

**PROPUESTA DE FORMACIÓN DOCENTE PARA LA DIDÁCTICA DE LA
LENGUA EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

ALLAN AMADOR DÍAZ RUEDA

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE IDIOMAS
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA
BUCARAMANGA

2017

**PROPUESTA DE FORMACIÓN DOCENTE PARA LA DIDÁCTICA DE LA
LENGUA EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

ALLAN AMADOR DÍAZ RUEDA

Informe final de trabajo de aplicación para optar al título de:

MAGÍSTER EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA

Director

LUIS FERNANDO ARÉVALO VIVEROS

Magíster en Lingüística y Español

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

ESCUELA DE IDIOMAS

MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA

BUCARAMANGA

2017

A María del Carmen, Margarita y Carolina,
mis Ángeles de la Guarda.

AGRADECIMIENTOS

La realización del presente trabajo hubiera resultado imposible sin la intervención de un sinnúmero de personas que contribuyeron de una u otra manera a su puesta en marcha. En primer lugar, agradezco a Dios por brindarme la fortaleza y perseverancia que hicieron de este camino un recorrido que me llena de orgullo y satisfacción. A mi familia, en especial a mi madre, abuela y esposa, quienes me arroparon con su paciencia, compañía y cariño, incluso en los peores días. Para ellas, gracias y mis más sentidas disculpas.

A mis maestros, grandes personas que, aparte de ser brillantes en sus disciplinas, mostraron un auténtico interés por ayudarme a cuestionar, replantear y mejorar mi labor como educador. Agradezco de manera especial a mi director de trabajo, el profesor Luís Fernando Arévalo, por su guía, orientación, comprensión y enorme capacidad para comprender los menesteres de la didáctica en su tarea de compartílos con quienes nos interesamos en ella. También quiero dar gracias al profesor Horacio Rosales, quien nos invitaba a re-pensar nuestras prácticas para conocer cómo enseñar mejor y así transformar la educación tal y como la conocemos. Es igualmente necesario agradecer a la profesora Esperanza Revelo, por siempre recordarme la enorme responsabilidad social e histórica que tenemos como maestros y la trascendencia de nuestros actos en el aula.

A mis compañeros de maestría, profesionales extraordinarios que en cada sesión me hacían reflexionar como educador y persona. A los profesores de los cursos de Taller de Lenguaje, por su abierta disposición de crecer como maestros de lengua y su gran calidez humana. A los participantes del diplomado, por demostrar que juntos podemos transformar no solo nuestras prácticas, sino las dinámicas del saber en espacios académicos específicos como la Universidad Industrial de Santander.

Al Centro de Investigaciones en Cultura y Sociedad (SICS) y la Escuela de Idiomas UIS por todo el apoyo brindado para realizar las nuevas versiones del Diplomado en Procesos Didácticos de Lectura y Escritura en Educación Superior (DPDLEES).

Para terminar, deseo manifestar mi más profundo sentimiento de gratitud a la Maestría en Didáctica de la Lengua y a la Universidad de Santander pues fue solo gracias a este programa académico que finalmente pude formarme en la disciplina que tanto me apasiona.

A todos, mil gracias.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	14
1. JUSTIFICACIÓN DE UNA INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA EN LA UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER	18
1.1 PROPÓSITOS.....	25
1.2 LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA: UN CAMINO ENTRE EL ANÁLISIS Y LA ACCIÓN	26
1.3 ENFOQUES Y CONCEPTOS CLAVE SOBRE PEDAGOGÍA, LENGUA Y DIDÁCTICA QUE ORIENTARON LA INTERVENCIÓN	30
2. EL DIPLOMADO EN PROCESOS DIDÁCTICOS DE LECTURA Y ESCRITURA EN EDUCACIÓN SUPERIOR UIS (DPDLEES) COMO ESPACIO DE INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN DIDÁCTICA DE PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN LENGUA MATERNA EN LA UIS.....	42
2.1 ANTECEDENTES DEL DIPLOMADO EN PROCESOS DIDÁCTICOS DE LECTURA Y ESCRITURA EN EDUCACIÓN SUPERIOR UIS (DPDLEES)..	43
2.2 REPLANTEAMIENTO DEL PROGRAMA DEL DIPLOMADO	45
2.3 DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA.....	48
2.3.1 Desarrollo del momento presencial concentrado.....	49
2.3.2 Desarrollo del momento semipresencial.....	57
3. ANÁLISIS DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA DESARROLLADA EN EL DIPLOMADO.....	59
3.1 REPRESENTACIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN DOCENTES DE TALLER DE LENGUAJE UIS	59
3.1.1 Representaciones de los maestros sobre lectura y escritura en la universidad	61
3.1.2 Representaciones de los maestros sobre los propósitos de la lectura y la escritura en la universidad.....	64

3.1.3 Representaciones de los maestros sobre los objetos de aprendizaje de lengua en la universidad.....	67
3.1.4 Representaciones de los maestros sobre las competencias en lectura y escritura que se deben desarrollar en la universidad	70
3.2 REPRESENTACIONES DE LOS MAESTROS SOBRE EL ÉXITO Y EL FRACASO DE PRÁCTICAS DIDÁCTICAS EN ENSEÑANZA DE LENGUA.	74
3.2.1 Criterios para evaluar el éxito de prácticas didácticas en enseñanza de lengua.....	74
3.2.2 Causas de éxito de prácticas didácticas en enseñanza de lengua en educación superior	77
3.2.3 Causas de fracaso de prácticas didácticas en enseñanza de lengua en educación superior	80
3.3 LINEAMIENTOS GENERALES TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS PARA UNA DIDÁCTICA DE LA LENGUA EN LOS CURSOS DE TALLER DE LENGUAJE UIS.....	87
3.4 ACCIONES DIDÁCTICAS PARA EL DISEÑO, EJECUCIÓN, EVALUACIÓN Y SISTEMATIZACIÓN DE PROPUESTAS FUNDAMENTADAS EN UNA DIDÁCTICA DE LA LENGUA EN EDUCACIÓN SUPERIOR	92
3.4.1 La planificación de las experiencias educativas, escenario propicio para la reflexión sobre cómo los maestros del Taller de lenguaje diseñan espacios de aprendizaje	94
3.4.2 El Curso MOODLE del diplomado (parte I), una oportunidad para construir comunidad académica.....	100
3.4.3 Las sustentaciones orales de avance, una alternativa para la realimentación de las propuestas didácticas	107
3.4.4 Un cambio de estrategia: el Curso MOODLE del diplomado (parte II), un espacio para orientar la regulación en los maestros participantes	112
3.4.5 La segunda reunión presencial: un paréntesis en el proceso de acompañamiento virtual	115

3.4.6 De la sistematización a la producción textual: la concreción de las reflexiones sobre las prácticas docentes	116
4. CONCLUSIONES.....	121
4.1 EVIDENCIAS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE PROPUESTAS FUNDAMENTADAS EN UNA DIDÁCTICA DE LA LENGUA EN EDUCACIÓN SUPERIOR PARA EL DESARROLLO DEL TALLER DE LENGUAJE UIS .	121
4.2 EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA DIDÁCTICA DESARROLLADA EN EL DIPLOMADO	126
4.3 OTRAS CONCLUSIONES	130
5. RECOMENDACIONES	132
5.1 SUGERENCIAS PARA EL DESARROLLO DEL TALLER DE LENGUAJE UIS	132
5.2 SUGERENCIAS PARA FUTURAS EDICIONES DEL DIPLOMADO.....	133
BIBLIOGRAFÍA	136

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Enfoques de competencia identificados en los discursos de los participantes.....	72
Tabla 2. Criterios de los participantes para evaluar como exitosa una experiencia didáctica.....	75
Tabla 3. Diferencias sobre el papel del lenguaje en la asignatura.....	88
Tabla 4. Diferencias en términos de géneros textuales.....	88
Tabla 5. Diferencias en términos de abordaje de la argumentación en la asignatura.....	89
Tabla 6. Diferencias en términos de enfoques de enseñanza de lengua.....	89
Tabla 7. Diferencias en términos de metodologías de enseñanza.....	90
Tabla 8. Diferencias en términos de competencias proyectadas.....	91
Tabla 9. Ejemplo de coherencia en la planificación didáctica por parte de los participantes.....	95
Tabla 10. Relación de productos y programas académicos desarrollados en las propuestas didácticas.....	111
Tabla 11. Resultados evaluación de los asistentes sobre su experiencia de aprendizaje en el diplomado.....	128

LISTA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Ejemplo de sección recopilatoria	102
Ilustración 2. Ejemplo de sección reflexiva-preparatoria	103
Ilustración 3. Ejemplo de sección dialogal	104
Ilustración 4. Apreciación de los maestros sobre el grado de mejoramiento de los aspectos desarrollados en el diplomado	129

RESUMEN

TÍTULO: PROPUESTA DE FORMACIÓN DOCENTE PARA LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA EN EDUCACIÓN SUPERIOR*

AUTOR: Allan Amador Díaz Rueda.**

PALABRAS CLAVE: didáctica de la lengua en educación superior, alfabetización académica, acompañamiento docente, comunidad académica.

DESCRIPCIÓN: este informe final del trabajo de aplicación para la Maestría en Didáctica de la Lengua busca contribuir a la consolidación de la didáctica como disciplina investigativa fundamental para la transformación de la enseñanza de lengua en la Universidad Industrial de Santander. En tal sentido, esta experiencia educativa tuvo como objeto de análisis e intervención las prácticas docentes que se daban en la asignatura Taller de lenguaje UIS. En ellas se pudo establecer que la mayoría de los docentes orientadores carecían de formación específica en didáctica de la lengua en educación superior, aspecto que traía como consecuencia la implementación de prácticas didácticas poco pertinentes para alcanzar los objetivos de la asignatura.

Es por lo anterior que este trabajo de aplicación se orientó a partir del cuestionamiento sobre cómo transformar prácticas docentes de los maestros de Taller de lenguaje UIS para la didáctica de la lengua en educación superior. Por lo tanto, se determinó como objetivo general del trabajo construir de forma colectiva una propuesta de formación docente para la didáctica de la lengua en este nivel educativo. En aras del cumplimiento del mismo, se estipuló como escenario ideal el Diplomado en Procesos Didácticos de Lectura y Escritura en Educación Superior (DPDLEES).

El trabajo desarrollado tuvo como sustento metodológico el paradigma sociocrítico y el enfoque seleccionado para este caso fue la Investigación cualitativa. La anterior decisión exigió la escogencia de la investigación - Acción (IA).

Frente a este horizonte, el presente informe resalta la pertinencia de esta experiencia en tanto que, además de analizar las representaciones de los maestros sobre la enseñanza de lengua materna en la universidad, señala las transformaciones de las mismas a lo largo del proceso de acción didáctica.

* Trabajo de aplicación.

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Idiomas. Director: Luis Fernando Arévalo. Magíster en Lingüística y Español.

