente se contactó a los docentes, quienes tomaron un tiempo para concretar las entrevistas. De los aproximadamente 15 docentes que se tenía considerado entrevistar, solo 7 respondieron a los requerimientos realizados por correo o de manera presencial.

### **3.4.2 Aplicación de la entrevista en el terreno.**

Las entrevistas fueron aplicadas entre los meses de junio y julio de 2018, período en que finaliza el primer semestre. La mayoría de ellas se realizó en la Escuela de Obstetricia y Puericultura de la Universidad Mayor, ubicada en Campus Huechuraba, donde se desempeñan los profesores de especialidad de la carrera.

Cada una de las entrevistas se realizó de manera individual a cada docente que aceptó ser entrevistado. Se pensó la posibilidad de realizar una sesión grupal, para profundizar los temas, y ahondar en las categorías establecidas, pero no existió la disposición, de acuerdo a lo declarado, por falta de tiempo para volver a reunirse.

Una entrevista -a la docente del área de Gestión y Emprendimiento-, se realizó en el patio del Campus Oriente, donde se desempeña la profesora desde este año. Las

entrevistas a los profesores de Formación General, que imparten cursos electivos, se realizaron en la sala de profesores del Campus Huechuraba.

Las conversaciones con los profesores de especialidad se desarrollaron en las oficinas que ellos ocupan. Las condiciones físicas no fueron las óptimas, puesto que la mayoría de los profesores no cuenta con una oficina propia, debiendo compartirla con otros docentes, que, en la mayoría de los casos se encontraba presente al momento de la entrevista. Además, las oficinas tienen poca iluminación y no poseen la amplitud requerida para dos o tres personas que la ocupan.

En la mayoría de los casos estas entrevistas fueron realizadas con poca disposición de tiempo de parte de los profesores entrevistados, quienes accedieron a responderla, pero advirtiendo que no existía mucho tiempo para la conversación. La actitud de la mayoría de las personas entrevistadas fue cordial, aunque se pudo advertir cierta reticencia a expresarse en los temas anunciados.

Las entrevistas aplicadas a los docentes de los núcleos Gestión y Emprendimiento, y Formación General, se realizaron en el patio, o en la sala de profesores, con mayor iluminación y comodidad; con mayor disponibilidad de tiempo y en un ambiente distendido y de confianza.

Se grabó a una docente que tenía gran disposición pero no estaba realizando evaluaciones escritas este año, razón por la que no fue considerada. Respecto a los otros docentes, se logró grabar parte de una entrevista, pero por problemas de interferencia sonora (otros profesores conversaban en el momento en la oficina), se decidió no transcribirla para incluirla en este informe.

## **Categorías consideradas a priori en el estudio**

El proceso de diseño de la entrevista estuvo inspirado principalmente por los temas de mayor interés de esta investigación. Lo que más interesaba era conocer la valoración que los docentes hacen respecto de la comunicación escrita y si aplican algunos indicadores respecto de esta competencia en sus evaluaciones. Es decir, si realmente están cumpliendo con el desarrollo de esta competencia inscrita en el proyecto curricular de la universidad.

A priori, fue necesario considerar las siguientes categorías de interés, cuyas conceptualizaciones o caracterizaciones se describen a continuación:

- **Los docentes evalúan la comunicación escrita de sus estudiantes.**

Lo más importante respecto de esta categoría fue conocer si realmente evalúan esta competencia y cómo lo hacen. Idealmente interesaba enterarse de la mayor cantidad posible de instrumentos de evaluación para constatar cómo lo hacían, si tenían conocimiento de cómo evaluarla, y si la incluían en estos instrumentos. Aunque es posible imaginar que los docentes afirman evaluar esta competencia, es probable que en la práctica no sea así por diversas razones, desde tiempo hasta interés.

Además, la mayoría de los profesores de especialidad están preocupados precisamente de sus áreas de interés, que no necesariamente coinciden con la escritura de sus alumnos. Aun cuando se pueden escuchar comentarios sobre el deficiente nivel de los estudiantes en general, respecto de la comunicación escrita, no hay evidencia de que realmente se ocupen de este aspecto en sus evaluaciones.

Por estas razones, se consideró importante saber si ellos declaran su evaluación en sus instrumentos.

- **Los docentes valoran la corrección en el uso del lenguaje escrito, en sus estudiantes**

Esta categoría, se determinó con la intención de conocer la opinión valorativa de los docentes respecto de la comunicación escrita, considerando que sus asignaturas son de especialidad de la carrera de Obstetricia y Puericultura.

Se consideró importante conocer el discurso respecto del tema. Parece obvio que la mayor parte de los profesores declare valorar el uso correcto del lenguaje escrito, pero no necesariamente ello se refleje en sus instrumentos de evaluación.

Por ello se decidió confrontar el discurso con la realidad, a la luz de los instrumentos de evaluación que se esperaba conseguir de parte de los docentes. Sin embargo, solo se pudo acceder a tres de estos instrumentos, que, además, corresponden a rúbricas de evaluación de profesores que no son de asignaturas de especialidad, sino de los cursos electivos y del Taller de Emprendimiento.

- **Apreciación de los docentes sobre el nivel de los estudiantes que llegan a cuarto año de la carrera, en relación con la escritura**

Esta categoría se consideró pensando que, si realmente los docentes valoran la competencia de comunicación escrita, ellos tendrían un punto de vista respecto del nivel de sus estudiantes cuando llegan a cuarto año de la carrera, en relación a su nivel de escritura.

Interesaba conocer su apreciación sobre la realidad de los alumnos llegados a ese nivel, considerando que ya aprobaron el curso de Lectura y Escritura Académica de primer año, debiendo demostrarse cierto manejo de las normas

básicas de la comunicación escrita, al menos en cuanto a ortografía, redacción, estructura y función comunicativa de los textos escritos.

- **Sugerencias que harían para mejorar la comunicación escrita**

Esta categoría se consideró pensando que los docentes tienen una opinión respecto del nivel de sus estudiantes, que en muchas ocasiones se describe como deficiente y que siempre es posible mejorar ese nivel de escritura.

Además, pensando que en cuarto año los alumnos están a un año de egresar como profesionales y que debieran haber desarrollado la mayoría de las competencias que la universidad se propone como parte de su currículum, incluyendo competencias genéricas como la comunicación.

Por estas razones, se determinó esta categoría pensando que tendrían interés en sugerir al Núcleo de Formación General, algunas acciones que permitan mejorar el desarrollo y logro de la competencia.

Posteriormente, para complementar la caracterización de estas categorías, se agregaron otras preguntas a la entrevista, aportando contexto al tema para con los actores entrevistados, ampliarlo y abriendo la posibilidad al surgimiento de otras inquietudes respecto del tema. Algunas de estas otras preguntas se relacionan con los resultados de aprendizaje de sus asignaturas; los instrumentos de evaluación que utilizan con mayor frecuencia y los principales indicadores que incluyen en sus evaluaciones.

### **Proceso de validación de la pauta de entrevista mediante expertos**

Para validar la entrevista se recurrió a tres profesionales, realizando una validación por expertos. Una de ellas es la profesora de Castellano, Carolina Prado

Sotomayor, quien aportó con la revisión de las preguntas de la entrevista, en relación con la ortografía y sintaxis, con su estructura, el nivel de comprensión de las preguntas, y la intencionalidad de las mismas, para evitar que guiaran las respuestas.

Otra docente consultada es la profesora Alejandra León Arrate, quien es Licenciada en Literatura Creativa y Magíster en Arte, Cultura y Pensamiento Latinoamericano. Su visión como docente de la Universidad Mayor desde hace más de cinco años, aportó con relación a la temática específica de las preguntas y las categorías definidas a priori.

El tercer docente consultado fue el profesor Ángel Negrón Larré, quien acompañó el desarrollo de esta investigación desde su origen, como especialista en Metodología de la Investigación. Su aporte se relaciona con los aspectos técnicos del diseño metodológico y la finalidad del estudio.

### **Determinación final**

La entrevista que finalmente se aplicó está compuesta por nueve preguntas. Si bien en un comienzo las preguntas eran solo cinco, se amplió a sugerencia de los profesores que validaron el instrumento, otorgando el contexto inicial con los cursos impartidos por cada uno de los actores entrevistados, así como sus resultados de aprendizaje y los indicadores de evaluación más usados.

Hubo algunas dudas respecto de una pregunta del tipo de encuesta Likert, pero se dejó a sugerencia de uno de los docentes, pues aportaría otra información para conocer la valoración de los entrevistados respecto de la competencia en estudio.

Finalmente, la entrevista aplicada está compuesta de nueve preguntas sobre las cuales se conversó en extenso con los actores entrevistados, dejando la posibilidad de

agregar otras opiniones y permitir así que pudieran surgir otras ideas o aportes. A continuación de la entrevista aplicada a los docentes, se comentan algunas preguntas, para comentar las pretensiones de las mismas y contextualizarlas.

La entrevista tomó un tiempo aproximado de entre 15 y 30 minutos y se presentó de la manera como se señala en el subtítulo siguiente:

### 3.4.3. Entrevista aplicada a la muestra de docentes.

Esta entrevista forma parte del proceso de tesis de Teresa Benítez, estudiante del Programa de Magíster de la Universidad Mayor, para optar al grado de magíster en Evaluación y Currículum, y consta de 9 preguntas.

El objetivo de esta entrevista es determinar si los docentes consideran la competencia de Comunicación Escrita, en las evaluaciones realizadas a las y los estudiantes de Obstetricia y Puericultura de 4° año.

La información obtenida es confidencial y sus resultados serán utilizados sólo para fines académicos.

Agradecemos de antemano sus respuestas.

Nombre: \_\_\_\_\_

Asignatura/s que imparte: \_\_\_\_\_

1.- *¿Cuáles son los principales resultados de aprendizaje de su asignatura?*

<i>Resultado de aprendizaje 1</i>	
<i>Resultado de aprendizaje 2</i>	
<i>Resultado de aprendizaje 3</i>	
<i>Resultado de aprendizaje 4</i>	

2.- *¿Cuáles son los contenidos generales o temas de su asignatura?*

	<i>Temas</i>	<i>Saberes</i>
<i>Contenido 1</i>		
<i>Contenido 2</i>		

Contenido 3		
Contenido 4		

3.- ¿Con qué criterios evalúa?

Marque con una X (Puede marcar varias respuestas)

*Manejo de conocimientos*

*Capacidad de convencimiento*

*Capacidad de razonamiento*

*Capacidad de escribir adecuadamente*

*Capacidad de relacionar*

*Otras*

*¿Cuál(es)?*

4.- ¿Con cuál(es) de los siguientes instrumentos evalúa?

Marque con una X (Puede marcar varias respuestas)

*Prueba escrita*

*Examen oral*

*Ensayo*

*Informe de investigación*

*Proyecto*

*Paper*

*Otros: ¿Cuál(es):*

5.- La competencia de comunicación escrita es clave en el desempeño profesional del estudiante:

Marque con una X

*Totalmente en  
desacuerdo*

*En desacuerdo*

*Me es indiferente*

*De acuerdo*

*Totalmente de  
acuerdo*

6.- En los instrumentos como papers, informes, ensayos, ¿evalúa la ortografía y la sintaxis?

Sí		En ambos casos ¿Por qué?
No		

7.- ¿Qué valor otorga a la competencia de comunicación escrita?

---



---

8.- ¿Cómo evalúa usted el nivel de los/as estudiantes en relación al desarrollo de la competencia comunicativa escrita? ¿Considera que aplican normas de ortografía y gramática en la elaboración de sus trabajos o informes?

---



---

9.- ¿Qué sugerencias haría al núcleo de formación general para contribuir a mejorar la manera en que los/as estudiantes se comunican de manera escrita en informes o trabajos?

---



---

*Muchas gracias por sus respuestas*

### **Comentarios acerca de algunas preguntas**

A continuación, se comentan algunas preguntas en relación a su propósito, para explicar su sentido.

La pregunta 3 buscaba conocer algunos de los principales criterios que usan los docentes al momento de diseñar sus evaluaciones, tratando de comprender cuáles son las competencias y capacidades más evaluadas por ellos. Al mismo tiempo, esta pregunta permite relacionar los criterios de evaluación, con la competencia que se busca analizar, de comunicación escrita.