SUMMARY

TITLE: TEACHER EDUCATION PROPOSAL FOR THE TEACHING OF LANGUAGE IN HIGHER EDUCATION*

AUTHOR: Allan Amador Díaz Rueda**

KEY WORDS: didactics of the language in higher education, academic literacy, teaching support, academic community.

DESCRIPTION: This final report of the application work for the Master in Language Didactics seeks to contribute to the consolidation of didactics as a fundamental research discipline for the transformation of language teaching at Industrial University of Santander. In this sense, this educational experience had as an object of analysis and intervention the teaching practices that were given in the Language Workshop UIS courses. It was possible to establish that most of the teachers did not have specific training in didactics of the language in higher education, which resulted in the implementation of didactic practices that were not relevant to achieve the objectives of the subject.

According to that, this work of application was oriented from the questioning on how to transform Workshop of language UIS teachers' practices for the didactics of the language in higher education. Therefore, it was determined as a general objective of this work to construct collectively a proposal of teacher training for the didactics of the language in higher education. In order to do so, the Diploma in Didactic Processes of Reading and Writing in Higher Education (DPDLEES) was stipulated as the ideal scenario.

This work had as a methodological basis the sociocritical paradigm and the approach selected for this case was the qualitative research because it is concerned with studying reality in its natural context to interpret the phenomena that occur in it based on the meanings that have for those who experience them.

In summary, this report highlights the relevance of this experience, which consists of analyzing the teachers' representations about how to orient mother tongue teaching in the university, besides of pointing out the transformations of those representations throughout the process of construction and implementation of proposals developed from a language didactics for higher education.

* Applied research.

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Idiomas. Director: Luis Fernando Arévalo. Magíster en Lingüística y Español.

INTRODUCCIÓN

Este informe final del trabajo de aplicación para la Maestría en Didáctica de la Lengua busca contribuir a la consolidación de la didáctica como disciplina investigativa fundamental para la transformación de la educación superior en Colombia y, en un principio, de la enseñanza de lengua en la Universidad Industrial de Santander. En tal sentido, esta experiencia educativa tuvo como objeto de análisis e intervención las prácticas docentes que se daban en la asignatura Taller de lenguaje UIS, espacio de carácter obligatorio para los estudiantes de la mayoría de programas académicos de la institución, que tiene dos propósitos fundamentales; en primer lugar, potenciar el desarrollo del lenguaje y el aprendizaje de la lengua materna para fortalecer los procesos comunicativos y de construcción de conocimiento; además, de introducir a los estudiantes a las prácticas académicas de habla, escucha, lectura y escritura propias de la educación superior.

Esta asignatura se configuró en objeto de estudio inicial debido a que, a pesar de ser reconocida a nivel institucional como una estrategia para el mejoramiento de la lectura, la escritura y la oralidad de los estudiantes, hasta la implementación del presente trabajo de aplicación, no se habían registrado estudios sobre la forma en que esta se había venido orientando. Luego de algunos ejercicios de exploración, se pudo establecer que la mayoría de los docentes orientadores de Taller de lenguaje UIS carecían de formación específica en didáctica de la lengua en educación superior, aspecto que traía como consecuencia la implementación de prácticas didácticas poco pertinentes para alcanzar los objetivos de la asignatura.

Es por ello que este trabajo de aplicación se orientó a partir del cuestionamiento sobre cómo transformar prácticas docentes de los maestros de Taller de lenguaje UIS para la didáctica de la lengua en educación superior. Para resolverlo, se determinó como objetivo general del trabajo construir de forma colectiva una propuesta de formación docente para la didáctica de la lengua en educación superior. En aras del cumplimiento del mismo, se estipuló como escenario ideal el Diplomado en Procesos Didácticos de Lectura y Escritura en Educación Superior (DPDLEES), espacio académico propiciado por el Centro de Investigaciones en Cultura y Sociedad de la Facultad de Ciencias Humanas (CICS) y la Escuela de Idiomas de la Universidad Industrial de Santander.

Esta iniciativa tuvo pleno respaldo de la universidad pues se ofreció a los docentes de Taller de Lenguaje la inscripción al diplomado a cambio de cumplir con dos condiciones: asistir al 80% de las sesiones presenciales y desarrollar las propuestas didácticas que surgieran de esta experiencia en alguno de sus cursos del semestre siguiente. Debe anotarse también que el diplomado fue ofertado a potenciales maestros orientadores de esta asignatura, es decir, egresados de la Licenciatura en Español y Literatura UIS y estudiantes de últimos semestres de este programa académico. Como resultado de lo anterior, la población participante del presente trabajo estuvo compuesta finalmente por 29 personas, 17 profesores

de Taller de lenguaje, 8 egresados de Licenciatura en Español y Literatura UIS, 3 estudiantes de este programa académico y una persona matriculada que no pertenecía a estos grupos. La experiencia fue desarrollada entre marzo y septiembre de 2015 en dos momentos, uno presencial concentrado de 60 horas y otro semipresencial de 40 horas.

El trabajo adelantado tuvo como sustento metodológico el paradigma sociocrítico de investigación por su disposición para hacer una crítica de la realidad con la intención de reconocer el potencial de transformación de la misma con base en una visión dinámica y holística del objeto de estudio, razón que justifica que esta experiencia se destaque por la construcción de propuestas resultantes del diálogo y la concertación colectiva, aspecto que le otorga la definición de criterios de calidad alimentados por la intersubjetividad que fueron validados por los partícipes del diplomado.

Dada la importancia del diálogo en esta experiencia, el enfoque seleccionado para este caso fue la Investigación cualitativa debido a que esta se preocupa por estudiar la realidad en su contexto natural para interpretar los fenómenos que se dan en ella con base en los significados que tienen para aquellos que los vivencian¹ y, en tal escenario, el discurso de los participantes se constituye en objeto ideal para la realización del estudio. La anterior decisión, exigía una delimitación del método de investigación que sería utilizado en el proyecto, motivo que movilizó la escogencia de la investigación- Acción (IA) por tratarse de una forma de indagación introspectiva de carácter colectivo que ofrece la posibilidad de reflexionar acerca de las prácticas para luego teorizar sobre las mismas.

Igualmente, la Investigación Acción se caracteriza por ser realizada en grupo y tener una dinámica cíclica, de allí la relevancia del colectivo docente en el análisis de los resultados de las acciones implementadas por cada equipo de maestros y su posterior replanteamiento. En esa misma dirección, la IA demanda problematizar la realidad, aspecto que en esta experiencia educativa estuvo dirigido puntualmente al estudio de la enseñanza de la lengua materna en la educación superior.

Lo anterior implicó una elección de los instrumentos para recoger, de manera sistemática, material que sirviera de corpus en el análisis de los fenómenos a la luz de una descripción de los hechos; esta selección debía caracterizarse por la rigurosidad, la minuciosidad y la posibilidad de contar con un alto grado de intersubjetividad en el estudio de los mismos. De manera puntual, se emplearon las siguientes técnicas de recolección de datos: entrevistas grupales semiestructuradas, encuestas con preguntas abiertas y cuestionarios de pregunta abierta, entre otros.

Para el análisis de la información recolectada, se decidió someter las transcripciones de las intervenciones y respuestas de los participantes al modelo

¹ OLABUÉNAGA, José Ignacio Ruiz. Metodología de la investigación cualitativa. Universidad de Deusto, 2012.

de sistematización inductivo propuesto por Miles y Huberman² que contempla tres etapas: a) selección de los datos recogidos; b) jerarquización de la información; y definición de conclusiones. Luego se determinó que los hallazgos de dicho proceso serían presentados según las recomendaciones sobre metacategorías de Taylor y Bogdan³.

En lo concerniente a la metodología implementada en el desarrollo de la propuesta didáctica, se seleccionó el Modelo de Whitehead (explicado por Beltrán)⁴. Este se basa en cinco etapas: la primera consiste en sentir o experimentar un problema; la segunda, imaginar la solución del mismo; la tercera, poner en práctica la solución imaginada; la cuarta, evaluar los resultados de las acciones emprendidas; y la quinta, modificar la práctica a la luz de los resultados.

El trabajo de aplicación fue implementado en tres fases. En la primera se analizaron enfoques teóricos y experiencias del Taller de Lenguaje para diseñar experiencias didácticas basadas en preguntas orientadoras para fomentar la reflexión sobre las prácticas docentes de enseñanza de lengua en educación superior. Las respuestas de los maestros sirvieron de corpus para identificar las representaciones sobre la enseñanza de lengua en educación superior de los maestros participantes del diplomado. La segunda fase consistió en la generación de espacios para la construcción colectiva de lineamientos generales teóricos y metodológicos para una didáctica de la lengua en los cursos de Taller de lenguaje UIS mediante el diálogo y la concertación de conceptos entre los participantes. Finalmente, en la tercera etapa se implementaron acciones didácticas para el diseño, ejecución, evaluación y sistematización de propuestas fundamentadas en una didáctica de la lengua en educación superior para los cursos de Taller de lenguaje UIS.

En el marco del escenario ya expuesto, la hipótesis de trabajo que delimitó el actuar de este ejercicio académico planteaba que la orientación de la lectura, la escritura y la oralidad en la universidad requiere de la implementación de una didáctica específica y especial*, la misma que en muchos casos parece ausente en las prácticas docentes debido a que los maestros de Taller de Lenguaje no han tenido formación puntal al respecto. Frente a este horizonte, el presente informe resalta la pertinencia de esta experiencia en tanto que, además de analizar las

² MILES, Mathew y HUBERMAN, Michael. *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. 2nd edition, Thousand Oaks, California: Sage Publications. 1994.

³ TAYLOR, Steven. Y BOGDAN, Robert. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós. 1986

⁴ BELTRAN, Antonio. *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó, 2003. P. 373 – 397.

* Se afirma que debe ser específica dado que se centra en la enseñanza de la lengua a partir de los campos de estudio propios de los estudiantes; además debe ser especial puesto que está direccionada a un objeto de estudio puntual (la lengua) y a una población particular, en este caso, los nuevos estudiantes UIS, sujetos que requieren orientación para hacer parte de las comunidades académicas propias de su disciplina.

representaciones de los maestros que participaron del diplomado sobre cómo orientar la enseñanza de lengua materna en la universidad, señala las transformaciones de las mismas a lo largo del proceso de construcción e implementación de propuestas ubicadas en una didáctica de la lengua para educación superior específicamente centrada en los Talleres de lenguaje UIS.

Para terminar con esta sección introductoria, debe mencionarse que el desarrollo del presente trabajo estuvo dirigido por el Comité organizador del Diplomado en Procesos Didácticos de Lectura y Escritura en Educación Superior UIS (DPDLEES), equipo compuesto por los profesores Luis Fernando Arévalo Viveros, Karime Vargas Cáceres y Allan Amador Díaz Rueda. De manera puntual, este último aportó en la reconstrucción de la propuesta programática que terminaría implementándose en la tercera versión del diplomado y, específicamente, su labor se centró en el diseño y acompañamiento del momento semipresencial de dicho espacio académico, además de la correspondiente sistematización de esta experiencia educativa.