En relación a la pregunta 5, sobre el nivel de acuerdo o desacuerdo con que la competencia de comunicación escrita es clave en el desarrollo profesional, se decidió como una manera más de aproximarse a la opinión real de los docentes sobre este tema. Dependiendo de la importancia que le otorguen, será la valoración que hagan de ella y también su evaluación.

La pregunta 6, sobre si evalúan ortografía y sintaxis de los documentos escritos y por qué lo hacen, en realidad incluye dos preguntas en una. La primera se relaciona directamente con el objetivo general, que es describir el estado que presenta la evaluación de la competencia de comunicación escrita en los estudiantes de cuarto año de la carrera de Obstetricia y Puericultura de la Universidad Mayor, de acuerdo a las prácticas docentes. Además, la pregunta busca conocer las razones que aducen los profesores para incluir indicadores relacionados con la comunicación escrita en sus evaluaciones.

La pregunta 7 se diseñó con el fin de conocer la valoración que los docentes hacen de la competencia de comunicación escrita, permitiéndoles expresarse en relación al tema. Se determinó para saber cuál es el discurso en relación con el tema.

### **3.5 Plan de análisis**

El plan de análisis constituye un proceso de revisión de la información recogida, donde se expresan los resultados de la investigación. De acuerdo a McMillan y Shumacher (2005: 478), “El análisis de datos cualitativos es en primer lugar un proceso inductivo de organización de datos en categorías e identificación de relaciones entre las

categorías”. Conviene identificar qué es lo más importante de los hallazgos producidos por la investigación, para proceder a su análisis.

Para poder llevar a cabo el plan de análisis, lo primero que se realizó fue determinar las preguntas que debían incluirse en la entrevista a los docentes. En segundo lugar, se mantuvo una reunión con la Directora de Escuela de Obstetricia y Puericultura, para que ella permitiera y autorizara las conversaciones con los docentes.

Posteriormente, se concertaron reuniones con los docentes. En este punto, existieron ciertas dificultades debido a que algunos profesores no demostraron disposición para ser entrevistados, aduciendo algunos de ellos, motivos de tiempo, vacaciones, licencias médicas, etc.; otros, simplemente no respondieron a la solicitud. Finalmente, con los profesores que accedieron a responder la entrevista, se completó la opinión y visión de siete docentes que imparten clases en cuarto año de la carrera.

Cuando se hubieron realizado las entrevistas, se transcribió su contenido, para luego completar una tabla con las respuestas. Posteriormente se eligieron las preguntas que representan las categorías seleccionadas que se relacionan directamente con los objetivos de la investigación, para ser codificados en una plantilla Excel.

A partir de la plantilla con la información, se procedió a realizar el análisis de cada pregunta y de cada entrevistado, para encontrar las semejanzas y diferencias en sus respuestas, en relación al propósito del trabajo.

### **3.5.1. Criterios de rigor metodológico.**

De acuerdo a Guba (1981), existe una serie de factores, situaciones, fenómenos externos o internos que podrían afectar una investigación cualitativa, los cuales están

expuestos en la Tabla 4, que considera el problema de la credibilidad en la investigación cualitativa.

**Tabla 4. El problema de la credibilidad en la investigación cualitativa**

<i>La investigación puede verse afectada por</i>	<i>Que producen los efectos de</i>	<i>Para superar estas insuficiencias</i>		<i>Con la esperanza de alcanzar</i>	<i>Y producir hallazgos que sean</i>
		<i>Durante</i>	<i>Después</i>		
<b>Factores que encubren e interactúan</b>	<b>Interpretación</b>	Se trabaja durante un periodo prolongado	Se establece la corroboración estructural	<b>Credibilidad</b>	<b>Aceptables</b>
		Se utiliza la observación continua			
		Se utiliza la triangulación			
		Se recoge material de adecuación referencial	Se establece la adecuación referencial		
		Se realizan comprobaciones con los participantes	Se provoca la comprobación de los participantes		
<b>Irrepetibilidad de la situación</b>	Imposibilidad de comparación	Se recogen minuciosamente datos descriptivos. Se realiza muestreo teórico	Se desarrolla descripciones minuciosas	<b>Transferibilidad</b>	<b>Relevantes para el contexto</b>
<b>Cambios instrumentales</b>	Inestabilidad	Se utilizan métodos que se solapan y se complementan. Se elaboran pistas de revisión	Se verifica las pistas de revisión	<b>Dependencia</b>	<b>Estables</b>
<b>Las preferencias de investigador</b>	Prejuicios	Se utiliza la triangulación. Se practica la reflexión epistemológica	Se verifica la confirmabilidad	<b>Confirmabilidad</b>	<b>Independientes del investigador</b>

Fuente: Adaptado de Guba, 1981

De acuerdo a la tabla anterior, se indica a continuación en qué grado y alcance se logra cumplir con los criterios de rigor antes señalados, marcados en amarillo en la tabla.

Con respecto al criterio de **Credibilidad**, durante el proceso de investigación se realizaron juicios críticos de manera permanente, para comprobar los avances del conocimiento. Se utilizó gran variedad de fuentes de información, se consultó a diferentes autores, se recurrió a diversas teorías y métodos que permitieron cuestionar el desarrollo del estudio en los diferentes momentos del proceso.

Por otra parte, se estableció adecuación referencial, es decir, los análisis e interpretaciones se iniciaron luego de terminar con el trabajo de campo, con las entrevistas y grabaciones de audio producidos con este propósito, todo ello considerando las limitaciones de tiempo que se produjeron durante el proceso.

A pesar de ello, se puede afirmar que se ha cumplido con el criterio de **Transferibilidad**, pues, aunque no se busca generalizar los resultados, se puede afirmar que se desarrollaron descripciones minuciosas del contexto y que, junto con los documentos disponibles, permiten la verificación de los hallazgos en otros ámbitos similares como validez ecológica.

“(…) es muy difícil que los resultados de una investigación cualitativa particular puedan transferirse a otro contexto, pero en ciertos casos, pueden dar pautas para tener una idea general del problema estudiado y la posibilidad de aplicar ciertas soluciones en otro ambiente. (Hernández, 2014: 458).

Con respecto al criterio de **Dependencia**, se puede informar que se han elaborado pistas de revisión de la información recabada, que permiten afirmar la estabilidad de los datos y la información en su totalidad.

Finalmente, se ha practicado permanentemente una reflexión epistemológica durante el proceso de investigación, para verificar que los resultados puedan ser confirmados, de forma completamente independiente del investigador, verificando de esta manera, el criterio de **Confirmabilidad**.

En consecuencia, se considera que la presente investigación cumple en un gran porcentaje con los criterios de rigor explicitados por Guba.

## **CAPÍTULO IV. RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN**

En el presente capítulo, corresponde presentar los resultados de la investigación, analizarlos a la luz de los objetivos y de las categorías levantadas previamente, para, posteriormente, proceder a la discusión de estos resultados. Todo ello con el fin de dar claridad al lector respecto a la problemática que se desea comunicar.

Es importante señalar las etapas del proceso que se desarrolló para obtener los resultados que se describen a continuación.

En primer lugar, se revisaron las entrevistas para transcribirlas; se analizó cada respuesta, revisando las concordancias entre las respuestas de los actores entrevistados, así como las discrepancias. Durante este proceso, además, se estableció la relación con las categorías establecidas, observando las posibles deficiencias en el planteamiento de las preguntas en relación a lo que se buscaba conocer. También surgieron algunas ideas a partir de este análisis, que se comunican posteriormente.

Para poder comunicar los resultados obtenidos luego del proceso de investigación, se han codificado los discursos en categorías establecidas a priori y a posteriori, para luego volver a analizar los contenidos bajo una nueva re-lectura, que ofreció nuevas alternativas de análisis.

Posteriormente, se volvió a revisar la información para contrastarla con los objetivos planteados por una parte, y con las categorías iniciales, por otra. Finalmente, luego de re-analizar los contenidos, cuando se hubo saturado la información, se produjo la reducción de los discursos, con el fin de sintetizar e ilustrar las categorías.

Es importante mencionar que las categorías establecidas a priori, están relacionadas directamente con el objetivo general de la investigación: *Describir el estado que presenta la evaluación de la competencia de comunicación escrita en los estudiantes de cuarto año de la carrera de Obstetricia y Puericultura de la Universidad Mayor, de acuerdo a las prácticas docentes.*

Debe recordarse que las categorías establecidas inicialmente son las siguientes:

- ¿Evalúan los docentes la comunicación escrita de sus estudiantes?
- ¿Valoran los docentes la corrección en el uso del lenguaje escrito, en sus estudiantes?
- ¿Cómo aprecian los docentes el nivel de los estudiantes que llegan a cuarto año de la carrera, en relación con la escritura?
- ¿Qué sugerencias harían para mejorar la comunicación escrita?

#### **4.1 Resultados por categoría**

A continuación, se comunican los resultados obtenidos en las entrevistas, luego de realizado el proceso de codificación, que permitió adscribir los discursos de los hablantes entrevistados en las categorías de interés para el análisis interpretativo.

Luego de iluminar con los discursos cada categoría, se procedió a realizar las primeras inferencias o interpretaciones de tales discursos, para luego proceder a extraer una o más ideas-fuerza.

Realizado lo anterior, para cada una de las categorías, se consideró el conjunto de las ideas-fuerza generadas, para asociarlas o subsumirlas en una interpretación

mayor, que corresponde a la teoría interpretativa elaborada, la que se presenta en el subtítulo dedicado a la Discusión.

De acuerdo a las características de este tipo de diseño utilizado, de carácter cualitativo, se habla de la Teoría Fundamentada, cuando ella como en este caso, se elabora desde la base o desde los datos o desde los discursos, de los hablantes entrevistados.

#### **4.1.1 Resultados obtenidos en la categoría: *Los docentes evalúan la comunicación escrita de sus estudiantes***

Como se mencionó en el capítulo anterior, esta categoría tuvo el propósito de conocer si los docentes evalúan esta competencia de la comunicación escrita y cómo lo hacen al evaluarla, lo que podría corroborarse teniendo a la vista los instrumentos de evaluación aplicados a sus a estudiantes, para constatar cómo lo hacían, si tenían conocimiento de cómo evaluarla, y si la incluían en estos instrumentos.

Teniendo en cuenta la caracterización señalada, a continuación se consignan los discursos de los hablantes entrevistados, que ilustran esta primera categoría de interés para el análisis interpretativo, en respuesta a la pregunta *¿Evalúa la competencia Comunicación Escrita (Ortografía y sintaxis):*

- “Sí” (E1).
- “Es que un ensayo debe ser entendido por cualquier persona” (E2).
- “Un estudiante debe tener óptimo manejo de su comunicación escrita” (E3).
- “Ser capaz de entregar un texto impecable como profesionales” (E4).
- “Es parte de las competencias necesarias de la profesión (E5).
- “Es fundamental el manejo óptimo de la escritura” (E6).

- “Sí” (E7).

Un primer comentario acerca de los discursos que iluminan esta categoría, dice relación con que la variación en las respuestas, se explica porque cada docente respondió de acuerdo a lo que realiza en su correspondiente cátedra, en torno a esta materia, por lo que si el medio para evaluar el objeto de interés fue un ensayo, a ello refiere la correspondiente respuesta del docente entrevistado, medio que pudo haber variado al interior de las demás cátedras involucradas, a cargo de las personas entrevistadas, que en este caso no se evidencia en los demás discursos en respuesta a la primera pregunta de la pauta de entrevista.

Llama la atención que los entrevistados entiendan *la competencia Comunicación Escrita* como algo necesario al interior de la profesión o pretendido al interior del perfil de egreso, aunque no necesariamente ello se exprese literalmente en este. Igualmente, además, que dicha competencia se entienda como fundamental en el manejo óptimo de la escritura y que debía expresarse como de calidad en estos estudiantes, cuando sean profesionales.

Por lo expuesto, acerca de las ideas-fuerza que es posible extraer al reducir los datos respecto a esta categoría, se puede decir que los docentes entrevistados valoran la comunicación escrita, y estiman que debiera ser de importancia para la comunicación escrita de estos futuros profesionales, la que debiera ser óptima o de calidad y en todo caso entendida por todos.

#### **4.1.2 Resultados obtenidos en la categoría: *¿Valoran los docentes la corrección en el uso del lenguaje escrito, en sus estudiantes?***

Como ya se mencionó, esta categoría buscaba saber si los docentes valoran el uso correcto del lenguaje, como referente de la comunicación escrita y de qué manera se evidencia esa valoración, o cómo se refleja en sus prácticas evaluativas.

Se esperaba conocer en profundidad cuál es realmente la valoración que hacen al respecto, o cómo se manifiesta. Para este fin se realizaron dos preguntas, justamente para saber si existía concordancia entre ambas, lo cual debía dar respuesta a la categoría.

A continuación se exponen las respuestas de cada informante a la pregunta de si *La comunicación escrita es clave en el desempeño profesional del estudiante:*

- “De acuerdo” (E1).
- “Totalmente de acuerdo” (E2).
- “Totalmente de acuerdo” (E3).
- “Totalmente de acuerdo” (E4).
- “Totalmente de acuerdo” (E5).
- “De acuerdo” (E6).
- “Totalmente de acuerdo” (7).

Considerando que el tenor de esta pregunta fue formulada solo como una valoración, los resultados son solo del tipo de respuesta cerrada. Por esta razón se incluyó luego otra pregunta, que también tributa a la categoría en análisis y que buscaba conocer con mayor detalle la valoración que los docente hacen de la comunicación escrita.

Se presentan a continuación las respuestas a la pregunta *¿Qué valor otorga a la competencia de comunicación escrita?*:

- *“Sólo en lo referente a la capacidad de escribir en la ficha clínica” (E1).*
- *“El valor del esfuerzo en pensar y reflexionar sobre tópicos sociales y culturales.” (E2).*
- *“La comunicación escrita es fundamental.” (E3).*
- *“Alta, es una herramienta que da cuenta de la calidad de profesional a futuro” (E4).*
- *“Alto valor.” (E5).*
- *“Vital, desde ahí se pueden derivar comprensión de cabal del relato” (E6).*
- *“Alto valor, ya que es el elemento clave para socializar el método y los resultados de la investigación.” (7)*

Las respuestas a esta pregunta otorgan mayor claridad respecto de la valoración real de los docentes respecto de la comunicación escrita. En conjunto con la pregunta anterior, permite formarse una idea sobre lo que realmente piensan respecto del tema y que, probablemente, sea la forma en que realmente evalúan (o no), la competencia.

Además, esta pregunta permite evidenciar las diferencias producidas por el contexto diverso de los docentes. Algunos profesores se desempeñan en áreas bastante técnicas y específicas de la carrera, lo que permitiría explicar la menor valoración que manifiestan, o una valoración más bien funcional.

#### **4.1.3 Resultados obtenidos en la categoría: *¿Cómo aprecian los docentes el nivel de los estudiantes que llegan a cuarto año de la carrera, en relación con la escritura?***

El propósito para establecer esta categoría era conocer la opinión informada de los profesores respecto del nivel de escritura de sus estudiantes en cuarto año. Se partió de la base que conocen perfectamente esta realidad, por cuanto realizan evaluaciones escritas e incluyen en sus instrumentos, indicadores para tal efecto.

A continuación se presentan algunos resultados de las entrevistas realizadas, para la pregunta *¿Cómo evalúa usted el nivel de los/as estudiantes en relación al desarrollo de la competencia comunicativa escrita? ¿Considera que aplican normas de ortografía y gramática en la elaboración de sus trabajos o informes?:*

- *“En general, la capacidad de redacción y ortografía son muy deficientes” (E1).*
- *“Un porcentaje significativo de estudiantes, se preocupan de aplicar las competencias comunicativas escritas” (E2).*
- *“Demuestran dominio de normas gramaticales, ortografía y sintaxis en sus trabajos e informes” (E3).*
- *“Medio a bajo” (E4).*
- *“La competencia comunicativa escrita es pobre entre los estudiantes” (E5).*
- *“El buen uso de la comunicación escrita, en un gran porcentaje de los estudiantes es muy marginal” (E6).*
- *“Se observa una deficiencia basal que pudiera corregirse” (E7).*

A la luz de las respuestas anteriores respecto de la categoría, es posible recoger información diferente entre los profesores. Mientras que dos profesores consideran que sus estudiantes poseen un nivel adecuado de la comunicación escrita, aplicando

normas de ortografía y sintaxis, otros tienen una apreciación diferente, por cuanto consideran que traen un nivel bajo e insuficiente para sus expectativas.

Además, una parte de la pregunta no es respondida por todos los entrevistados; sólo algunos responden si los alumnos aplican normas de ortografía y redacción en sus trabajos escritos. Puede deberse a que la conversación sobre el nivel de los alumnos los lleva a explayarse en este tema y no abordar el otro. Pero también puede ser una causa el hecho que desconocen si realmente se aplican las normas, porque no hay una intencionalidad de evaluar la competencia de comunicación escrita en los alumnos.

Por otra parte, surge la inquietud por saber cuáles son las causas de esta diferencia de apreciación, considerando que sus estudiantes son los mismos. Ambos docentes evalúan trabajos escritos (proyectos de investigación, ensayos, informes); sin embargo, otros docentes también lo hacen y su percepción es diferente.

Es posible también, extraer la idea-fuerza de cuáles son las expectativas de los docentes en este nivel respecto de la competencia de comunicación escrita, y si realmente tienen algunas expectativas, ya que ello indicaría que, efectivamente, están poniendo atención a la competencia.

#### **4.1.4 Resultados obtenidos en la categoría: *¿Qué sugerencias harían para mejorar la comunicación escrita?***

Cuando se estableció esta categoría se buscaba dejar abierta la posibilidad para que los docentes entrevistados se explayaran, aportando ideas y sugerencias que permitieran mejorar el nivel de la competencia de comunicación escrita.

En primer lugar, se entiende que todos los profesores conocen o, al menos, tienen alguna aproximación, al currículum de la Universidad Mayor, basado en

competencias, algunas de ellas genéricas. Por esta razón, se esperaba que supieran de las asignaturas del Núcleo de Formación General, desde donde se promueve el desarrollo de estas competencias, que son transversales a todas las asignaturas.

A continuación se presentan algunos discursos de los entrevistados en respuesta a la pregunta *¿Qué sugerencias haría al núcleo de formación general para contribuir a mejorar la manera en que los/as estudiantes se comunican de manera escrita en informes o trabajos?*:

- *“Que sea parte de los criterios de evaluación”* (E2).
- *“Mayor práctica de trabajos e informes”* (E3).
- *“Corregir, aplicar los conocimientos que ya han cursado (Escritura, Oratoria) como materia pasada”* (E4).
- *“Desconozco lo que el núcleo de formación general realiza”* (E5).
- *“Pondría en valor instancias de ejercitación”* (E6).
- *“Fortalecer la redacción y puntuación.”* (E7).

La primera inquietud que surge de las respuestas a esta pregunta, dice relación con el aparente desinterés o apatía de una docente que no realizó ninguna sugerencia. También el desconocimiento manifiesto sobre lo que se realiza en el Núcleo de Formación General, o quizás, sobre sus objetivos y funciones.

Por otra parte, el resto de los profesores hace sugerencias que, a su juicio, podrían contribuir a mejorar el nivel de los estudiantes en la comunicación escrita.

La respuesta a esta pregunta, en términos de proponer algunas acciones concretas para mejorar la escritura de los alumnos, permite evidenciar que estos docentes realmente tienen interés por la manera en que sus estudiantes se comunican

por escrito, lo cual evidencia que estarían cumpliendo con el desarrollo y evaluación de esta competencia genérica, aun cuando no sea parte directa de su ámbito de especialidad.

A partir del proceso de investigación y de la lectura y análisis de la información recabada de parte de los docentes que imparten docencia a los estudiantes de cuarto año de la carrera, se han obtenido resultados respecto de la valoración que hacen a la comunicación escrita, informando en las entrevistas que la mayoría de ellos afirma otorgarle importancia a la escritura correcta en la vida profesional.

Por otra parte, se ha podido conocer si utilizan instrumentos de evaluación escritos, y algunos mecanismos con los cuales los docentes evalúan la competencia.

La información se obtuvo a partir de entrevistas en profundidad aplicadas a profesores que realizan clases a estudiantes de cuarto año de la carrera, y se desarrollaron en la Escuela de Obstetricia y Puericultura de la Universidad Mayor.

Se realizaron entrevistas a siete docentes del nivel cuarto año, determinando los resultados referidos al tema de la investigación, a partir de las categorías levantadas a priori. Las respuestas de todos los actores entrevistados, para cada una de las cuatro categorías se presentan en el Anexo 1, junto con un comentario sobre los resultados de cada una, a manera de síntesis complementaria y para contextualizarlas.

## **4.2 Análisis de resultados**

Los resultados de las entrevistas se acotaron en las cuatro categorías indicadas, que se relacionan de manera más específica con los objetivos. Estas categorías son: *Si*

*evalúa la competencia de comunicación escrita, en términos de la ortografía y la sintaxis. En segundo lugar, Si valora la competencia de comunicación escrita. En tercer lugar, la Apreciación que el docente tiene respecto del nivel de los estudiantes en la comunicación escrita. En cuarto lugar, Si los docentes pueden hacer tiene sugerencias al Núcleo de Formación General para mejorar la competencia descrita en los estudiantes, desde primer año.*

Por otra parte, se ha establecido una relación entre estas categorías y los objetivos específicos planteados al inicio de la investigación, para revisar la concordancia entre ambos puntos.

El primer Objetivo específico es *Caracterizar el sistema de evaluación de la competencia de Comunicación Escrita, usado por los docentes, a los estudiantes de cuarto año de la carrera de Obstetricia y Puericultura.* Este objetivo se encuentra en relación con la categoría: *Los docentes evalúan la competencia de comunicación escrita de sus estudiantes.*

La entrevista aplicada incluye una pregunta que concuerda con el primer objetivo específico y la categoría mencionada en el párrafo precedente. Se consultó a los docentes si en los instrumentos escritos evaluaban elementos de la comunicación escrita, como ortografía y sintaxis, y por qué lo hacían (pregunta 6). Todos ellos indicaron evaluar ambos elementos, porque consideran relevante la corrección en el lenguaje escrito.

A partir de estas respuestas, se puede apreciar que los únicos elementos utilizados para evaluar la competencia de comunicación escrita, al menos en lo declarado en la entrevista, son la ortografía la sintaxis.

El segundo objetivo específico planteado es: *Establecer la valoración que los docentes de cuarto año otorgan a la Competencia de Comunicación Escrita*. La categoría relacionada con este objetivo es: *Los docentes valoran la corrección en el uso del lenguaje escrito en sus estudiantes que llegan a cuarto año*.

En relación con el objetivo mencionado en el párrafo anterior y la categoría asociada, la entrevista pregunta a los docentes si están de acuerdo con que la comunicación escrita es clave en el desempeño profesional (pregunta 5). La mayoría de ellos (6 de 7) indicó que estaba totalmente de acuerdo con esta afirmación; una docente indicó estar de acuerdo.

Además, se preguntó específicamente por el valor que otorgan a la competencia de comunicación escrita (pregunta 7). La mayoría de ellos respondió que otorga alto valor a la comunicación escrita, por considerarla parte importante de las competencias profesionales. Una docente indicó que sólo le otorga valor en cuanto a su utilidad para llenar la ficha clínica.

El tercer objetivo específico es: *Determinar los instrumentos utilizados por los docentes que incluyen la evaluación de la competencia de Comunicación Escrita*. Este se relaciona con la categoría *Los docentes evalúan la competencia de comunicación escrita de sus estudiantes*.

En relación al objetivo y la categoría precedentes, se pregunta por el tipo de instrumento utilizado para evaluar a sus estudiantes (pregunta 4). Todos los profesores entrevistados respondieron que evalúan a sus estudiantes con instrumentos escritos, como ensayos, informes de investigación, pruebas escritas, proyectos, papers.

El cuarto objetivo específico es: *Determinar las eventuales brechas del seguimiento aplicado por los docentes de cuarto año, versus los requerimientos*

*exigidos por el Currículum Mayor. Este objetivo está asociado a dos categorías. Por una parte: *Apreciación de los docentes sobre el nivel de los estudiantes que llegan a cuarto año de la carrera, en relación con la escritura.**

En este punto se produjeron algunas diferencias en las respuestas (pregunta 8); dos profesores indicaron apreciar un buen nivel en el lenguaje escrito de los alumnos que llegan a cuarto año y que demostraban preocupación por las normas de ortografía y redacción. El resto de los docentes, en cambio, considera que el nivel es bajo o deficiente.