1. JUSTIFICACIÓN DE UNA INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA EN LA UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

Desde hace más de diez años, los docentes universitarios en Colombia han manifestado su preocupación por las dificultades que muestran sus estudiantes en términos de lectura y escritura. Una prueba de ello fue la creación de la Red de Lectura y Escritura en Educación Superior (REDLESS) en el 2006, colectividad que busca orientar, desde la cooperación, las acciones que adelantan las instituciones de educación superior y sus maestros en aras del fortalecimiento de la lectura y escritura en este nivel de formación. Durante esta década, dicha organización ha venido desarrollando distintas actividades con la intención de difundir y compartir las experiencias que las universidades del país han implementado en este ámbito mediante sus normativas, investigaciones, eventos y publicaciones.

Producto de esfuerzos como este, varios entes académicos han estado publicando distintas investigaciones que pretenden conocer de forma más amplia el asunto de la enseñanza de la lectura y la escritura en educación superior. Uno de los estudios más profundos y completos que se han realizado en Colombia está recopilado en el libro *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana?*⁵ Este fue el resultado de una pesquisa realizada entre 2009 y 2011 que contó con la participación de 17 universidades y que fue coordinada por los profesores Mauricio Pérez Abril y Gloria Rincón Bonilla.

En este se concretan algunas importantes conclusiones que generan un panorama particular para justificar la existencia del presente trabajo de aplicación. La primera de ellas es que los nuevos estudiantes universitarios vienen de prácticas discursivas características de la educación media y, al ingresar a un programa de pregrado, deben transformar su identidad en este nuevo entorno con el ánimo de interactuar de manera natural en las dinámicas de una determinada disciplina, situación que demanda un desarrollo didáctico destinado al cumplimiento de esta particularidad por parte de los maestros de las instituciones de educación superior y un compromiso de estos centros educativos en la formación de sus docentes para conseguir tal empresa.

No obstante, otro de los hallazgos del estudio plantea que aunque la mayoría de universidades colombianas están conscientes de la importancia de la lectura y la escritura, estas no toman acciones de amplia trascendencia como la instauración de políticas institucionales que introduzcan a los estudiantes a las prácticas de lectura y escritura propias de sus campos específicos del saber; sino que se

⁵ PÉREZ, Mauricio. RINCÓN, Gloria (coords.). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país.* Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2013.

limitan a la creación de cursos diseñados para fortalecer estos procesos en los semestres iniciales de los programas académicos. Algunos ejemplos son: *Lecto escritura* en la Universidad Santo Tomás; *Expresión* en la Universidad Autónoma de Bucaramanga; *Español y comunicación* en la Universidad Nacional de Colombia y *Expresión y comunicación* en la Universidad de la Sabana, entre otros.

En el caso de la Universidad Industrial de Santander, se ofrece la asignatura Taller de Lenguaje, usualmente entre el primer y el tercer semestre de sus programas de formación profesional (pregado), curso que es de carácter obligatorio para los estudiantes de los 31 programas de pregrado que ofrece la institución. Si bien es cierto que con la implementación de este espacio formativo la UIS entró en la tendencia nacional por ocuparse de la formación en lengua materna en los distintos programas académicos que ofrece, previo al presente trabajo de aplicación no se había desarrollado en la institución algún tipo de estudio relacionado con los beneficios de estos talleres en el mejoramiento de la lectura, la escritura y la oralidad de los estudiantes, por lo que este ejercicio didáctico sienta un precedente frente al análisis de la estrategia institucional más conocida por la comunidad UIS para potenciar los procesos relacionados con el lenguaje.

Fue así como, a manera de actividad preliminar, se dio a la tarea de identificar, mediante el análisis del discurso, cuáles eran las valoraciones que tenían los estudiantes UIS sobre el Taller de Lenguaje. Esta aspiración encuentra sustento teórico en las siguientes palabras de Greimás sobre el análisis del discurso didáctico: “El análisis del discurso didáctico –al igual que el de los discursos políticos o publicitarios, -por ejemplo- intenta en primer lugar el reconocimiento de las formas que lo organizan: la explotación de los contenidos, a menudo implícitos, que estas formas arrastran es competencia de la semiótica de las culturas y de las ideologías.”⁶

Este ejercicio se desarrolló en las tres primeras semanas del segundo semestre académico de 2014. Para ello se diseñó y aplicó una entrevista a quince estudiantes (tres por cada facultad de la UIS), siete mujeres y ocho hombres, que cursaban entre el segundo y el décimo semestre y que, como condición ineludible, hubieran aprobado el Taller de Lenguaje. Acto seguido, se decidió fragmentar dicho corpus al enfocar el análisis de las respuestas en aquellas frases relacionadas con la apatía / empatía de los estudiantes frente a sus aprendizajes en esta asignatura (para observar en detalle todo el estudio, se recomienda revisar el Anexo 1).

Uno de los resultados más dicientes consistió en identificar que la mayor causa de apatía de algunos estudiantes frente a la asignatura se daba por ciertas prácticas docentes que no permitían el desarrollo de procesos de aprendizaje efectivos en el contexto de sus disciplinas. Igualmente, se pudo inferir que el Taller de Lenguaje no hacía honor a su denominación pues se centraba en la lectura o la escritura

⁶ RODRÍGUEZ ILLERA, José Luis. Educación y comunicación. Editorial Paidós. Madrid, 1988.

(dependiendo del docente que la orientara) y en buena parte de los casos dejaba de lado un trabajo concienzudo sobre la oralidad en el ámbito académico. Este y otros aspectos insinuaban la ausencia de unas directrices concertadas por los maestros para la enseñanza en esta asignatura.

De forma más precisa, se concluyó que los estudiantes entrevistados se concebían como sujetos que necesitaban mejorar sus procesos de lectura y escritura, por ello, su principal relación de empatía radicaba en que eran conscientes de la importancia del Taller en su formación profesional; sin embargo, existían prácticas docentes que producían disforia entre ellos y la asignatura; algunos ejemplos puntuales de esto fueron: a) el uso de la evaluación como condicionante del desempeño de los estudiantes en las relaciones dentro del aula; b) las configuraciones didácticas que conciben al estudiante como sujeto pasivo que espera la acción de poder por parte del docente; c) las prácticas pedagógicas desprovistas de sentido, es decir, aquellas que no plantean una relación entre el lenguaje y las disciplinas de estudio de los estudiantes; d) las prácticas docentes orientadas desde una perspectiva lingüística tradicional estructuralista; y e) el activismo.

Los resultados del anterior ejercicio obligan a asumir una perspectiva diferente a la establecida por la mayoría de investigaciones sobre didáctica de la lengua en educación superior, donde existe una tendencia por describir las deficiencias que evidencian los estudiantes en términos de lectura y escritura académica, pues sus hallazgos abren otra posibilidad de estudio de los problemas de la enseñanza de la lengua en la educación superior: la incidencia de la formación en didáctica de los maestros en el desarrollo de los aprendizajes de quienes cursan asignaturas como el Taller de Lenguaje UIS.

Para ejemplificar la trascendencia de esta nueva posibilidad de análisis basta con examinar la tesis de maestría de la profesora Maricela Solano Flórez⁷, donde se presentan los factores académicos relacionados con el profesor que motivan la cancelación o la no aprobación de asignaturas en los estudiantes de la Universidad Industrial de Santander.

La investigación concluyó que las tres primeras causas que generan esta situación son: la metodología de enseñanza (72,30%); las estrategias de aprendizaje impartidas por el profesor (69,80%) y la actitud del profesor por el aprendizaje de los estudiantes (66, 20%)*. De lo anterior fue posible inferir que las metodologías de enseñanza y aprendizaje en el aula eran elementos determinantes en el rendimiento académico de los educandos, por ende, si estos no funcionaban de manera efectiva en algunas prácticas docentes de quienes orientaban los talleres

⁷ SOLANO, Maricela. Causas de Larga permanencia estudiantil en los programas de pregrado presencial de la universidad industrial de Santander [tesis inédita de maestría]. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, 2013.

* Los porcentajes no suman 100% debido a que los encuestados podían seleccionar más de una opción.

de lenguaje, se podía ver comprometido el apropiado desarrollo de los procesos de aprendizaje de lengua materna en la UIS.

Ante tal panorama, y debido a que los resultados de la actividad preliminar únicamente revelaron ciertas valoraciones de un número reducido de estudiantes sobre las prácticas docentes de los talleres de lenguaje UIS, se hizo necesario encontrar otras estrategias para analizar el perfil académico de los maestros. La primera de ellas consistió en la caracterización de los veintidós (22) profesores de la asignatura en el segundo semestre de 2014. Según el profesor Jhon Fredy Zapata, director de la Escuela de Idiomas UIS en ese periodo académico, el 60% de estos maestros tenían formación posgradual de maestría y el 40% restante estaba cursando programas en ese nivel. De hecho, seis (6) de ellos eran becarios de las Maestrías en Semiótica y en Pedagogía que son ofertadas por la UIS.

Al revisar las especialidades de la formación posgradual de los profesores, se conoció que esta se concentraba en programas de Maestría relacionados con las siguientes áreas de conocimiento: Estudios Lingüísticos, Filosofía, Semiótica, Estudios Ibéricos y Latinoamericanos Aplicados, Pedagogía, Educación y en E-Learning. Esta información reveló que ninguno de los maestros de Taller de Lenguaje UIS tenía formación específica en didáctica de la lectura y la escritura en educación superior, cuestión natural si se considera que esta es muy reciente en Colombia, aspecto que la cataloga como “un campo en exploración y paulatina consolidación”⁸. Así es señalada por Adriana Salazar y otros autores en el artículo titulado *Lectura y escritura en la universidad: contribución para reconstruir una historia*.

Este documento reporta las conclusiones del análisis de 34 experiencias en lectura y escritura en educación superior en Colombia, realizado a partir de un estudio exploratorio, entre 2008 y 2010, en el marco de la Red de Lectura y Escritura en Educación Superior (REDLEES). Dentro de sus aportes se destaca que el problema de la lectura y la escritura en la universidad no es solo responsabilidad de los estudiantes sino también de las prácticas pedagógicas y didácticas de los maestros de todos los campos, incluidos los del lenguaje. En particular, el artículo menciona lo siguiente:

... en lo académico, (...) los docentes no siempre cuentan con las competencias para mediar el conocimiento, evaluarlo y resignificarlo. En consecuencia, la falta de fundamentación y acercamiento a una postura conceptual sobre lectura y escritura provocó el desarrollo de la enseñanza de estas prácticas de manera diversa, con enfoques que en muchas ocasiones se contradicen o que no son coherentes con la necesidad y realidad de la cultura académica de la institución de educación superior.

⁸ SALAZAR-SIERRA, Adriana, et al. Lectura y escritura en la universidad: contribución para reconstruir una historia. Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación [en línea] 2015, 8 (Julio-Diciembre): [Fecha de consulta: 14 de junio de 2016]. Pág. 51. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281042327004>> ISSN 2027-1174.

Además, las prácticas aisladas y las estrategias parciales, discontinuas y limitadas en el tiempo, como lo muestra el estudio, agotan la didáctica a acciones puntuales, con resultados inmediatos, sin vida dentro de la cultura académica. El reto está en la consolidación de un saber didáctico, que permita que el docente universitario en el espacio curricular que lidera, articule de manera natural las concepciones de la lectura y la escritura académica, con la reflexión sobre la enseñanza de su saber y el contexto académico en el que se encuentran sus estudiantes, para —de cierta manera— llegar a una configuración didáctica que hagan de la lectura y la escritura prácticas de conocimiento, de comunicación y de identidad profesional. Una propuesta que —referida desde el enfoque didáctico del contenido (Acevedo, 2009) — permite la relación de un conocimiento disciplinar con una acción de enseñanza útil para la formación académica.⁹

Lo anterior puede explicar la existencia de las prácticas docentes que producían disforia entre los estudiantes y el Taller de Lenguaje; en tanto que, al ser la didáctica de la lengua en la educación superior un campo de estudio tan reciente en Colombia, los maestros que orientan esta asignatura requieren formación complementaria que les ayude a potenciar sus competencias para mediar, evaluar y resignificar la lectura, la escritura y la oralidad en correspondencia con las exigencias propias de las culturas académicas que se dan en las instituciones de educación superior.

Sin embargo, la actualización teórica a los maestros no es suficiente pues, como bien lo señala Paula Carlino, otra de las necesidades que la orientación de la lengua materna en las Instituciones de Educación Superior debe atender es la ausencia de mecanismos efectivos que permitan a los maestros evaluar, reconfigurar y difundir sus prácticas, en aras del mejoramiento permanente de los procesos académicos que se dan en las aulas y, como consecuencia de ello, de los aprendizajes de los universitarios. Al respecto, la autora argentina afirma:

Necesitamos comprender las prácticas de enseñanza en detalle, los tipos de interacciones que ocurren, las intervenciones de los profesores que favorecen (u obstaculizan) que los alumnos lean y comprendan lo leído, las acciones docentes que llevan a que los estudiantes escriban para aprender, y no solo para ser evaluados en las asignaturas, las mediaciones del profesor para que sus estudiantes aprendan a escribir como se les requiere. Necesitamos describir cuáles son los tiempos que se dedican en clase a discutir colectivamente lo leído y lo escrito, las consignas dadas, la forma de entrelazar lectura, escritura, contenido disciplinar y comprensiones de los alumnos, cómo el docente regula las tareas en torno de lo escrito, etc. Es decir, necesitamos avanzar hacia investigaciones muy puntuales sobre las prácticas de enseñanza. Sobre todo, necesitamos diseñar, poner en funcionamiento en el aula, observar, registrar, analizar, evaluar, reajustar, volver a probar, reanalizar y publicar propuestas didácticas de trabajo con la lectura y la escritura durante la formación superior, que den muestra de que leer y escribir promueve el aprendizaje¹⁰.

⁹ *Ibíd.*, p.62.

¹⁰ PÉREZ, M y RINCÓN, G. *Óp. cit.*, p 23.

Para superar las dificultades señaladas con antelación, los estudios ya reseñados coinciden en afirmar que se requiere pasar de esfuerzos individuales por parte de los maestros, a trabajos mancomunados donde distintos actores de las instituciones de educación superior contribuyan a la conformación de comunidades de aprendizaje tendientes a establecer líneas de acción que, desde la revisión de las prácticas de los maestros, desemboquen en investigaciones sobre la didáctica de la enseñanza de la lengua en este nivel de formación; las mismas que servirán como argumentación para la posterior creación de estrategias y políticas institucionales en torno a esta temática. En particular, las conclusiones del artículo de Salazar y otros autores, resaltan que:

Este estudio ha permitido revelar las implicaciones que trae pensar la lectura y la escritura como componentes ajenos a la reflexión sobre la formación profesional y sobre la enseñanza. Cada una de las experiencias se presenta de manera aislada a una concepción o postura de lectura y escritura en la cultura académica de la educación superior, pues su planeación está sujeta a las decisiones del docente que programa la asignatura, taller, prueba o curso. Indudablemente, los procesos de formación en lectura y escritura pasan por los sujetos, pero cuando se piensa en una cultura académica no se quedan solo en ellos, pues sobrepasa la experiencia particular y se construye desde diferentes miradas como las políticas, la trayectoria, los propósitos de formación, las tradiciones y los escenarios de desarrollo, entre otras.¹¹

En esa misma dirección, Pérez y Rincón señalan que la transformación en las prácticas didácticas de la lengua en educación superior también exige un posicionamiento de sus particularidades, dentro de ellas, la instauración de configuraciones didácticas que conciban a la lectura y la escritura no solo como habilidades lingüísticas, sino como prácticas sociales y culturales propias de las disciplinas. Esto le otorga un sello distintivo que la diferencia de las maneras de enseñar la lengua en la educación primaria, básica o media. Así lo manifiestan en las siguientes líneas:

En tercer lugar, debido a que la universidad, en la formulación de sus políticas y, de modo consecuente, los docentes, en sus prácticas de enseñanza, no tienen como propósito explícito fortalecer la escritura y la lectura académica con funciones epistémicas, no es evidente una didáctica universitaria en la cual se lleven a cabo prácticas de mediación didáctica —desde las diferentes asignaturas que se ofrecen a lo largo de un programa—; es decir, no es explícito que se planifiquen, realicen y evalúen unas determinadas configuraciones y secuencias didácticas con el fin de orientar modos específicos de leer y escribir, propios de las disciplinas. Más bien, la investigación muestra la presencia notoria de prácticas de enseñanza —con excepción de los casos destacados— que tradicionalmente se efectúan en los otros niveles del sistema escolar y que la investigación didáctica ha puesto en cuestión: escribir únicamente para el profesor, solo para ejercicios de clase y para resolver instrumentos de calificación, es decir, usos con fines básicamente de control o de comprobación de la apropiación de los conocimientos específicos de las disciplinas

¹¹ SALAZAR-SIERRA, Adriana, et al. Óp. cit., p. 66.

o los saberes propios de una profesión. De este modo, los resultados permiten afirmar que los apoyos que reciben los estudiantes antes, durante y después de la lectura y escritura de los textos académicos que se les solicitan son escasos.¹²

A propósito de la presencia de prácticas de enseñanza de otros niveles del sistema escolar en los talleres de lenguaje UIS, debe señalarse que, según la Vicerrectoría Académica UIS, el 100% de los docentes de Taller de lenguaje en el segundo semestre de 2014, estaban vinculados a la institución en la modalidad de Hora Cátedra, aspecto que indicaba que en la mayoría de los casos los profesores tenían responsabilidades laborales con otras instituciones educativas. Sobre este asunto, el profesor Zapata indicó que el 80% de ellos también laboraban en instituciones de educación Básica y Media.

Todas estas situaciones develan algunas problemáticas existentes en el seno del grupo de profesores que dirigía la asignatura Taller de lenguaje UIS, en tanto que, la permanencia de estos maestros en la institución se restringía únicamente a sus correspondientes horarios de clase, factor que no permitía el cumplimiento cabal de la política 2.4 del Proyecto Institucional UIS que tiene por título “Desempeño integral de los docentes” y que estipula lo siguiente:

Los docentes deben asumir con compromiso y conciencia plena de su responsabilidad ética y social, el papel de orientadores del proceso de aprendizaje y ser los maestros que apoyan la formación integral de los estudiantes. Para ello deberán articular en su desempeño las funciones de docencia, investigación y extensión, pues sólo así podrán evidenciar los objetivos sociales del aprendizaje y su propósito último de contribuir a mejorar la calidad de vida de las personas y la sociedad.¹³

Como puede apreciarse, lo descrito en este apartado del PEI UIS resalta la necesidad de fomentar en los maestros de la institución la articulación de su ejercicio docente con procesos investigativos y de proyección social y extensión, metas que resultan casi inalcanzables cuando no se cuentan con espacios permanentes donde los maestros puedan: comentar sus experiencias para determinar problemáticas concretas que requieran inmediata atención, concertar líneas de acción comunes para investigarlas con el fin de resolverlas y compartir con la comunidad académica esas nuevas alternativas de solución con el ánimo de contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de las personas.

De esta manera, se concluyó que, a pesar de que el grupo de orientadores de los cursos de Taller de Lenguaje UIS estaba constituido por maestros con una alta formación académica en distintas áreas de las humanidades, era preciso que complementaran su formación como educadores con elementos propios de la didáctica de la lengua para la educación superior. Igualmente estos maestros, en la mayoría de los casos, basan su compromiso con la universidad únicamente en

¹² PÉREZ, M y RINCÓN, G. Óp. cit., p. 280.

¹³ UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER. Proyecto Institucional. 2000.

su ejercicio docente a causa del tipo de vinculación que poseen, y comparten su labor con trabajos en otras instituciones, especialmente de educación básica y media. Estas circunstancias dificultan la posibilidad de tener espacios para la difusión de las prácticas que se dan en esta asignatura, la concertación de líneas de acción comunes frente al desarrollo de la misma y la articulación de la docencia, la investigación y la extensión y proyección social en un aspecto vital para el fortalecimiento de la academia como es la enseñanza de lengua materna en educación superior.

Todo lo manifestado hasta aquí abrió la posibilidad de plantear la hipótesis del presente trabajo. Esta estipula que la orientación de la lectura, la escritura y la oralidad en la universidad requiere de la implementación de una didáctica específica y especial, la misma que en muchos casos parece ausente en las prácticas docentes que se dan en los talleres de lenguaje UIS debido a que los maestros no han tenido formación puntual al respecto. Con base en dicha idea, se identificó que el problema de investigación radicaba en que la mayoría de los docentes orientadores de la asignatura Taller de lenguaje UIS carecían de formación específica en didáctica de la lengua en educación superior, aspecto que traía como consecuencia la implementación de prácticas didácticas poco pertinentes para la consecución de los objetivos de la misma.

Es por ello que, en concordancia con el planteamiento recién enunciado, se orientó el presente trabajo de aplicación a partir de la pregunta: ¿Cómo transformar prácticas docentes de los maestros de Taller de lenguaje UIS para la didáctica de la lengua en educación superior?

1.1 PROPÓSITOS

Objetivo general

Construir de forma colectiva una propuesta de formación docente para la didáctica de la lengua en educación superior.

Objetivos específicos

Identificar representaciones sobre la enseñanza de la lengua en educación superior en docentes de Taller de lenguaje UIS.

Construir lineamientos generales teóricos y metodológicos para una didáctica de la lengua en los cursos de Taller de lenguaje UIS.

Implementar acciones didácticas para el diseño, ejecución, evaluación y sistematización de propuestas fundamentadas en una didáctica de la lengua en educación superior.