En segundo lugar, el objetivo específico mencionado, se relaciona con la categoría *Sugerencias que harían para mejorar la comunicación escrita.*

Respecto a esta pregunta (9), una docente no realizó ninguna sugerencia y otro profesor indicó desconocer lo que se está haciendo en el Núcleo de Formación General. El resto de los docentes hizo sugerencias para mejorar, aportando algunas ideas que pudieran aplicarse, en el caso que se considerase un plan de mejora por parte de la universidad.

#### **4.3 Discusión de los resultados**

A partir de los resultados obtenidos en el proceso de investigación, se revisarán las categorías establecidas a priori, como también las ideas-fuerza que han surgido del análisis de los discursos de los profesores entrevistados.

Respecto de la primera categoría *¿Evalúan los docentes la comunicación escrita de sus estudiantes?*, se puede informar que surgieron algunas ideas-fuerza que deben mencionarse.

Una de ellas se visualiza como una vaguedad en algunos de los hablantes, al no detallar efectivamente qué evalúan, o cómo lo hacen. Ello hace pensar en un discurso donde solo se responde lo que se considera “correcto”, sin profundizar en el alcance de la pregunta.

Estas respuestas también dan luz sobre otra idea: si realmente los docentes están informados que es deber de todas las asignaturas evaluar esta competencia, y no solo es responsabilidad del curso que se imparte en primer año de la carrera. Ello porque está incluida en el Currículum Mayor como una competencia genérica, transversal a todas las asignaturas y que debe evaluarse en todos los niveles. ¿Será que se produce un desfase entre lo que se declara respecto del currículum y las prácticas en relación al mismo? Si es así, queda la impresión que no existen mecanismos institucionales que resguarden el desarrollo de esta competencia más allá del curso establecido con ese fin. Entonces, cada docente actúa de acuerdo con sus propias motivaciones a este respecto.

Con relación a la segunda categoría *¿Valoran los docentes la corrección en el uso del lenguaje escrito, en sus estudiantes?*, surge la idea que los docentes responden afirmativamente, aun cuando no están interesados mayormente en el tema, ni convencidos de su importancia.

Cuando se pregunta si están de acuerdo en que es vital en el desempeño profesional, algunos docentes indican estar de acuerdo, no totalmente. Sin embargo, cuando la pregunta dice relación con el valor asignado por ellos a la comunicación escrita, la mayoría dice asignarle valor. A partir de esta aparente incoherencia, es

posible suponer que la práctica se aleja de la realidad en lo que se refiere a desarrollar competencias que no sean las específicas, propias de la especialidad.

Ello permite revisar otras ideas que surgen de este discurso. Una de ellas es si realmente están evaluando la competencia descrita y si saben cómo hacerlo. Aparentemente los docentes que imparten docencia en los niveles superiores de la carrera, están más preocupados por desarrollar sus contenidos y, si bien plantean otorgar importancia a la correcta comunicación, no incluyen indicadores en sus evaluaciones que apunten específicamente a evidenciar esta competencia.

La otra idea que surge es que algunos docentes otorgan prioridad a sus asignaturas en aquellos aspectos específicos de la profesión, desvalorando otras competencias.

Acerca de la tercera competencia *¿Cómo aprecian los docentes el nivel de los estudiantes que llegan a cuarto año de la carrera, en relación con la escritura?*, se producen varios aspectos a considerar.

Se supone que los profesores conocen perfectamente el nivel de sus alumnos en relación al lenguaje escrito utilizado por ellos. Sin embargo, no todos responden cómo es el nivel o si aplican normas de ortografía y redacción en sus escritos. Ello permite suponer que no hay una preocupación en profundidad sobre el tema, porque, quizás, no hay interés o porque no se considera parte de su quehacer docente.

Por otra parte, es necesario indicar que algunos profesores indican conocer el nivel de sus estudiantes, ya sea que su apreciación sea positiva o no; ello permite deducir que hay interés de algunos docentes por saber cómo escriben sus estudiantes y cumplir su rol de educadores también en este aspecto, aun cuando no sea su especialidad.

Finalmente, respecto de la cuarta categoría *¿Qué sugerencias harían para mejorar la comunicación escrita?*, hay una docente que no realiza ninguna sugerencia. La principal idea que surge en este caso, es que hay un desinterés porque la escritura no forma parte de su área de trabajo, o simplemente porque no se valora esta competencia. Surge nuevamente la duda respecto del seguimiento que la institución realiza – o no – respecto de aquello que está establecido en el modelo curricular.

Las respuestas del resto de los docentes, permiten inferir que les interesa la comunicación escrita de sus estudiantes e intentan aportar ideas para su mejoramiento.

Otras idea-fuerza han surgido de este estudio. Una de ellas es cuánto pesa en la motivación de los docentes por desarrollar y evaluar la comunicación escrita de los estudiantes, su situación contextual. Es decir, el entorno en que trabajan, la mayor parte del tiempo en Centros de Práctica (hospitales o Cesfam), o impartiendo docencia en otros centros de educación superior. Obviamente, si están de manera parcial en la universidad, deben concentrarse en el desarrollo y evaluación de otras competencias, específicas de la carrera. Ello sugiere que, si muchos profesores trabajan de manera parcial en diferentes universidades, es probable que las exigencias de las diferentes modalidades contractuales existentes en la Educación Superior pesen más que otras motivaciones o intereses.

Otra idea es si existe (o no) valoración acerca de las asignaturas que imparte el Núcleo de Formación General, creado para desarrollar competencias genéricas en los estudiantes, desde cursos básicos de 1° y 2° año, hasta los electivos de 3° y 4° año. Ello porque existe un cierto prejuicio, manifiesto por algunos docentes de especialidad de otras escuelas, respecto de la utilidad de estos cursos para la formación profesional y las exigencias que les imponen a los estudiantes.

Finalmente, los resultados permiten constatar que existiría una aparente distancia entre lo propuesto en el currículum basado en competencias, implementado por la universidad, y las prácticas de los docentes en relación con el tema.

Para sintetizar este capítulo deben indicarse algunas consideraciones respecto de los resultados, su análisis y discusión.

En general, se puede afirmar que la mayoría de los docentes efectivamente evalúa los criterios relacionados con el manejo de conocimientos, la capacidad de razonamiento, de relacionar y de escribir adecuadamente. Al respecto se puede constatar que evalúan los indicadores de ortografía y sintaxis.

En segundo lugar, la gran mayoría indicó que está totalmente de acuerdo en el valor de la comunicación escrita por su importancia en la vida profesional; sólo una docente indicó valorarla sólo en un aspecto funcional.

En tercer lugar, casi todos los profesores entrevistados aprecian que el nivel de sus estudiantes de cuarto año es deficiente en relación con la escritura, y que es un aspecto que deben mejorar.

En cuarto lugar, es preciso indicar que casi todos los docentes aportaron algunas sugerencias para el mejoramiento de la comunicación escrita, lo que sugiere algún interés de su parte en relación al tema.

Queda una idea-fuerza que surge de los resultados de la investigación, a la luz de las categorías establecidas a priori: no se visualizan mecanismos de seguimiento por parte de la universidad en el cumplimiento de aquello que se encuentra establecido y comprometido a los estudiantes, en relación a la formación, desarrollo y evaluación de competencias genéricas.

Pese a estar establecido en el Currículum Mayor, como parte de la formación integral que recibirán los estudiantes, y a que está inspirado por las transformaciones que a nivel internacional y nacional se han desarrollado, estos mecanismos no se han incorporado en la institución.

A continuación corresponde revisar las principales conclusiones de esta investigación, en el Capítulo V Conclusiones.

## **CAPÍTULO V. CONCLUSIONES**

En este capítulo corresponde presentar las conclusiones a las que se llegó luego del proceso de investigación.

Se incluyen las conclusiones generales, en torno a la pregunta-problema que originó la investigación. También se presentan las conclusiones en relación a los objetivos -Objetivo general y Objetivos específicos-, y las conclusiones desde la teoría revisada a partir de la bibliografía.

Finalmente se presentan las limitaciones que se presentaron en el transcurso de la investigación, y las proyecciones que surgen como futuros temas de investigación.

### **5.1 Conclusiones generales**

Luego de la investigación realizada se pueden extraer conclusiones en relación a la motivación original del estudio y que se relacionan de manera directa e indirecta con los objetivos planteados al inicio. El diseño elegido para la investigación fue el estudio de caso, pues se pretendía conocer en profundidad el fenómeno de la aplicación y evaluación de la competencia de comunicación escrita, por los docentes de cursos superiores de la carrera de Obstetricia y Puericultura. Por esta razón, se utilizó la entrevista en profundidad como instrumento de recogida de información.

Para comenzar a presentar las conclusiones, cabe recordar que la pregunta-problema que dio origen a esta investigación es:

*¿Cuál es el estado que presenta la evaluación de la competencia de comunicación escrita en los estudiantes de cuarto año de la carrera de Obstetricia y Puericultura de la Universidad Mayor, de acuerdo a las prácticas de los docentes?*

Ello porque el interés inicial era conocer el estado de esta competencia en los semestres posteriores de formación profesional de los futuros profesionales de Obstetricia y Puericultura, puesto que en primer año se imparte el curso de Lectura y Producción de Textos, y considerando que no existe un seguimiento para saber qué ocurre en los años siguientes respecto de este tema.

Luego del proceso de investigación, es posible responder la pregunta de la siguiente manera. La competencia de comunicación escrita en cuarto año, está siendo evaluada, según los profesores, pese a que no existe un seguimiento por parte de la institución en su totalidad, lo cual permite que dependa de la disposición, los intereses y motivaciones de cada docente.

Concretamente, en respuesta a la pregunta de investigación, se puede indicar que el estado de la evaluación de la competencia de comunicación escrita en los estudiantes de cuarto año de la carrera de Obstetricia y Puericultura, es que solo es evaluada de manera parcial, por algunos docentes que manifiestan interés personal o motivación por el tema, pero no hay una constatación institucional que verifique su cumplimiento.

A partir de esta pregunta-problema, se determinó el Objetivo general, cuyos resultados se analizan a continuación.

## 5.2 Conclusiones acerca del Objetivo general

El objetivo general de la investigación fue *Describir el estado que presenta la evaluación de la competencia de comunicación escrita en los estudiantes de cuarto año de la carrera de Obstetricia y Puericultura de la Universidad Mayor, de acuerdo a las prácticas docentes.*

Al respecto se puede concluir, en líneas generales, cuál es el estado de esta competencia, visto a través de la opinión de los docentes entrevistados.

El interés principal ha sido conocer si los docentes de niveles superiores de las diferentes carreras realmente valoran la competencia de comunicación escrita y, de ser así, de qué manera demuestran esa valoración en las diferentes evaluaciones que realizan con sus estudiantes. Específicamente, interesó saber si los profesores de la carrera de Obstetricia y Puericultura de cuarto año, valoran y evalúan la competencia mencionada.

Considerando que esta competencia forma parte del currículum de la Universidad Mayor, que se desarrolla en un curso de nivel inicial, -Escritura y Lectura de Textos Académicos-, impartida en primer año de la carrera y que forma parte del Núcleo de Formación General de la Universidad, ha sido de interés conocer cuál es la percepción que los docentes de especialidad tienen acerca del tema y si realmente siguen desarrollándola como una competencia de orden transversal. Además, se ha considerado el valor que la correcta comunicación tiene en el contexto de la vida profesional, y la necesidad de formar profesionales que dominen, junto con los conocimientos propios de su especialidad, aspectos generales de orden cultural.

Durante el proceso de investigación, se pudo recabar información a partir de la revisión bibliográfica, el análisis del currículum de la Universidad Mayor, la malla curricular de la carrera de Obstetricia y Puericultura y las entrevistas realizadas a docentes de cuarto año de la carrera, todo lo cual genera las siguientes conclusiones.

La investigación permitió conocer, además, algunos instrumentos más utilizados por los docentes en cuarto año y determinar si existen brechas entre los requerimientos de la universidad, a través del Currículum Mayor y las prácticas de los profesores. Sólo se pudo conocer parcialmente algunos de los instrumentos utilizados por los docentes, puesto que existió cierta resistencia por su parte para mostrar la información requerida, debido a falta de tiempo aducida por ellos, desconfianza o simplemente a desinterés por su parte.