1.2 LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA: UN CAMINO ENTRE EL ANÁLISIS Y LA ACCIÓN

El trabajo desarrollado tuvo como sustento metodológico el paradigma sociocrítico de investigación en el que se concibe al investigador como sujeto que además de analizar las transformaciones sociales, ofrece respuestas a los problemas derivados de estas. Esto se evidencia en que no solo se analizó la problemática de la ausencia de formación en didáctica de la lengua en educación superior de los maestros de Taller de lenguaje UIS, sino que se dio a la tarea de proponer una alternativa para superar esta dificultad. Para tal fin, se cumplieron con los principios de dicho paradigma, pues se involucró la teoría y la práctica, el conocimiento y la comprensión de la realidad como praxis y la inclusión de la autorreflexión por parte de los participantes.

De este modo se plasmó el propósito de plantear respuestas a la problemática identificada con el ánimo de transformar las prácticas cotidianas para que luego fueran compartidas con el grupo humano donde se ubican. En este caso puntual, la solución se configuró en una propuesta de formación docente para la didáctica de la lengua en educación superior que sirviera para orientar la asignatura Taller de lenguaje UIS.

En tal sentido, también se puede afirmar que este trabajo se inscribe en el paradigma sociocrítico por su disposición para hacer una crítica de la realidad con la intención de reconocer el potencial de transformación de la misma con base en una visión dinámica y holística del objeto de estudio, razón que justifica que esta experiencia se destaque por la construcción de propuestas resultantes del diálogo y la concertación colectiva, aspecto que facilitó la definición de criterios de calidad alimentados por la intersubjetividad que fueron validados por los partícipes del diplomado.

Dada la importancia del diálogo en esta experiencia, el enfoque seleccionado para este caso fue la investigación cualitativa debido a que esta se preocupa por estudiar la realidad en su contexto natural para interpretar los fenómenos que se dan en ella con base en los significados que tienen para aquellos que los vivencian¹⁴ y, en tal escenario, el discurso de los participantes se constituyó en objeto ideal para la realización del estudio. Adicionalmente, la Investigación cualitativa tiene una enorme trascendencia en el ámbito educativo y, de manera más específica, en lo relativo a la didáctica, gracias a la articulación que esta logra establecer entre el docente como formador e investigador en simultaneidad para la formulación de respuestas contextualizadas a las problemáticas de cada situación educativa. Así lo plantea, Clara María Forero, quien señaló que:

Se plantea la investigación en educación teniendo como eje fundamental la formación del profesor como investigador; su formación se dinamiza a partir de los

¹⁴ OLABUÉNAGA, José Ignacio Ruiz. Óp. Cit., p. 5 -10.

principios de la investigación cualitativa, recordando que el conocimiento de la problemática educativa y en especial del aula “(...) lo tienen los maestros, no los investigadores en educación” (Woods, 1987, p. 16). Lo anterior conlleva la necesidad de internalizar el método de investigación por parte del docente y el conocimiento pedagógico por parte del investigador, puesto que el conocimiento que se tenga del hacer pedagógico es el que “(...) informa y constituye la acción práctica de enseñar” (p.17). Precisamente esto permite que el hacer docencia e investigación educativa no se considere como acciones aisladas sino que, por el contrario, ejercen mutuo apoyo: en ambas se investiga, se actúa en los mismos contextos, se entrevista, se observa; sus problemáticas son de importancia para uno y otro; las soluciones pueden estar en los dos: docente e investigador, pero primordialmente en el docente. Su importancia radica en que es mejor hacer docencia investigativa y dar soluciones conjuntas desde el profesor y el estudiante (los directivos y padres de familia cuando es necesario) a los problemas que experimentan y que de una u otra forma interfieren con la calidad de la formación que se imparte (...) La investigación cualitativa en el campo de la educación, el desarrollo de la docencia, el trabajo de aula proporciona alternativas para describir, interpretar y explicar los fenómenos educativos que se dan, teniendo en cuenta su contexto social de ocurrencia¹⁵.

La anterior postura, exigía una delimitación del método de investigación que sería utilizado en el proyecto, razón que movilizó la escogencia de la investigación-Acción (IA) por tratarse de una forma de indagación introspectiva de carácter colectivo que ofrece la posibilidad de reflexionar acerca de las prácticas para luego teorizar sobre las mismas. Es así como, con base en las características de la Investigación Acción enunciadas por Pilar Folgueiras Bertomeu¹⁶, se delinearon algunas premisas que fueron implementadas a lo largo del proyecto.

La primera de ellas propone que la IA se orienta a transformar la realidad, en el caso particular de esta experiencia, las prácticas de enseñanza de lengua de los maestros participantes del diplomado; además, su foco de estudio es la práctica social, es decir, las clases de Taller de lenguaje. Así mismo la IA integra teoría y práctica, condición que fue potenciada desde la experiencia propia de los maestros no solo en su rol como aprendices del diplomado, sino también en su papel como docentes de Taller de lenguaje. Adicionalmente, la IA es realizada por los propios implicados (los maestros y el equipo coordinador del diplomado) y es colaborativa, cuestión que requirió la formación de equipos de trabajo para el desarrollo de las propuestas didácticas.

Igualmente, la investigación acción se caracteriza por ser realizada en grupo y tener una dinámica cíclica, de allí la relevancia del colectivo docente en el análisis de los resultados de las acciones implementadas por cada equipo de docentes y

¹⁵ BULLA, Clara María Forero. La investigación en el aula como estrategia de acción docente: Aproximación desde el paradigma cualitativo. Revista Docencia Universitaria, 2010, vol. 11, no 1.

¹⁶ FOLGUEIRAS, Pilar. Métodos y técnicas de recogida y análisis de información cualitativa (2009). [presentación en Power Point] Recuperado el 20 de septiembre de 2014 de: http://www.fvet.uba.ar/postgrado/especialidad/power_taller.pdf

su posterior replanteamiento. En esa misma dirección, la IA demanda problematizar la realidad, aspecto que en esta experiencia educativa estuvo dirigido puntualmente al estudio de la enseñanza de la lengua materna en la educación superior. Así mismo, la IA procede de forma progresiva, lo que sugirió que las actividades del presente estudio estuvieran proyectadas hacia el cumplimiento de objetivos concretos.

Finalmente, una de las características más representativas de la Investigación Acción es que induce a sus participantes a pensar sobre la práctica, aporte que ayudó a orientar las actividades del diplomado hacia la reflexión de las acciones didácticas de los profesores que participaron de él. Lo anterior fue posible gracias a que se cumplió con otra de las particularidades de la IA: la proposición de una metodología coherente que estuviera articulada de forma sistémica para la consecución de las metas. En atención a lo recién mencionado, debe señalarse que se realizó una cuidadosa selección de instrumentos pertinentes que dieran cuenta de la rutina y las situaciones problemáticas que se presentan en los talleres de lenguaje UIS según los profesores que la orientan, además del impacto que estas tienen en la vida de los participantes¹⁷.

Lo anterior implicó una elección de los instrumentos para recoger, de manera sistemática, material que sirviera de corpus en el análisis de los fenómenos a la luz de una descripción de los hechos que estuviera caracterizada por la rigurosidad, la minuciosidad y la posibilidad de contar con un alto grado de intersubjetividad en el estudio de los mismos. De manera puntual, se emplearon las siguientes técnicas de recolección de datos: entrevistas grupales semiestructuradas, encuestas con preguntas abiertas y cuestionarios de pregunta abierta, entre otros.

Dado el papel protagónico del discurso para la investigación, se decidió someter las transcripciones de las intervenciones y respuestas de los participantes del diplomado a un proceso de codificación de elementos comunes y su posterior categorización y organización; proceso similar al modelo de sistematización inductivo propuesto por Miles y Huberman¹⁸ que contempla tres etapas: a) selección, focalización, simplificación, abstracción y transformación de los datos recogidos; b) jerarquización de la información; y c) validación de la misma y definición de conclusiones.

Cabe anotar que, para un mejor procesamiento de la información, se organizaron las respuestas de los informantes por el orden alfabético del listado de maestros participantes, asignándole a cada uno de ellos la etiqueta M1, M2, M3..., y así en adelante. De este modo se puede referenciar a lo largo del estudio al autor de cada intervención.

¹⁷ KEMMIS, Stephen; MACTAGGART, Robin. *Cómo planificar la investigación-acción*. 1988.

¹⁸ MILES, Mathew y HUBERMAN, Michael. *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. 2nd edition, Thousand Oaks, California: Sage Publications. 1994.

Igualmente se determinó que los hallazgos de dicho proceso serían presentados según las recomendaciones de Taylor y Bogdan¹⁹ quienes plantean que estos deberán surgir de la determinación de vínculos y relaciones que lleven a agrupar las categorías en metacategorías, a las que, con la ayuda de aportes teóricos de distintos autores, se les asignan las unidades de contenido que les corresponden; procedimiento que viabiliza el establecimiento de patrones que contribuyen a la validación de las conclusiones del trabajo ejecutado en este momento de la investigación.

En lo concerniente a la metodología implementada en el desarrollo de la propuesta didáctica, se seleccionó el Modelo de Whitehead (explicado por Beltran)²⁰ por tratarse de una propuesta más cercana a la realidad de los procesos educativos en comparación con las ideas de Kemmis o Elliot. Este plantea cinco etapas del ciclo investigativo. La primera consiste en sentir o experimentar un problema; la segunda, imaginar la solución del mismo; la tercera, poner en práctica la solución imaginada; la cuarta, evaluar los resultados de las acciones emprendidas; y la quinta, modificar la práctica a la luz de los resultados.

De manera correspondiente con el modelo escogido, se tomaron en cuenta los criterios fundamentales de evaluación de una investigación cualitativa planteados por Leininger²¹. Estos son: a) la credibilidad o verosimilitud de lo hallado en cuanto a la perspectiva del investigador; b) la posibilidad de confirmación, es decir, la corroboración directa de lo que concluye el investigador; c) el significado del contexto, aspecto que explica por qué los datos adquieren significados específicos para los participantes en un entorno particular; d) los patrones recurrentes, en otras palabras, los comportamientos que se evidencian constantemente en los participantes; e) la saturación, por la que se realiza una intensa exploración del fenómeno estudiado; y f) la posibilidad de transferencia, que se da cuando un hallazgo puede ser puesto a prueba en situaciones semejantes de forma exitosa.

¹⁹ TAYLOR, Steven. y BOGDAN, Robert.. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires: Paidós. 1986.

²⁰ BELTRAN, Antonio. La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa. Graó, 2003. P. 373 – 397.

²¹ LEININGER, Madeleine. Criterios de evaluación y crítica de los estudios de investigación cualitativa. Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa, 2003, p. 114-137.

1.3 ENFOQUES Y CONCEPTOS CLAVE SOBRE PEDAGOGÍA, LENGUA Y DIDÁCTICA QUE ORIENTARON LA INTERVENCIÓN

A propósito de la intervención didáctica, esta se consideró a partir del enfoque sociocultural de la enseñanza-aprendizaje puesto que este encuentra sus bases en la experiencia de los sujetos, la misma que solo se enriquece a partir de la interacción de estos con otros individuos y entornos. De tal modo que, esta premisa privilegia los procesos de enseñanza y aprendizaje en el área de lenguaje; dado que este se convierte en un mecanismo articulador de las prácticas y procesos de formación de los miembros de las comunidades educativas al vincular aspectos de carácter histórico, cultural, político y académico que concretan y facilitan la configuración de los procesos pedagógicos. Este factor se hace indispensable para la superación del paradigma clásico de enseñanza de lengua unidireccional que limita el rol del estudiante a un simple receptor de información expresada por un experto, esquema muy popular en las instituciones de educación superior.

En otras palabras, se puede señalar que la generación de conocimientos nuevos exige la integración de los factores socioculturales recién señalados para que así sean transformados en aprendizaje. Esto explica la necesidad de generar en el proyecto espacios donde los sujetos verbalizaran sus experiencias, para que fueran reinterpretadas, resignificadas y reproducidas por otros individuos y diferentes entornos. Principio que se encuentra de manera contundente a lo largo del presente informe.

Dicho enfoque se consolida desde variados aportes teóricos. En primer lugar, se destaca Lev Vygotsky²² con su propuesta de tradición socio-histórico cultural donde resalta conceptos fundamentales para el desarrollo de procesos educativos como: la mediación y la Zona de Desarrollo Próximo. De igual modo, este trabajo tuvo en consideración los aportes de Bajtín²³ a propósito de la dimensión dialógica del lenguaje que ilustra cómo tanto el lenguaje como el conocimiento se construyen a partir de las diversas experiencias por las que atraviesan los aprendices y su interacción con otros sujetos.

En esa misma dirección, los señalamientos de Chartier y De Certeau²⁴ sobre la Historia Cultural contribuyen conceptos valiosos como: discurso, prácticas y representación en la comprensión de las relaciones que mantienen las producciones discursivas y las prácticas sociales. Elementos que son reforzados

²² CHÁVES SALAS, Ana Lupita. Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. Revista Educación, 2001, vol. 25, no 2, p. 59-65.

²³ BUBNOVA, Tatiana. El principio ético como fundamento del dialogismo en Mihail Bajtín. Revista La Palabra, 4, 1995, vol. 5, p. 9-16.

²⁴ CHARTIER, Roger. Escribir las prácticas: Foucault, de Certeau, Marin. Manantial, 1996.

con las propuestas de Kalman, Olson, Street y Zabala²⁵ en la construcción de conceptos como: cultura escrita, alfabetización y literacidad; términos que han venido ganado cada vez más espacio en las propuestas relacionadas con la enseñanza de lengua en educación superior. En complementariedad, este enfoque también contempla la tradición latinoamericana de corte crítico con las ideas de Freire²⁶ sobre concienciación, política y democracia en el ámbito educativo, nociones que estuvieron presentes a lo largo del desarrollo de la propuesta didáctica resultante del presente trabajo, especialmente en lo concerniente a la construcción colectiva de algunos lineamientos generales de una didáctica de la lengua para los cursos de Taller de lenguaje UIS a partir de la reflexión de las prácticas de los maestros a la luz de algunas perspectivas teóricas sobre la didáctica de la lengua en educación superior.

Por lo anteriormente expuesto, el enfoque sociocultural se constituye en el marco conceptual ideal debido a que se trata de una opción crítica que permite al investigador pensar prácticas sociales e intercambios discursivos en la medida en que integra procesos de significación a los que recurren los sujetos a partir del desarrollo de prácticas e lectura, escritura y oralidad. Igualmente, este enfoque es pertinente para el trabajo en cuanto que se fundamenta en los procesos de creación, circulación y apropiación de objetos culturales derivados de diferentes sistemas de representación y el desarrollo de intercambios discursivos entre los sujetos a partir de las condiciones históricas y culturales de los saberes. De ahí que el trabajo desarrollado con los docentes tendiera a garantizar las condiciones para que pudieran comprender las prácticas concretas y reales de interacción, partiendo de un reconocimiento de las múltiples formas de significar la experiencia humana y de los diferentes procesos del lenguaje que circulan en la cultura académica. Esto también implica que sea preciso situar el estudio formal de los conocimientos sobre el lenguaje, los discursos, los textos, la lengua y sus diversas manifestaciones.

Esto último refuerza la pertinencia del enfoque lingüístico discursivo en este estudio pues, según este, la enunciación es el uso del lenguaje para cumplir diversas funciones dado que los seres humanos usan el lenguaje para hacer funcionar algo en torno a otra cosa²⁷. Desde esta perspectiva, según Halliday²⁸, el lenguaje simboliza activamente el sistema social, representando metafóricamente en sus patrones de variación los que caracteriza a las culturas humanas; eso es lo que permite a la gente jugar con la variación en el lenguaje, al utilizarlo para crear

²⁵ LORENZATTI, María del Carmen. Procesos de literacidad en jóvenes y adultos: convergencia de instituciones y sujetos. *Perspectiva*, 2014, vol. 32, no 1, p. 39-62.

²⁶ FREIRE, Paulo. *La naturaleza política de la educación*. Planeta-Agostini, 1994.

²⁷ VOLOSHINOV, Valentin Nikólaievich, et al. *El marxismo y la filosofía del lenguaje: (los principales problemas del método sociológico en la ciencia del lenguaje)*/ Marksizm i filosofija jazyka. Godot, 2009.

²⁸ HALLIDAY, Michael. *El lenguaje como semiótica social*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica. 1982.

significados de tipo social. De este modo, al aprender una lengua, los sujetos aprenden todo un sistema de ideas, bien diferenciadas y clasificadas, y heredan todo el trabajo que ha permitido establecer dichas clasificaciones luego de siglos enteros de experiencia. De hecho, de no ser por la lengua, los seres humanos no dispondrían de ideas generales; pues es ella la que, al fijarlas, presta a los conceptos la consistencia suficiente para que puedan ser manipulados con toda comodidad por la mente.

En esa medida, la teoría de la enunciación coincide de manera armónica con los planteamientos de Halliday quien afirma que la lectura y la escritura están dirigidas a posibilitar la interacción entre personas. Esta entendida como la solución del problema de cómo los planes de acción de varios actores pueden coordinarse entre sí; visión que se estipuló como base para superar las concepciones de lectura y escritura tradicionales en las que estas habilidades no pasan de ser, en primer lugar, tareas estrictamente académicas carentes de sentido para los estudiantes y, en segundo, modos de penalización que insertan en los educandos la aversión por la lectura y la escritura.

Frente a retos como el recién mencionado, para la planificación de las acciones didácticas de este trabajo se adoptaron los rasgos esenciales de la enseñanza desde una perspectiva constructivista que fueron señalados por Lerner en el siguiente apartado:

[...] enseñar es plantear problemas a partir de los cuales sea posible reelaborar los contenidos curriculares y también proveer toda la información necesaria para que los estudiantes puedan avanzar en la reconstrucción de esos contenidos. Enseñar es promover la discusión sobre los problemas planteados, es brindar la oportunidad de coordinar diferentes puntos de vista, es orientar hacia la resolución cooperativa de las situaciones problemáticas. Enseñar es alertar la formulación de conceptualizaciones necesarias para el progreso en el dominio del objeto de conocimiento, es proporcionar redefiniciones sucesivas hasta alcanzar un conocimiento próximo al saber socialmente establecido. Enseñar es, finalmente, promover que los estudiantes se planteen nuevos problemas fuera de la escuela.²⁹

A partir de las consideraciones mostradas en esta sección, las siguientes líneas contienen una base de referencia teórica que, desde la interdisciplinariedad, aportó elementos vitales para la elaboración de una propuesta de intervención didáctica que ayudara a los participantes del diplomado a formular experiencias educativas tendientes a transformar sus prácticas didácticas de enseñanza de lengua en educación superior.

En tal sentido, se determinó que dicha labor podía ser abordada a partir de la propuesta de Lea y Street sobre la implementación de una Alfabetización académica compuesta por tres perspectivas complementarias, estas son: el modelo de habilidades de estudio, el modelo de socialización y el modelo de

²⁹ LERNER, Delia. La enseñanza y el aprendizaje escolar: Alegato contra una falsa oposición. En *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Paidós, 2004. p. 69-118.

Alfabetización académica. La primera concibe la lectura y la escritura como habilidades cognitivas e individuales que ayudan a los estudiantes a transferir su conocimiento; la segunda fomenta la orientación de la educación de los aprendices a los discursos y géneros particulares de una disciplina, cuestión que los faculta para desarrollar procesos mentales que les facilita su inclusión a comunidades científicas propias de su área del saber; mientras que la tercera, busca formar a los educandos en el uso apropiado de la Alfabetización académica, lo que les permitirá comprender qué deben aprender y hacer para interactuar en las prácticas disciplinares que contemplan las relaciones de poder entre los sujetos, las instituciones y las identidades sociales³⁰.

Como pudo apreciarse en el anterior párrafo, uno de los conceptos principales de este trabajo de aplicación es el de Alfabetización académica. Este es definido por la profesora Paula Carlino de la siguiente manera. :

Sugiero denominar ‘alfabetización académica’ al proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia. Conlleva dos objetivos que, si bien relacionados, conviene distinguir: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él. En el primer caso, se trata de formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas; en el segundo, de enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos. De acuerdo con la teoría anterior, alfabetizar académicamente equivale a ayudar a participar en prácticas discursivas contextualizadas, lo cual es distinto de hacer ejercitar habilidades que las fragmentan y desvirtúan³¹.

Para complementar las condiciones de la alfabetización académica, se retoma el concepto de “interaccionismo simbólico” planteado por Peter Woods³². Este consiste en que los seres humanos actúan hacia las cosas sobre la base del significado que estas tienen para ellos y, precisamente, la atribución de significados a los objetos es un proceso continuo que se lleva a cabo en contextos sociales, por ello, el interaccionismo simbólico se centra en: las perspectivas por medio de las cuales la gente crea un sentido del mundo; las estrategias que la gente emplea para conseguir los fines que se propone; los diferentes contextos y situaciones en los cuales las personas definen sus fines; las culturas de los grupos

³⁰ LEA, Mary & STREET, Brian. The “Academic Literacies” Model: Theory and Applications. *Theory into practice*. 367 -378. 2006.

³¹ CARLINO, Paula. Alfabetización académica, diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Vol 18. Núm. 57, 2013. P.370- 371.

³² WOODS, Peter. Educational ethnography in Britain. En SHERMAN, R. R. & WEBB, R. B. (Eds.): *Qualitative research in education: Focus and methods*. Falmer Press, London, 1990. pp. 90-109.

en que interactúan; y, finalmente, sus carreras [«careers»] subjetivas, en tanto que opuestas a objetivas. Esto explica por qué los estudiantes de la UIS encuentran importante la asignatura Taller de lenguaje principalmente en la medida en que esta les contribuya a alcanzar sus metas académicas y profesionales.