Específicamente respecto del objetivo general, en primer lugar se puede concluir que se logró realizar una descripción de la evaluación de esta competencia, en los siete actores involucrados. Podemos describir que, efectivamente, los profesores declaran evaluarla en documentos escritos como informes, proyectos y pruebas escritas. Sin embargo, al parecer evalúan la comunicación escrita en diferentes grados y con motivaciones diferentes. Las categorías levantadas permiten deducir, además, intenciones diferentes, ya que mientras algunos expresan valorar de manera importante esta competencia, e indican aplicar instrumentos de evaluación con indicadores específicos, otros denotan menor interés o valoración.

Ello permite concluir que hay docentes que no están interesados en contribuir al desarrollo de una correcta comunicación escrita en sus estudiantes, ya sea porque no valoran adecuadamente esta competencia, o porque consideran que no se relaciona con su área de trabajo. Otra razón puede ser que no evalúan documentos escritos producidos por sus alumnos, porque según señala Vásquez (2005):

“los profesores del nivel superior consideramos que nuestra tarea es la de enseñar contenidos disciplinarios y no la de ocuparnos de promover actividades tendientes al desarrollo de las estrategias necesarias involucradas en el procesamiento y la producción del lenguaje escrito”.

En este aspecto se puede advertir que la competencia incluida en el currículum de la Universidad Mayor, no mantiene un seguimiento en los semestres posteriores, y que, aparentemente, la única manera de aplicarla es mediante el curso Escritura y Lectura de Textos Académicos de primer año; es decir, como una forma de cumplir con las intenciones declaradas en documentos institucionales, pero sin dedicarle mayor importancia en el transcurso del proceso de formación de los estudiantes.

Por otra parte, analizando los resultados de las entrevistas en las categorías propuestas, se concluye que los docentes sí evalúan esta competencia en documentos escritos, incorporando indicadores como la ortografía y sintaxis, además de la coherencia y cohesión textual, y la estructura de los documentos académicos. Esto es lo que declaran los profesores, pero al momento de requerir algunos ejemplos, no se obtuvieron muestras de estos instrumentos, salvo tres rúbricas utilizadas por docentes de electivos (que pertenecen al Núcleo de Formación General) y uno del Taller de Emprendimiento.

La dificultad para obtener instrumentos de evaluación, puede indicar temores de parte de los docentes, en cuanto a ser juzgados por sus prácticas, o mal evaluados. Una de las docentes, que se negó a ser entrevistada, y con la cual se mantuvo una conversación, declaró tener interés en el tema; incluso expresó su apreciación sobre el bajo nivel que los estudiantes de cuarto año presentan en la comunicación escrita. Sin embargo, indicó que no respondería la entrevista porque lleva poco tiempo, porque no es la encargada del curso, porque no estaba enterada en profundidad sobre el currículum de la universidad.

Pese a las diferencias en la forma en que los docentes valoran esta competencia, se puede concluir que la mayoría de ellos afirma otorgarle valor para la vida profesional de los futuros matrones y matronas, lo cual, de alguna manera indica que es importante para los docentes, la forma en que sus estudiantes se comuniquen en el contexto académico y profesional, o comuniquen el conocimiento en general.

Por otra parte, la suposición (a partir de lo declarado) de que efectivamente están incorporando indicadores en sus instrumentos de evaluación, permitiría concluir que esta competencia sí mantendría una cierta continuidad, al menos por parte de algunos docentes.

Dados los antecedentes expuestos, es posible concluir que el Objetivo general se logró, puesto que es posible describir el estado de la evaluación de la competencia de comunicación escrita en los estudiantes de cuarto año, a partir de las prácticas de los docentes.

### **5.3 Conclusiones desde los objetivos específicos**

En relación a los objetivos planteados al inicio de esta investigación, así como para las preguntas de investigación asociadas, se obtuvieron conclusiones relacionadas con el tema de la comunicación escrita, para cada uno de los objetivos específicos que se señalan.

**Objetivo específico 1:** En relación al primer objetivo específico, *Caracterizar el sistema de evaluación de la Competencia de Comunicación Escrita usado por los docentes de cuarto año de la carrera de Obstetricia y Puericultura*, se concluye que, efectivamente,

los profesores evalúan esta competencia, mediante indicadores como la ortografía y sintaxis en pruebas escritas, informes de investigación, reportes, ensayos y proyectos.

Lo anterior, aun cuando algunos de ellos no demuestran mayor valoración por este tema, por cuanto solo lo consideran de manera funcional a la práctica de la carrera. Todos ellos afirmaron evaluarlo de alguna manera, incluyendo indicadores relacionados con la competencia. Sin embargo, para poder caracterizar adecuadamente estos mecanismos de evaluación, sería necesario disponer de variados instrumentos utilizados por ellos, pero no se pudieron obtener.

En respuesta a la pregunta asociada a este objetivo, *¿Cómo evalúan la competencia de comunicación escrita de sus estudiantes, los docentes de cuarto año de la carrera de Obstetricia y Puericultura?*, se puede responder que, de acuerdo a la información obtenida de parte de los mismos profesores, lo hacen incluyendo algunos indicadores relacionados con la ortografía, la redacción y la estructura de los documentos escritos.

**Objetivo específico 2:** Respecto del segundo objetivo específico, referido a *Establecer la valoración que los docentes de cuarto año otorgan a la competencia de comunicación escrita*, los resultados de la investigación permiten concluir que la mayoría de ellos sí le concede valor, al menos eso es lo declarado por ellos. La excepción considera a una docente, que informa que la valoración en su caso está adscrita sólo en lo estrictamente necesario para el ejercicio profesional (*“llenar la ficha clínica”*).

Respecto de la pregunta *¿Qué valoración le otorgan los docentes a la comunicación escrita?*, se concluye que, en general, conceden importancia y valor a la correcta y adecuada escritura.

De esta manera, se puede concluir que los docentes entrevistados que imparten clases a los estudiantes de cuarto año de la carrera de Obstetricia y Puericultura, valoran la competencia de comunicación escrita, por considerarla importante en la vida profesional.

**Objetivo específico 3:** Los resultados de la investigación también aportan al objetivo específico referido a *Determinar los instrumentos utilizados por los docentes, que incluyen la evaluación de la competencia de comunicación escrita.*

Acercas de este objetivo, se concluye que la mayor parte de los instrumentos utilizados por los docentes de las diferentes asignaturas de cuarto año, que pudieron ser entrevistados, son, según sus declaraciones, documentos escritos: -pruebas escritas, informes, reportes, ensayos- y, de acuerdo a lo que reportan, efectivamente incorporan indicadores para evaluar algunos elementos de la comunicación escrita, como ortografía y sintaxis.

Lamentablemente, sólo se tuvo acceso a tres instrumentos (rúbricas) de evaluación utilizados por docentes de electivos (Núcleo de Formación General) y uno utilizado en el Taller de Emprendimiento (Área de Formación en Gestión).

A partir de la información obtenida en estos documentos, es posible responder la pregunta asociada a este objetivo: *¿Con qué instrumentos evalúan los docentes la comunicación escrita de sus estudiantes?* Los instrumentos usados por los profesores de electivos son un ensayo y la presentación de un trabajo final. La rúbrica del Taller de Emprendimiento corresponde a un proyecto de emprendimiento (ver Anexos 1 y 2). En los tres instrumentos facilitados por los docentes es posible constatar que, efectivamente, se incluyen indicadores como la ortografía y sintaxis, además de otros como la estructura del texto, coherencia y cohesión y la adecuada referencia de fuentes, entre otros.

**Objetivo específico 4:** Respecto del objetivo específico relacionado con *Determinar las eventuales brechas del seguimiento aplicado docentes de cuarto año versus los requerimientos exigidos por el Currículum Mayor*, se puede concluir que sí existen tales brechas, al menos en algunos docentes. Se observa que no todos los profesores están alineados con la aplicación de elementos del currículum instalado por la Universidad Mayor, puesto que algunos de ellos desconocen las competencias transversales que el modelo académico incluye, no las consideran valiosas, predominando el conocimiento especializado de cada carrera, o no le otorgan valor a las temáticas, conocimientos o competencias cuyo desarrollo se promueve desde las asignaturas de Formación General.

Si bien es cierto, los profesores de especialidad están concentrados en la formación específica de los conocimientos propios de cada carrera, no es menos importante estar al tanto de las competencias que la universidad se propone desarrollar en sus estudiantes, muchas de ellas transversales a todas las carreras y de importancia cultural. El ámbito profesional exige profesionales que demuestren desarrollo integral de capacidades y conocimientos, y la comunicación, tanto oral como escrita, es una de estas competencias.

Al respecto, la pregunta asociada con este objetivo: *¿Mejoraría el desempeño de los estudiantes si existieran mecanismos para asegurar el desarrollo y evaluación de la competencia de comunicación escrita?*, se considera que, efectivamente sería posible mejorar la competencia en estudio, si existiera un seguimiento institucional sobre el desarrollo, aplicación y evaluación de esta y otras competencias genéricas establecidas en el currículum de la Universidad Mayor.

Por lo tanto, es necesario expresar que, respecto de este punto, se concluye que existe una importante distancia entre lo declarado y comprometido por la Universidad

Mayor en su proyecto curricular, y las prácticas que efectivamente desarrollan los docentes en los diferentes niveles de las carreras.

#### **5.4. Conclusiones desde lo teórico**

Respecto de la fundamentación teórica de la investigación, se puede concluir, en primer lugar, que, si bien la Universidad Mayor ha establecido un modelo educativo centrado en un currículum basado en competencias, muchas de las cuales son genéricas y transversales a todas las carreras, no todos los docentes desarrollan estas competencias, existiendo un desconocimiento o desinterés respecto de las mismas.

Aun cuando la universidad ofrece instancias gratuitas de capacitación a todos sus docentes, como cursos periódicos de planificación, metodologías y evaluación, así como un Diplomado de Docencia Universitaria que se imparte, al menos, cada dos años, es posible que este proceso no esté sirviendo como inducción a los profesores. La causa puede estar, por una parte, en la realidad que vive cada docente y en su relación con la universidad, puesto que muchos no tienen una relación contractual de exclusividad, debiendo desempeñarse en más de un centro educacional, existiendo cierta falta de compromiso o desmotivación.

Por otra parte, también puede ocurrir que los mecanismos por los cuales se traspasan los elementos fundamentales del currículum sean débiles o insuficientes. Ello se advierte en el aparente desinterés o falta de compromiso de algunos docentes con algunas competencias genéricas, que no son consideradas valiosas para el ejercicio de la profesión, como la comunicación escrita correcta.

A ello se debe agregar, como parte de las conclusiones, que no existe un sistema de seguimiento de la aplicación, desarrollo y evaluación de las competencias genéricas declaradas por la universidad, en los semestres posteriores a los primeros años, en que se imparte la mayoría de los cursos relacionados con estas competencias. Lo anterior, no obstante a que la tributación de las asignaturas a las mismas es transversal y debiera ser asumida por todos los docentes, en todos los niveles de formación profesional.

Por otra parte, respecto de la competencia de comunicación escrita, el curso de Escritura y Lectura de Textos Académicos se imparte en primer año a todos los estudiantes, y busca desarrollar la competencia de comunicación escrita para que logren un buen desempeño académico en todas las asignaturas y en el futuro quehacer profesional.

Debido a que es una competencia genérica y transversal, debiera ser desarrollada y evaluada por la totalidad de los profesores, en todas las carreras y en todos los niveles. Sin embargo, se concluye que no ocurre de esta manera, por cuanto, si bien la mayoría de los profesores entrevistados reportó valorarla, considerarla y evaluarla, no se tuvo acceso a instrumentos de evaluación de todos ellos. Incluso una docente informó que solo le otorga un valor básico e instrumental.

El Sistema de Evaluación y Certificación de Competencias de la Universidad Mayor, evalúa la efectividad de la formación de competencias profesionales y genéricas de los alumnos, al finalizar el 2° y/o 3er año. En estas instancias debiera evaluarse si, efectivamente, se ha logrado su desarrollo por parte de los estudiantes, y fortalecerlas de no haberse logrado. No se logró describir evidencias del cumplimiento o efectividad de este sistema, considerando que algunos docentes reportan un deficiente nivel de sus estudiantes en esta competencia, que, por lo demás, es una competencia genérica e instrumental por su utilización en todos los campos profesionales.