En tal medida, se sustenta por qué todo lo anterior debía hacer parte de los considerandos de la propuesta de intervención didáctica del diplomado. Por supuesto, la anterior tarea resulta inviable sin una aproximación teórica de las relaciones existentes entre la cultura, el lenguaje y el pensamiento. Así las cosas, el presente trabajo acogió la definición de cultura que desde la antropología ofrece Pierre Bourdieu³³. Esta entiende por cultura las prácticas materiales y de significación, al mismo tiempo, de continua producción, reproducción y transformación de las estructuras materiales y de significación que organizan la acción humana. De allí se puede deducir que la acción social o práctica, se entiende como acciones y productos provistos de sentido, y partícipes de la producción, reproducción y transformación de los sistemas de significación.

Este panorama es ideal para plantear la necesidad de promover entre los participantes del diplomado la implementación de prácticas docentes donde la lectura y la escritura en la universidad sean concebidas como acciones sociales que deben estar provistas de sentido para que los estudiantes produzcan, difundan y transformen el conocimiento propio de su disciplina, labor que hasta el momento no se ha podido realizar de manera masiva desde los talleres de lenguaje UIS, precisamente por la falta de comprensión sobre qué son y cómo funcionan las culturas académicas.

Para superar tal vacío, se tomó la definición de Cultura académica que proponen Milicic y otros autores, entendida esta como “un conjunto aprendido de interpretaciones compartidas, docentes y profesionales, que integran creencias, normas, valores y conocimientos, y que determinan el comportamiento de un grupo de profesores que actúan en un ámbito determinado en un tiempo dado”³⁴. Sin duda este concepto resulta imprescindible dada la población que hizo parte de la experiencia: docentes interesados en orientar procesos de aprendizaje en los talleres de lenguaje UIS.

Por otra parte, un elemento teórico adicional que es considerado para la realización de este trabajo de aplicación es la relación entre lenguaje y pensamiento planteada por Lev Vygotsky³⁵, quien señala que el pensamiento no se expresa simplemente en palabras, sino que existe a través de ellas. Todo

³³ BOURDIEU, Pierre: Sociología y cultura (Colección Los Noventa). México: CNCA/Grijalbo.1990.

³⁴ MILICIC, Beatriz, et al. La cultura académica como condicionante del pensamiento y la acción de los profesores universitarios de física. Investigações em Ensino de Ciências, 2007, vol. 12, num. 2, p. artículo n5, 2007.

³⁵ VYGOTSKY, Lev. (1964): Pensamiento y Lenguaje. Buenos Aires, Lautaro.

pensamiento tiende a conectar una cosa con otra, a establecer relaciones, se mueve, crece y se desarrolla, realiza una función, resuelve un problema. Según el psicólogo ruso, este fluir transcurre como un movimiento interior a través de una serie de planos. Un análisis de la interacción entre pensamiento y lenguaje debe comenzar con la investigación de las diferentes fases y planos que atraviesa un pensamiento antes de ser formulado en palabras.

Dicho de otro modo, sin la existencia del lenguaje sería imposible pensar en un desarrollo del pensamiento; por lo tanto, independientemente de las distintas disciplinas de estudio que convergen en las universidades, el desarrollo científico en cada uno de esos campos solo se ha podido predecir, experimentar, evidenciar y difundir gracias al lenguaje. De hecho, a la luz de este estudio, uno de sus propósitos es precisamente lograr en los docentes de la UIS el reconocimiento de la importancia del lenguaje en el aula; de esta forma, los maestros podrán tener algunas orientaciones para enseñar a los estudiantes cómo participar en los géneros propios de un campo del saber y de qué manera utilizar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él.

En aras de conseguir lo anterior, se planteó la necesidad de revisar propuestas teóricas orientadas a la promoción de la reflexión como alternativa para el mejoramiento de las prácticas docentes en la universidad. Producto de esta pesquisa se seleccionaron algunas consideraciones teóricas tomadas de la obra de Donald Schön³⁶ sobre cómo formar profesionales reflexivos. De acuerdo con este investigador estadounidense, la formación superior debe ocuparse de: a) elaborar un conjunto de conceptos con los cuales se pueda repensar y debatir el conocimiento profesional (planteamiento del que han surgido variados términos como: práctica reflexiva, reflexión en la acción y conocimiento sobre la acción); b) estudiar de qué manera se produce el conocimiento profesional, en otras palabras, cómo se aprende el conocimiento por medio de la reflexión que hacen los propios profesionales en y desde sus actividades; y, c) ofertar modelos de formación que los estudiantes, profesores, y futuros profesionales puedan seguir y emular sin dificultades.

Este aporte resulta fundamental para los propósitos de este trabajo de aplicación, en tanto que, ofrece herramientas conceptuales para orientar cómo incluir el elemento reflexivo en el desarrollo de las propuestas didácticas de los participantes del diplomado, elemento que es reforzado por las ideas de Giroux sobre el lenguaje de la pedagogía crítica desde el que se propone establecer los centros educativos como espacios públicos democráticos donde los profesores “deben ser (re)convertidos en intelectuales transformativos que enseñen y

³⁶ SCHÖN, Donald. La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo Diseño de la Enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona. Paidós. 1992.

practiquen el conocimiento, los hábitos y las destrezas de la ciudadanía crítica, trabajadores dedicados a la producción de ideologías y prácticas sociales.”³⁷

Bajo estas premisas, todo proceso educativo en la universidad debería partir de la profunda reflexión de su profesión y tendría que estar complementada por la constante producción intelectual en torno a la misma, misiones inalcanzables sin la mediación de la lectura y la escritura. Esto armoniza con uno de los objetivos principales del acto de enseñar que plantea Pozo: el concepto de “cambio conceptual” en el que el aprendiz modifica, transforma o evoluciona en los elementos organizativos o conceptuales de un aprendizaje para alcanzarlo; por ello, el profesor de la Universidad Autónoma de Madrid sugiere lo siguiente:

Si bien los rasgos de un buen aprendizaje, entendido como un cambio duradero y generalizable, están más vinculados a la construcción del conocimiento a través de la vía reflexiva que propone Glaser (1992), la organización de las actividades de aprendizaje debe estar supeditada a las metas de aprendizaje que se pretenden lograr, y que estas a su vez deben responder a las demandas o a las necesidades de aprendizaje que se le plantean al aprendiz. No hay formas de aprender o de organizar el aprendizaje buenas y malas, sino eficaces o ineficaces para las metas perseguidas y para los procesos de aprendizaje mediante los que pueden obtenerse esas metas. Para ayudar a alguien a aprender hay que buscar un equilibrio entre lo que hay que aprender, la forma en que se aprende y las actividades prácticas diseñadas para promover ese aprendizaje. El aprendizaje es un sistema complejo compuesto por tres subsistemas que interactúan entre sí: los resultados del aprendizaje (lo que se aprende), los procesos (cómo se aprende) y las condiciones prácticas (en qué se aprende).³⁸

Este planteamiento señaló la necesidad de diseñar una propuesta didáctica para la enseñanza de la lengua en la universidad que buscara el equilibrio necesario entre lo que hay que aprender, las formas en que se aprende y las actividades prácticas diseñadas para promover el aprendizaje. Para alcanzar tan ambiciosa misión se adoptaron los aportes de dos documentos que brindaron una aproximación teórica al respecto. El primero de ellos es un artículo titulado *Los profesores como intelectuales: Hacia una formación integral de los maestros del Siglo XXI* del profesor Ramón Flecha³⁹; documento que plantea algunas aplicaciones por las que la pedagogía ha de vincularse con los estudios culturales.

Inicialmente, el autor invita a los docentes a no ser simples portadores de técnicas, sino intelectuales de las sociedades que se encuentran en clase (las que llevan cada uno de los estudiantes e incluso el maestro); es decir, intelectuales que colaboran con la teorización de estas prácticas culturales. En segunda instancia, exhorta a los maestros a que no solo pongan en acción teorías del cambio social

³⁷ GIROUX, H. A. (1997): *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós Ibérica.

³⁸ POZO, Juan Ignacio. *Aprendices y maestros: la nueva cultura del aprendizaje*. Alianza Editorial, 1999.

³⁹ FLECHA GARCÍA, José Ramón. *Los profesores como intelectuales hacia una formación integral de los maestros del siglo XXI*. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 1997, no 29, p. 67-76.

al análisis del cambio producido en sus aulas, sino también a conceptualizar esos cambios educativos, también como nuevas teorías de cambio social. Este elemento resulta muy importante porque procura ayudar a la constitución de la didáctica como objeto científico.

Un tercer aporte radica en persuadir a los maestros de basar sus prácticas educativas en la acción comunicativa. Para ello el autor se vale de dos características fundamentales de esta: a) basar el diálogo en efectos ilocucionarios y no en perlocucionarios; o sea, que los profesores dejen de usar el lenguaje para imponer su visión a los demás, para usarlo como forma de comunicar y de mediar en la concreción de acuerdos basados en argumentos; y b) orientar el trabajo en las aulas más por pretensiones de validez y menos por pretensiones de poder, pues las primeras apelan a la fuerza mientras que las segundas se basan en el diálogo en torno a argumentos.

El segundo documento de referencia a la hora de orientar las acciones de este trabajo de aplicación es el artículo titulado: *Prácticas de lectura y escritura para el tránsito de la secundaria a la universidad: Conceptos claves y una vía de investigación*, escrito por el profesor Mauricio Pérez Abril⁴⁰. En este texto se establecen algunas claras directrices para la construcción de propuestas didácticas de lengua en educación superior.

Según el docente e investigador de la Pontificia Universidad Javeriana, en dicho entorno, la unidad de trabajo pedagógico debe ser la situación social y cultural en la que se lee y se escribe, es decir, la práctica socio-discursiva; por ende, en la intervención didáctica implementada para este trabajo de aplicación se tuvo como principio que los docentes participantes del diplomado orientaran la enseñanza de los aspectos formales de la lengua (gramática, fonética, normativa ortográfica, entre otros) en función de una situación concreta de comunicación, que a su vez, estuviera inmersa en una práctica social; para tal efecto, se invitó a que ellos consideraran el uso de distintos textos en el aula, desde distintas prácticas, así: a) Prácticas de lectura académica (se lee para producir nuevo conocimiento); b) Prácticas lectoras funcionales (se lee para relacionarse con los demás y con el mundo) y c) Prácticas de lectura del goce (se lee para hacer una valoración de los estético y como experiencia autónoma).

Así mismo, en el diseño de la intervención didáctica del presente trabajo se dio prioridad a las prácticas de lectura y escritura en el ámbito universitario, lo que significa, según Paula Carlino, comprender que los modos de leer y escribir son específicos de cada ámbito del saber y que implican, un trabajo intencional por parte de los docentes; de esta manera, se intentó contribuir con una de las funciones fundamentales de la universidad planteadas por esta autora argentina: “construir modos rigurosos de lectura y escritura propios de las diferentes

⁴⁰ ABRIL, Mauricio Pérez. *Prácticas de Lectura y Escritura para el tránsito de la Secundaria a la Universidad: Conceptos Claves y una vía de Investigación*. 2007.

profesiones y campos disciplinares”⁴¹. Esto equivale a afirmar que quien haya pasado por estas prácticas puede comprender que la lectura, la escritura, la oralidad y la escucha son habilidades cotidianas y continuas, es decir, que no pueden ser encasilladas en el contenido de la universidad y, por lo tanto, no terminan al obtener un título profesional.