Aun cuando los docentes indican valorar la corrección en la comunicación escrita, lo que cada uno de ellos evalúa o los indicadores que incluye en sus evaluaciones, tienen diferencias relacionadas con la asignatura que imparten; es decir, no hay una postura alineada de todos los profesores respecto de la competencia de comunicación escrita. Ello permite concluir que el estado de la evaluación de la competencia, no es el que se supone o espera de parte de los docentes.

En definitiva, es posible concluir que la comunicación escrita es una competencia básica, que permite relacionarse con el resto de las personas, además de comunicar, desde pensamientos y emociones, hasta la producción y transmisión de conocimientos. Debido a este carácter instrumental, resulta básico para cualquier profesional, desarrollar esta competencia.

El modelo educativo de la Universidad Mayor incluye la comunicación escrita en su currículum, como una competencia genérica y transversal, que se incorpora en los resultados académicos de todas las carreras, formando parte de su perfil de egreso. Para implementarla, el Núcleo de Formación General imparte el curso de Escritura y Lectura de Textos Académicos, generalmente en primer año de la carrera.

En el caso de Obstetricia y Puericultura, se buscó conocer si los docentes de cuarto año continúan valorando y evaluando esta competencia implementada en primer año, además de saber cómo perciben el nivel de los estudiantes en relación al uso del lenguaje escrito. Se pudo constatar que, en su gran mayoría, afirma valorarla y evaluarla, aunque no se tuvo acceso a sus instrumentos de evaluación, por lo cual no es posible concluir la veracidad de esta información, salvo en los casos en que se accedió a los instrumentos.

En relación con la apreciación que tienen del nivel de escritura de sus estudiantes, los docentes reportan que más de la mitad de sus alumnos demuestra un uso deficiente o que tiene serias dificultades en la comunicación escrita. Ello permite concluir que, a pesar de haber tenido el curso de Escritura y Lectura de Textos Académicos en primer año, no desarrollaron la competencia de manera adecuada. Sin embargo, también puede indicar que no existió continuidad en el proceso de desarrollo de la competencia, por cuanto no fue evaluada de manera consistente en los semestres posteriores, debido a la escasa valoración que algunos docentes tienen de ella.

Acerca de la revisión bibliográfica que aportó al sustento teórico de esta investigación, es posible concluir que algunos temas, como el currículum basado en competencias, forman parte del proyecto curricular de la Universidad Mayor. Sin embargo, su adopción consciente y comprometida por parte de los docentes está relacionada directamente con las competencias específicas, que tributan a la formación profesional de los estudiantes; ello no ocurre así con las competencias genéricas, cuya aplicación, enseñanza y evaluación, son declaradas, pero quedan más bien al arbitrio de cada docente, a su motivación e interés personal, puesto que tampoco existe un mecanismo claro de seguimiento por parte de la institución.

Respecto de la teoría revisada sobre comunicación escrita, la principal conclusión es que el problema del nivel con que los estudiantes llegan a la universidad, en su gran mayoría insuficiente o muy distante de lo que se requiere en el contexto académico, no solo se presenta en las universidades chilenas, sino en el resto de los países de América y Europa. El gran problema de esta realidad, es que, de acuerdo a la literatura revisada, la escritura es una función clave en desarrollo del pensamiento humano, así como en la comunicación con el resto del mundo, en la posibilidad de interactuar con el entorno y en la generación del conocimiento.

Por otra parte, se concluye que los profesores universitarios son los llamados a informar y desarrollar en sus estudiantes la competencia de comunicación escrita adecuada al contexto académico, cosa que no ocurre. Muchos de ellos, no solo en la Universidad Mayor, sino en otras reportadas, se desligan de esta responsabilidad por considerar que es asunto de la formación escolar previa, de la cultura propia de los jóvenes o de docentes especializados en el área. No reconocen que son ellos quienes deben preparar a los futuros profesionales en la mayor cantidad de competencias para enfrentar los desafíos del mundo futuro.

Otra conclusión que se obtuvo de la investigación es que, como los docentes no valoran adecuadamente el correcto uso de la escritura, los estudiantes tampoco lo hacen, lo que se evidencia en que muchos de ellos solo buscan pasar el curso de Lectura y Escritura Académica como un requisito de aprobación, más que como un aporte introductorio al lenguaje académico y profesional con el que deberán desenvolverse en el futuro cercano.

Finalmente, se concluyó que existe una brecha importante entre el discurso y la práctica, lo cual ocurre en diferentes contextos, pero en el caso de este estudio, se comprobó que se suscribe y compromete el desarrollo de una competencia en los documentos curriculares y en los procesos de acreditación. Pero en la práctica, no hay un interés real por lograr desarrollar competencias genéricas en los estudiantes.

## **5.5 Limitaciones**

Considerando que el diseño de investigación utilizado fue el estudio de caso, se esperaba conocer con mayor profundidad el seguimiento y evaluación que los docentes de cuarto año de la carrera de Obstetricia y Puricultura realizan de la comunicación

escrita, competencia transversal implementada en primer año, con el curso de Escritura y Lectura de Textos Académicos. Se pretendía entrevistar a una muestra de, a lo menos, diez profesores; sin embargo, solo se logró el acceso a siete de ellos.

La situación anterior impidió conocer la opinión de más actores involucrados, lo que se considera una limitación referida al tamaño de la muestra. Aun entendiendo que las opiniones de los docentes incluyen un componente subjetivo, se considera que un mayor número de entrevistados habría permitido disponer de una mirada más comprensiva del fenómeno estudiado.

Por otra parte, la realidad demostró que, en algunas asignaturas de cuarto año de la carrera no se incluyen evaluaciones escritas, sino sólo orales o llenado de fichas, lo cual no obliga a los docentes a considerar la correcta comunicación escrita en sus evaluaciones. Este hecho representa una dificultad, por cuanto no se está aplicando evaluación a la comunicación escrita en este nivel, que es casi terminal y donde es necesario supervisar el logro de competencias genéricas, tanto como las de especialidad. Además, no queda claro si realmente no se evalúa con instrumentos que incluyan la escritura, por cuanto casi todas las asignaturas tienen, al menos, algunas pruebas o reportes escritos.

Finalmente, se puede considerar una limitación del estudio realizado, la resistencia de los docentes a responder la entrevista; varios de ellos no dieron respuesta a la solicitud que se les hizo, aun contando con el apoyo de la Directora de la Escuela, que les informó de la investigación y les pidió la colaboración para la misma. Sin embargo, algunos profesores no respondieron la entrevista, aduciendo no conocer los cursos implementados por el Núcleo de Formación General, haber permanecido poco tiempo en la universidad, o no estar interiorizados del tema. Ello hace suponer que hay cierto temor, por una parte, a responder algo que pueda considerarse incorrecto, o

por otra, a tratar un tema que no incluyen ni consideran, como es la comunicación escrita y su evaluación.

## **5.6 Proyecciones**

El desarrollo de la competencia de comunicación escrita es considerada instrumental, por cuanto se utiliza en todos los ámbitos y, particularmente, el profesional. La corrección en el lenguaje -oral y escrito- es requerido por la vida académica, de manera que un adecuado desarrollo y aplicación, es necesario para el futuro profesional de los estudiantes. Ello plantea un desafío al sistema escolar, por una parte, y también a los programas curriculares de las universidades; es necesario hacerse cargo de los bajos niveles de lectura por parte de los jóvenes, lo cual redundará, sin duda, en su nivel de escritura.

Por las razones expuestas, se considera que la investigación tiene varias proyecciones. En primer lugar, permite a la Universidad Mayor, y particularmente al Núcleo de Formación General, revisar la forma en que se implementa el curso de Escritura y Lectura de Textos Académicos, en primer año de la mayoría de las carreras. Algunas sugerencias de los docentes son que se debiera trabajar de manera más coordinada y cercana con las diferentes escuelas, o mantener una continuidad en el desarrollo de la competencia a lo largo del proceso de formación de los estudiantes. Puesto que solo se aplica en primer año, y considerando el bajo nivel en el ámbito de la lecto-escritura de muchos alumnos que llegan a la universidad, quizás podrían implementarse cursos o pequeños módulos que vayan en progresión en los cursos superiores.

Por otra parte, surge la posibilidad de estudiar el seguimiento y aplicación que realizan los docentes respecto de otras competencias genéricas y transversales

incluidas en el modelo curricular de la Universidad Mayor. Entre ellas se encuentran la creatividad, la capacidad crítica y autocrítica, las habilidades de investigación, la capacidad de aprendizaje autónomo, o el trabajo en equipo, entre otras.

Lo anterior, sugiere la proyección de preguntas como las siguientes, en cuanto a futuras investigaciones: ¿Se están haciendo cargo los docentes de especialidad de las diferentes carreras, de implementar y evaluar el desarrollo de estas competencias, tan necesarias para enfrentar el mundo actual? ¿Siguen siendo dominio del Núcleo de Formación General solamente? ¿O solamente forman parte de la declaración de intenciones del Currículum Mayor? ¿Por qué razón los cursos electivos han disminuido en los últimos tres o cuatro años? ¿Cuál es el concepto de universidad que desarrolla la Universidad Mayor, en relación con la formación integral de los estudiantes, no solo en torno a saberes técnicos y específicos?

Es relevante seguir estudiando este tema porque, parte de las fortalezas de la universidad, y uno de los elementos que le permiten lograr la acreditación, es justamente la existencia declarada del desarrollo de competencias para la vida, para enfrentar el desempeño profesional del siglo XXI con herramientas que hoy son requeridas en los diferentes contextos profesionales, culturales y laborales.

Sin embargo, queda claro que no están siendo consideradas por todos los docentes, puesto que no se visualiza de manera generalizada en sus prácticas. Además, hay que tener en cuenta que muchos de los profesores vivieron su proceso de formación en otra realidad, con otros requerimientos, diferentes de lo que exige la sociedad actualmente de los profesionales.

Aun cuando no existe claridad sobre el interés que tenga la universidad de realizar un seguimiento de la aplicación y evaluación de competencias genéricas transversales, se espera que esta investigación, y otras relacionadas con el tema,

puedan generar ese interés en las autoridades y motivar a la institución, o a sus escuelas, para revisar las prácticas docentes y los mecanismos de coordinación y evaluación de estas y otras competencias en los estudiantes durante sus procesos de formación profesional.

## BIBLIOGRAFÍA

Aguirre, D. (2005). *Reflexiones acerca de la competencia comunicativa profesional*. Facultad de Ciencias Médicas Finlay-Albarrán. Ciudad de La Habana. Educ Med Sup 2005;19(3). Recuperado de:

<http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v19n3/ems04305.pdf> (consulta: septiembre 2018)

Álvarez, T. y Ramírez, R. (2006). *Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura*. Revistas Complutenses; vol 18 pp. 29-60; Universidad Complutense: Madrid. Recuperado de:

<http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/20047> (consulta: noviembre 2017).

Arroyo, R. (2013). *Descripción de procesos en la composición escrita de estudiantes universitarios para un desarrollo multilingüe y tecnológico*. Revista de Investigación Educativa, 31 (1), 167-184. Recuperado de:

<http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.1.148441> (consulta: septiembre 2018).

Ballesteros, V. (2016). *El lenguaje escrito como canal de comunicación y desarrollo humano*. Razón y palabra. Primera Revista Electrónica en Iberoamérica Especializada en Comunicación (pp. 442-455). Recuperada en:  
<http://www.revistarazonypalabra.org> (consulta: septiembre 2018).

Barthes, R. (1977). *El placer del texto*, 1a edición en español. España. Siglo Veintiuno Editores.

Benavides, M.L; Aguirre, M. (2015). *El proceso de desarrollo de la comunicación escrita en las aulas universitarias bajo un enfoque por competencias*. En Blanco&Negro (2015) Vol 6, Núm. 1. Recuperado en:  
[revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/download/13727/14351](http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/download/13727/14351)  
(consulta: septiembre 2018).

Bernárdez, E. (2003). *El texto en el proceso comunicativo*. Revista de Investigación Lingüística Nº 2, vol 6; p 7-28. Recuperado de:  
<http://revistas.um.es/ril/article/view/5771> (consulta: mayo 2018).

- Canales, M. (2006). *Metodologías de Investigación Social. Introducción a los oficios*. 1a Edición. Santiago. LOM Ediciones.
- Carlino, P. (2003). *Alfabetización Académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles*. Educere, vol. 6, núm. 20, enero-marzo, 2003, pp. 409-420 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf> (consulta: septiembre 2018)
- Carlino, P. (2007). *¿Qué nos dicen las investigaciones internacionales sobre escritura en la universidad? Cuadernos de Psicopedagogía, 4* 21-40. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/giceolem/box/paula.carlino/131.pdf> (consulta: septiembre 2018).
- Carrera, B.; Mazzarella, C. (2001). *Vigotsky, enfoque sociocultural*. Educere, vol. 5, núm. 13, abril-junio, 2001, pp. 41-44 Universidad de los Andes: Mérida, Venezuela. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf> (consulta: mayo, 2018).
- Cassany, D. (2005). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. 2a Edición corregida. Editorial Paidós: Barcelona; España. Recuperado en: <https://assets-libr.cantook.net/assets/publications/13331/medias/excerpt.pdf> (consulta: noviembre 2017).
- CINDA (2008). *Diseño Curricular basado en Competencias y Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior*. CINDA-MINEDUC. Chile. Recuperado en: [http://aula.virtual.ucv.cl/aula\\_virtual/cinda/cdlibros/39-Dise%C3%B1o%20Curricular%20Basado%20en%20Competencias%20y%20Aseguramiento%20de%20la%20Calidad%20en%20la%20Educaci%C3%B3n%20Superior/Dise%C3%B1o%20Curricular%20Basado%20en%20Competencias%20y%20Aseguramiento%20de%20la%20Calidad.pdf](http://aula.virtual.ucv.cl/aula_virtual/cinda/cdlibros/39-Dise%C3%B1o%20Curricular%20Basado%20en%20Competencias%20y%20Aseguramiento%20de%20la%20Calidad%20en%20la%20Educaci%C3%B3n%20Superior/Dise%C3%B1o%20Curricular%20Basado%20en%20Competencias%20y%20Aseguramiento%20de%20la%20Calidad.pdf)
- Consejo de Rectores de Universidades Chilenas. (2011). *Innovación curricular en las Universidades del Consejo de Rectores 2000-2010*. Santiago, Chile. Recuperado en:

[http://sct-chile.consejoderectores.cl/documentos\\_WEB/Innovacion\\_Curricular/2.Informe\\_INNOVACION\\_CURRICULAR.pdf](http://sct-chile.consejoderectores.cl/documentos_WEB/Innovacion_Curricular/2.Informe_INNOVACION_CURRICULAR.pdf)

(consulta: septiembre 2018)

Cox, C. (2001). *El currículum escolar del futuro*. Revista Perspectivas (Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile)., vol 4 N.º 2, 2001, pp.213-232.

Recuperado de:

<http://www.dii.uchile.cl/~Revista/ArticulosVol4-N2/213-232%2003-C.pdf>

(consulta: septiembre 2018)

Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar: temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires; Argentina. Editorial Paidós.

De Miguel, M. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de Educación Superior. Oviedo; España. Ediciones Universidad de Oviedo; Ministerio de Educación y Ciencia.

Denzin, N., Lincoln, Y. (1994). *Manual de investigación cualitativa*. Capítulo 6: *paradigmas en pugnas en la investigación cualitativa*. España. Editorial GEDISA.

Díaz, A. (1999). *Aproximación al texto escrito*. 4a Edición ampliada. Medellín, Colombia. Editorial Universidad de Antioquía.

Díaz Barriga, Á. (2003). *Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Consultado en septiembre 2018, Recuperado en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v5n2/v5n2a5.pdf>

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. 2ª Edición. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Friz, M.; Carrera, C.; Sanhueza, S. (2009). *Enfoques y concepciones curriculares en la Educación Parvularia* Revista de Pedagogía, vol. 30, núm. 86, enero-junio, 2009,

- pp. 47-70; Universidad Central de Venezuela Caracas, Venezuela. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/659/65911663003.pdf> (consulta: septiembre 2018).
- Gimeno Sacristán, J. (2010). *La función abierta de la obra y su contenido*. Revista Electrónica Sinéctica N°34; (pp 11-43). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Jalisco, México. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/998/99815691009.pdf> (consulta: enero 2018)
- González, V.; González, R- (2008). *Competencias Genéricas y Formación Profesional: un análisis desde la docencia*. Revista Iberoamericana de Educación. N.º 47 (2008), pp. 185-209. Recuperado de: [https://scholar.google.cl/scholarhl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=comunicacion+escrita+en+estudiantes+universitarios&btnG=](https://scholar.google.cl/scholarhl=es&as_sdt=0%2C5&q=comunicacion+escrita+en+estudiantes+universitarios&btnG=) (consulta: septiembre 2018)
- Guardián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. San José, Costa Rica. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC); Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI). Recuperado de: <https://web.ua.es/en/ice/documentos/recursos/materiales/el-paradigmacualitativo-en-la-investigacion-socio-educativa.pdf> (consulta: octubre 2017).
- Guba, E. (1981). *Criterios de credibilidad en la investigación naturalista*. ERIC/BCTJ Anual, vol. 29,2, pp. 148-165. Recuperado de: <https://www.infor.uva.es/~amartine/MASUP/Guba.pdf> (consulta: mayo 2018).
- Guba, E; Lincoln, I. (eds.). (1994). *Paradigmas en pugna en la investigación cualitativa*, en Cap. 6 Handbook of Qualitative Research. London: Sage. pp.105-117. Recuperado de: [s28c5f891a5b2c7f9.jimcontent.com/.../Guba%20%26%20Lincoln\\_%20Paradigma%20...](https://www.jimcontent.com/.../Guba%20%26%20Lincoln_%20Paradigma%20...) (consulta: mayo 2018).
- Hernández R. (2014). *Metodología de la investigación*. 6a Edición. México: Editorial Mc Graw.Hill - Interamericana Editores S.A. de C.V.

- Latorre, A.; Del Rincón.; y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. 1a Edición. Barcelona: Ediciones Experiencia S.L.
- Ley N.º 21.091 sobre Educación Superior. (2018). Biblioteca del Congreso Nacional. Recuperada de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1118991> (consulta: septiembre 2018)
- Malla curricular carrera Obstetricia y Puericultura Universidad Mayor. (2017). Recuperado de: <https://www.umayor.cl/um/carreras/obstetricia-y-puericultura-santiago/10000> (consulta: octubre 2017)
- McMillan, J.; Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. 5a Edición. Pearson Educación S.A. Madrid. Recuperado en: [www.FreeLibros.me](http://www.FreeLibros.me) (consulta: octubre 2017).
- Modelo Educativo Universidad Mayor. Sello institucional (2017). Recuperado de: <http://www.umayor.cl/um/santiago-modelo-educativo/1000> (consulta: septiembre 2017)
- Molina, C. (2017). *Metodología de la Investigación Social y Educativa*. Cuarta edición. Santiago, Chile.
- Planificación de asignatura. (2017). Lectura comprensiva y producción de textos. Universidad Mayor.
- Perfil genérico Universidad Mayor. (2018). Recuperado de: <https://www.umayor.cl/um/carreras> (consulta: marzo, 2018).
- Pizarro, I. (2014). *El modelo de educación por competencias y su impacto en la planificación estratégica de la Universidad de Talca (Chile)*. *Revista Universitaria RUTA (Chile)*, 2014. Vol.():7-17. Recuperado de: <https://revistas.userena.cl/index.php/ruta/article/view/466> (consulta: enero 2018).
- Proyecto Tuning. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Informe final Proyecto Tuning América Latina. 2004 – 2007. Universidad de Deusto; Universidad de Groningen.

Real Academia Española RAE), [www.rae.es](http://www.rae.es)

Roa, P. (2013). *La escritura de textos académicos: un reto para los docentes*. Revista Infancia Imágenes; Vol 12, (2). Recuperado en:

<https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias/article/view/4690>

(Consulta marzo 2018).

Rodríguez, G.; Gil, J.; García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Rolón, V. (2016). *Enfoques curriculares en la Educación Superior*. ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades Vol. 3 Nro. 1. Asunción,

Paraguay. Universidad Nacional de Asunción, Paraguay. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5762975.pdf> (consulta: septiembre 2018).

Román Pérez, M. (2007). *Aprender a aprender en la sociedad del conocimiento*. 2a Edición. Santiago, Chile. Arrayán Editores M.R.

Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.U.

Valero, M.; Aramburu, J.; Baños, J.; Sentí, M.; Pérez, J. (2007). *Introducción de un portafolio para generar competencias transversales de los estudiantes universitarios*. Educación Médica; 10(4): 244-251. Facultad de Ciencias de la

Salud y de la Vida. Universidad Pompeu Fabra: Barcelona. Recuperado de:

<http://scielo.isciii.es/pdf/edu/v10n4/original3.pdf> (consultado: septiembre, 2018).

Valery, O. (2000). *Reflexiones sobre la escritura a partir de Vigotsky*. Educere, vol. 3, núm. 9, junio, 2000, pp. 38-43 Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela.

Recuperado en: <http://www.redalyc.org/pdf/356/35630908.pdf> (consulta: septiembre 2018)

Vásquez, A. (2005). *¿Alfabetización en la Universidad?* Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria. Año 1, núm 1. 2005.

Universidad Nacional de Río Cuarto: Córdoba, Argentina. Recuperado de:

<http://www.eemn1tas.edu.ar/Autoevaluacion/Vasquez-Alfabetizacion%20en%20la%20Universidad.pdf> (consulta: septiembre 2018)

Villa, A; Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias geográficas*. Bilbao. Vicerrectoría de Innovación y Calidad con la colaboración de ICE de la Universidad de Deusto. Ediciones Mensajero. Bilbao, España. (consulta: octubre 2017)

Recuperado en: <http://biblio.upmx.mx/textos/14633.pdf>

Villa, A; Poblete, M; Campo, L; Arranz, S. (2013). *Cuaderno de competencias. Materiales para la formación*. Equipo de investigación Innova, Universidad de Deusto. España. Recuperado de: [www.innova.deusto.es](http://www.innova.deusto.es) (consulta: octubre 2017)

## ANEXOS

### Anexo 1. RÚBRICA ENSAYO ELECTIVO MULTICULTURALIDAD

Presentación: Tamaño carta, letra Arial N° 12, interlineado sencillo.

Creación de ensayo	7,0 – 6,0	5,9 – 5,0	4,9 – 4,0	3,9 – 1,0
<b>Organización del texto.</b>	El texto presenta una estructura muy clara (entre el 100% y el 90%) de Introducción-Cuerpo-Conclusión. (5p)	El texto presenta una estructura adecuadamente clara (entre el 89% y el 80%) de Introducción-Cuerpo-Conclusión.	El texto presenta una estructura medianamente clara (entre el 79% y el 60%) de Introducción-Cuerpo-Conclusión.	El texto creado presenta una estructura deficiente (menos del 60%) de Introducción-Cuerpo-Conclusión, o no presenta estructura ICC.
<b>Cohesión y coherencia del texto</b>	El texto tiene ideas dispuestas en un orden lógico (100% y 90%) en los párrafos, que garantiza una eficiente progresión y cohesión de las ideas del texto. (5p)	El texto tiene ideas dispuestas en un orden suficientemente lógico (89% y 80%) en los párrafos, demostrando progresión y cohesión adecuada de las ideas.	El texto tiene ideas dispuestas en un orden medianamente lógico (entre 79% y 60%) en los párrafos.	El texto creado tiene ideas dispuestas en un orden pobremente lógico (menos del 60%) en los párrafos.
<b>Uso de citas</b>	El texto creado incorpora correctamente, a lo menos tres citas. (6p)	El texto creado incorpora menos dos o tres citas.	El texto creado incorpora a lo menos una.	El texto no incorpora citas.
<b>Vocabulario del texto.</b>	El texto muestra (entre 100% y 90%) riqueza y precisión en la selección de las palabras. (5p)	El texto muestra (entre 89% y 80%) riqueza y precisión en la selección de las palabras	El texto muestra (entre 79% y 60%) riqueza y precisión en la selección de las palabras.	El texto creado muestra menos del 60% de precisión de las palabras usadas en el texto.
<b>Correcto uso del lenguaje.</b>	El texto posee entre un 100% y un 90% de las normas gramaticales y aplica normas de ortografía. (6p)	El texto posee entre un 89% y un 80% de las normas gramaticales y aplica normas de ortografía.	El texto posee entre un 79% y un 60% de las normas gramaticales; aplica pocas normas de ortografía	El texto posee menos del 60% de las normas gramaticales y no aplica normas de ortografía.
<b>Total puntos</b>	<b>27 – 23</b>	<b>22 – 19</b>	<b>18 – 15</b>	<b>14 – 1</b>

## Anexo 2. Rúbrica Avance de proyecto de emprendimiento

### Pauta para elaborar Avance del proyecto de Emprendimiento Social.

- Deben identificar el nombre del proyecto y el de los/as integrantes del grupo.
- El Avance debe ser presentado escrito, a manera de informe, redactando todas sus etapas en párrafos sucesivos. No es un listado de actividades o tareas realizadas, sino un informe.
- Deben presentarlo impreso, en tamaño carta, letra Arial N.º 12, interlineado 1,5.
- La redacción del Avance debe ser clara, escrita en lenguaje formal y técnico.
- El informe debe demostrar preocupación por la ortografía y la redacción.
- Se evaluará con la rúbrica incluida en esta pauta.

**Proyecto:** .....

**Integrantes:** .....

Indicadores	Excelente (3 p.)	Bueno (2 p.)	Insuficiente (1 p.)
<b>Diagnóstico de identificación de necesidades</b>	Presentan un diagnóstico claro, explicando con detalles el contexto y las necesidades detectadas.	Presentan el diagnóstico, contextualizan e indican las necesidades detectadas.	Presentan el diagnóstico de manera vaga, sin especificar con claridad el contexto o las necesidades detectadas.
<b>Identificación y antecedentes del problema</b>	Describen y explican las causas más probables del problema a resolver, enfatizando la relevancia del proyecto en las posibles soluciones.	Describen las causas posibles que generan el problema a resolver, y describen la relevancia del proyecto.	Describen someramente las causas del problema o no las describen; no consideran la relevancia del proyecto
<b>Objetivos</b>	Formulan claramente los objetivos -general y específicos- del proyecto. Incluyen los resultados esperados al llevar a la práctica el proyecto.	Formulan los objetivos del proyecto; indican de manera general los resultados esperados.	Los objetivos no son claros, no se distinguen objetivo general de los específicos; no se incluyen resultados esperados.
<b>Actividades</b>	Incluyen de manera pormenorizada, las actividades realizadas y las personas contactadas.	Incluyen la mayoría de las actividades realizadas y las personas contactadas.	Solo incluyen una actividad realizada o ninguna.
<b>Recursos</b>	Describen detalladamente los recursos necesarios para la realización del proyecto, especificando recursos	Describen los recursos que necesitarán para realizar el proyecto.	Describen de manera insuficiente los recursos necesarios; no distinguen entre recursos humanos y materiales.

	humanos y materiales.		
<b>Presupuesto</b>	Incluyen un detalle claro de todos los costos del proyecto.	Incluyen los costos del proyecto.	No incluyen los costos o lo hacen sin detallar.
<b>Limitaciones</b>	Analizan de manera profunda las limitaciones posibles para la puesta en práctica del proyecto.	Analizan algunas limitaciones que podrían encontrar para la puesta en práctica del proyecto.	No analizan las posibles limitaciones, o lo hacen de manera superficial.
<b>Carta gantt</b>	Incluyen una carta gantt que especifique de manera realista los tiempos, dando cuenta de la organización y la distribución de tareas entre los/as integrantes del grupo.	Incluyen una carta gantt, aunque no se aprecia una comprensión realista de los tiempos, o no evidencian la distribución de tareas.	La carta gantt incluida no especifica tiempos reales, demostrando falta de organización o inadecuada distribución de tareas.
<b>Evaluación</b>	Especifican y elaboran el o los instrumentos que usarán para evaluar el avance del proyecto, de manera observable y medible.	Especifican y elaboran algún instrumento que usarán para evaluar el avance del proyecto, de manera observable.	El instrumento detallado no permite medir de manera concreta y observable el avance del proyecto; no elaboran instrumento de evaluación.
<b>Redacción</b>	La redacción es clara, coherente y secuenciada de forma lógica; usan eficientemente los conectores.	La redacción es clara y coherente.	La redacción carece de claridad, no hay uso eficiente de conectores, lo que le resta coherencia.
<b>Ortografía</b>	El trabajo presenta un vocabulario y ortografía adecuados a un informe académico.	El vocabulario y la ortografía son adecuados, aunque el vocabulario es escaso.	El vocabulario es escaso y la ortografía deficiente.
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>22</b>	<b>11</b>

### **Anexo 3. Presentación de resultados por categorías**

Categorías	Informante 1	Informante 2	Informante 3	Informante 4	Informante 5	Informante 6	Informante 7
1. Evalúa la	Sí.	Es que un	Un	Ser capaz de	Es parte de	Es	Sí.

<i>competencia Comunicación Escrita (Ortografía y sintaxis).</i>		ensayo debe ser entendido por cualquier persona.	estudiante debe tener óptimo manejo de su Com. Escrita.	entregar un texto impecable como profesional es.	las competencias necesarias de la profesión.	fundamental el manejo óptimo de la escritura.	
<i>2. Valor otorgado a la Competencia comunicación escrita</i>	Sólo en lo referente a la capacidad de escribir en la ficha clínica.	El valor del esfuerzo en pensar y reflexionar sobre tópicos sociales y culturales. Por tratar de comunicar algo de una manera clara, por hacerlo parte de sus pensamientos que redunden en un impacto positivo en la sociedad que quieren construir.	La com. escrita es fundamental. Somos personas que, a partir de una política país, forjamos un criterio de enseñanza que nos alfabetiza, porque se entiende que desde la lectura y escritura, fortalecemos conocimientos, profundizamos contenidos y aprendizajes que día a día dan sentido al mundo que construimos.	Alta, es una herramienta que da cuenta de la calidad de profesional a futuro, de la calidad y seriedad que un documento escrito merece. Es lo mínimo que un profesional, independiente cuál sea su área de desarrollo, debe manejar.	Alto valor. Poner las ideas y razonamientos por escrito es útil para el autoaprendizaje, y la expresión escrita adecuada es necesaria para comunicarse con otros en el contexto laboral.	Vital, desde ahí se puede derivar comprensión cabal del relato, despliegue de ideas con un hilo conductor razonable.	Alto valor, ya que es el elemento clave para socializar el método y los resultados de la investigación.
<i>3. Apreciación del nivel</i>	En general, la capacidad	En mi experiencia	En general, los trabajos	De medio a bajo. Hay	Me parece que la	Lamentablemente, el	Se observa una

<p><i>estudiantes en la competencia al llegar a cuarto año</i></p>	<p>de redacción y ortografías son muy deficientes. Pero entiendo que esto debe venir integrado desde la educación básica escolar, sin embargo los estudiantes desconocen herramientas como el botón de corrección ortográfica y gramatical del Word, que tienen disponible y a mano siempre.</p>	<p>docente, a la hora de entregar un trabajo final, en un porcentaje significativo de estudiantes, se preocupan de aplicar las competencias comunicativas escritas.</p>	<p>de las estudiantes de Obstetricia (menciono un universo femenino por ausencia de hombres en mi curso), demuestran dominio de normas gramaticales, ortografía y sintaxis en sus trabajos e informes. A veces, pecan de reduccionistas en su desarrollo de análisis que, si bien es parte del área de comunicación escrita, no es propia de las normas antes mencionadas. El protocolo de evaluación consiste en</p>	<p>alumnos que no logran subir de nivel ni siquiera en el curso específico (Lectura y escritura de textos académicos). Es un tema preocupante, pues el nivel escolar es bajo. Debe entonces, ser una preocupación transversal, en todos los ramos; alumno que presenta errores en un texto, no debe obtener la nota máxima.</p>	<p>competencia comunicativa escrita es pobre entre los estudiantes de la asignatura. Observo gran dificultad en redactar una idea y argumentar con lógica y coherencia. En muchos casos la ortografía, gramática y vocabulario es deficiente. Sin duda, en su propio entorno utilizan muy poco esta capacidad. Incluso hay ocasiones en que, ante una pregunta de desarrollo, los estudiantes dibujan una respuesta,</p>	<p>buen uso de la comunicación escrita, en un gran porcentaje de estudiantes, es muy marginal como resultado.</p>	<p>deficiencia basal, que pudiera corregirse en años anteriores.</p>
--	--	---	---	---	--	---	--

			<p>sumar estos criterios en las rúbricas como indicadores base de conocimiento general y presencia activa de este dominio. Considero ausentar los de los mismos en los criterios de evaluación, iría en desmedro del aprendizaje constante del que deben hacerse cargo nuestras estudiantes.</p>		<p>pero no pueden escribirla o verbalizarla.</p>		
<p>4. Sugerencias</p>		<p>Que sea parte de los criterios de evaluación.</p>	<p>Mayor práctica de trabajos e informes vinculados directamente a asignaturas</p>	<p>Corregir, aplicar los conocimientos que ya han cursado (Escritura, Oratoria) como</p>	<p>Desconozco lo que el Núcleo de Formación General realiza actualmente para mejorar</p>	<p>Pondría en valor instancias de ejercitación en donde se desplegara de manera eficiente,</p>	<p>Nivelar a los estudiantes al ingreso a la universidad. Fortalecer la redacción y puntuación.</p>

			<p>de la malla de cada escuela. No tareas extras a sus disciplinas, sino tomar perspectivas culturales de las propias problemáticas de cada malla para abordar el aprendizaje de la comunicación escrita en este caso, y de otras habilidades como la comunicación oral, por ejemplo.</p>	<p>materia pasada. Insistir y concientizar reiteradamente sobre la importancia de una escritura limpia.</p>	<p>esta competencia, pero sin duda debe entrenarse en este bloque. Algunos ejercicios que realizo en la asignatura, y que pueden sistematizarse son: luego de analizar un concepto en clases, por medio de una clase participativa, se le solicita a los estudiantes que por sí mismos desarrollen una definición utilizando coherentemente tres o cuatro palabras claves. Otro mecanismo es: en preguntas de</p>	<p>tanto en evaluaciones formativas y sumativas.</p>	<p>Fortalecer la redacción de objetivos (esto lo observo mucho en estudiantes de postgrado). Comunicarse con los coordinadores de las diferentes asignaturas de la carrera para detectar las debilidades y trabajar en conjunto.</p>
--	--	--	---	---	---	--	--

					desarrollo, señalar un máximo de caracteres a utilizar.		
<b>Comentarios</b>	<b>Categoría 1</b>	<p>Dos de los profesores respondieron afirmativamente, sin dar otra opinión.</p> <p>Cinco profesores entregaron fundamentos que subyacen a la afirmación, señalando: que deben tener un manejo óptimo de la competencia de Comunicación Escrita; que los escritos proporcionados por los estudiantes deben ser impecables y entendidos por cualquier persona</p>					
<b>Comentarios</b>	<b>Categoría 2</b>	<p>La mayoría de los docentes otorga un alto valor a la competencia de comunicación escrita, tanto para los estudiantes, como para la vida profesional.</p> <p>Solo uno de ellos considera que la relevancia de esta solo se relaciona de manera funcional y básicamente con el ejercicio profesional</p>					
<b>Comentarios</b>	<b>Categoría 3</b>	<p>Cinco docentes considera que el nivel de los estudiantes, en la competencia de comunicación escrita es deficiente o pobre. Plantean que debiera estar desarrollada desde niveles anteriores, o desde el nivel escolar. Indican también que los estudiantes presentan vocabulario escaso, falta de normas ortográficas y gramaticales, así como serias dificultades para redactar ideas y argumentar, de manera lógica y coherente.</p> <p>Tres docentes plantean que la mayoría de sus estudiantes presenta serias dificultades en el ámbito de la comunicación escrita, lo cual es considerado preocupante y lamentable.</p> <p>Tres docentes indican que gran parte de sus estudiantes se esfuerza en presentar trabajos escritos de manera adecuada, preocupándose por aplicar en sus escritos, normas de ortografía y gramática,</p>					
<b>Comentarios</b>	<b>Categoría 4</b>	<p>Tres docentes sugieren que debiera ejercitarse más la competencia de comunicación escrita</p> <p>Uno de ellos no hace sugerencias</p>					

Fuente: Elaboración propia.