Ya en lo relativo a la planificación de las acciones didácticas que fueron implementadas en la orientación del diplomado, se tomaron como referencia los aportes provistos por el Proyecto Cero de la Universidad de Harvard con su propuesta de Enseñanza para la comprensión, específicamente con lo relacionado a lo que Perkins llamó “los cuatros pilares de la pedagogía”⁴². En este sentido, la Enseñanza para la comprensión ofrece a los profesores la posibilidad de reflexionar sobre las prácticas educativas y la resignificación de las mismas; mientras que para los aprendices se constituye en la oportunidad de despertar un verdadero interés por reflexionar en torno a aquello que aprenden, además de ayudarlos a conectar lo que estudian en cada asignatura con su vida fuera del aula; lo que también les permite establecer relaciones significativas entre la teoría y la práctica y entre las experiencias pasadas, las presentes y las que vendrán. Esto redundando en la capacidad que desarrollan los estudiantes para ejecutar una amplia y variada gama de procesos mentales (ejemplificar, generalizar, hacer analogías, explicar, demostrar, entre otros) con aquello que han aprendido⁴³.

De manera tal que, como lo apunta esta teoría, en la puesta en práctica de este trabajo de aplicación se promovió que los participantes del diplomado contemplaran las cuatro preguntas esenciales acerca de la enseñanza planteadas por Blythe: ¿Qué se debe enseñar? (objetos de aprendizaje); ¿Qué vale la pena comprender? (metas de aprendizaje); ¿Cómo se debe enseñar para comprender? (consideraciones didácticas) y ¿Cómo pueden saber los estudiantes y docentes lo que comprenden los estudiantes y cómo desarrollar mejores comprensiones? (Evaluación permanente y realimentada del aprendizaje)⁴⁴. La importancia de las implicaciones de cada uno de los anteriores aspectos en este trabajo de aplicación puede entenderse de manera más precisa cuando se relacionan con el objeto de estudio de la didáctica propuesto por Litwin. A propósito de esto, la profesora de la Universidad de Buenos Aires, planteó que: “las prácticas docentes [...] presuponen una aproximación personal al acto de enseñar que posibilita a los docentes estructurar el campo de una manera particular y realizar un peculiar recorte disciplinario, fruto de sus historias, puntos de vista, perspectivas y también limitaciones. Los docentes llevan a cabo prácticas en contextos que les dan

⁴¹ CARLINO, Paula. Óp. cit., p.356 -381.

⁴² PERKINS, David. ¿Qué es la comprensión? En: La enseñanza para la comprensión. Paidós, Buenos Aires, 2005. Pág. 69 -90.

⁴³ STONE, Martha., La enseñanza para la comprensión. Paidós, Buenos Aires, 2005. Página 96.

⁴⁴ BLYTHE, Tina. La enseñanza para la comprensión, guía para el docente. Ed. Paidós. Buenos Aires 1999.

significados y que se visualizan en planificaciones, rutinas y actividades que dan cuenta de este entramado”.⁴⁵

Es por ello que el fomento de la revisión constante de las prácticas de enseñanza por parte de los participantes del diplomado fue centro de especial atención en el desarrollo de la intervención didáctica de esta propuesta. De cierto modo, esta acción contempló la utilización de actividades que promovieran procesos metacognitivos para que los profesores no solo optimizaran los propios, sino que también pudieran orientar los de sus estudiantes.

En esta dirección, según Baker⁴⁶, la Metacognición se refiere a la conciencia y el control que tienen los sujetos sobre sus procesos cognitivos. Esta se compone esencialmente por dos elementos: el saber acerca de la cognición, es decir, la capacidad de reflexionar sobre cuándo, cómo y por qué realizar actividades cognitivas; y la regulación de la cognición, aspecto concerniente al uso de estrategias para controlar esfuerzos cognitivos, planificar acciones de aprendizaje, verificar los resultados de los esfuerzos realizados, evaluar su efectividad y proponer alternativas para superar las dificultades identificadas.

Precisamente este factor se constituyó en todo un reto, en la medida que la implementación del diseño didáctico del trabajo de aplicación debió considerar maneras que permitieran lograr que los maestros participantes del diplomado examinaran sus prácticas con la intención de mejorarlas, situación poco común en colectivos de profesores de educación superior donde, casi nunca se pone en consideración lo que los maestros hacen en sus clases.

A pesar de que, a primera vista, la observación en el aula surgía como la manera idónea para tal propósito, dicha alternativa fue descartada puesto que, por lo regular, el ambiente de los procesos formativos se ve enrarecido por la presencia de una persona ajena a la dinámica cotidiana de clase cuando se implementan visitas de pares *in situ*; cuestión que podría haber incidido en el desenvolvimiento habitual del docente visitado, generándose así una pérdida en la autenticidad del objeto de estudio.

En atención a esta situación, se hizo uso de ciertas perspectivas didácticas complementarias que atendieran las necesidades y expectativas de los participantes del diplomado. Una de ellas es el concepto de didáctica no parametral, propuesta realizada por la profesora Estela Quintar⁴⁷, para quien la base fundamental de la pedagogía es la de re-crear formas de enseñar, y formas de aprender. Para esta académica argentina, la didáctica no parametral es un

⁴⁵ LITWIN, Edith. Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la educación superior. Buenos Aires. Paidós. 1997. Pág. 98.

⁴⁶ BAKER, Linda. Metacognición. Lectura y educación científica. Una didáctica de las ciencias procesos y aplicaciones. Ed. Aique. 1994.

⁴⁷ QUINTAR, Estela. Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral: Entrevista con Estela Quintar (2002). Consultado por última vez el 24 de noviembre de 2015 en http://tariacuri.crefal.edu.mx/rieda/ene_jun_2009/aula_magna/aula_magna_art1_p3.htm.

esfuerzo por generar una propuesta alternativa de ruptura con lo establecido por la lógica dominante establecida por el sistema educativo tradicional.

En tal sentido, la didáctica no parametral es una postura que comprende la enseñanza como un proceso intencional de permanente promoción de ruptura de sentidos y significados en el propio devenir existencial; lo que necesariamente exige concebir el conocimiento como construcción de sentidos y a los sujetos como ser atado a su territorialidad contextual y a su subjetividad, lo que hace de ellos individuos dialécticos en tanto que se articulan en su sujeción simbólica, como sujeto de deseo y como sujeto del inconsciente; interacciones que ocurren en el mundo de relaciones situadas, en este caso, en situaciones de enseñanza - aprendizaje concretas, como el diplomado y los talleres de lenguaje.

Complementariamente, las estructuras no parametrales permiten vivenciar una realidad dinámica en la que los sujetos logran establecer vínculos y se recobra el sentido de una práctica docente que responda a la realidad de los aprendices. Así las cosas, esta didáctica exhibe como propósito fundamental desarrollar el pensamiento de los sujetos; de esta forma se propende por la formación de sujetos con un pensamiento autónomo, con parámetros flexibles, que desarrollen en los aprendices procesos de articulación para la construcción de nuevos conocimientos. Desde esta propuesta, los maestros deberán ser personas que posibiliten procesos transformativos de aprendizaje a través de la promoción del deseo de saber y de expresar ese saber, problematizando su realidad. En resumen, la didáctica no parametral busca romper paradigmas establecidos que ponen límites a las actuaciones y dependencias como docentes para emprender la búsqueda de una creatividad intelectual para formar sujetos críticos.

Con relación a esto, los aportes de Quintar sobre didáctica no parametral ayudan a alcanzar los objetivos fundamentales de este trabajo de aplicación, en tanto que, procura promover en los participantes del diplomado algunos procesos de articulación para la construcción autónoma de nuevos conocimientos con base en el estudio de sus desempeños. Para alcanzar dicho objetivo se tuvo en cuenta:

- La posibilidad de contextualizar a los sujetos que aprenden.
- La construcción social del conocimiento.
- La participación de lo que se aprende en la resolución de problemas reales.
- La formación de un pensamiento libre.
- La reflexión constante de lo que se enseña y se aprende.
- El planteamiento permanente de la duda.
- El reconocimiento de la educación como práctica social intencional.
- La creatividad como medio para resolver lo cotidiano.
- El mundo y lo que en él hay de enriquecedor.

Con base en todo lo anterior, al tratarse de un grupo con trayectoria académica, desde la didáctica no paramental, se previó que en la mayoría de los casos los participantes del Diplomado en Procesos Didácticos de Lectura y Escritura en Educación Superior ostentaban un alto desarrollo de autonomía y autorregulación de sus aprendizajes; situación que demandó varias consideraciones especiales dentro de las que se destacan las siguientes: a) una menor pero más efectiva presencia de los tutores en el proceso de acompañamiento; b) el uso de estrategias de acompañamiento distintas a las empleadas en propuestas didácticas para la presencialidad; c) un enfoque dirigido a profesionales de la educación (o que están *ad portas* de serlo) para el análisis, transformación y divulgación de sus prácticas; y d) una aproximación didáctica a la orientación de la lectura y la escritura para la introducción de los estudiantes universitarios en culturas académicas propias de su disciplina en el marco de los talleres de lenguaje UIS.

2. EL DIPLOMADO EN PROCESOS DIDÁCTICOS DE LECTURA Y ESCRITURA EN EDUCACIÓN SUPERIOR UIS (DPDLEES) COMO ESPACIO DE INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN DIDÁCTICA DE PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN LENGUA MATERNA EN LA UIS

En primera instancia es fundamental para el alcance de los propósitos de este trabajo mencionar las particularidades de los diplomados en aras de justificar por qué este tipo de formación complementaria se convirtió en la mejor opción para el trabajo con los docentes de Taller de lenguaje de la UIS, dadas las características de dicho grupo humano que fueron presentadas con antelación. En tal sentido, vale la pena aclarar que en Colombia estos espacios académicos están reglamentados dentro de la categoría de Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano (ETDH) en el Artículo 5 de la Ley 115 de 1994 y, según este documento, se ofrece con el objeto de:

complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar, en aspectos académicos o laborales y conduce a la obtención de certificados de aptitud ocupacional. La misma comprende la formación permanente, personal, social y cultural, que se fundamenta en una concepción integral de la persona, en la cual una institución organiza un proyecto educativo institucional y que se estructura en currículos flexibles sin sujeción al sistema de niveles y grados propios de la educación formal.⁴⁸

Igualmente, la normativa mencionada señala que uno de los objetivos de esta oferta educativa es el de contribuir a los procesos de formación integral y continua de las personas mediante la generación de espacios académicos donde ellas puedan complementar y actualizar su formación en aspectos tanto académicos como profesionales a través de programas flexibles y coherentes⁴⁹ que respondan a las necesidades y expectativas de quienes los cursen, los requerimientos sociales, las exigencias del mercado laboral, las tendencias del sector productivo y las especificidades de la cultura y el entorno. De allí que se justifique la presencia de la didáctica no parametral en la propuesta de intervención.

Las anteriores condiciones justificaron la implementación del diplomado como escenario ideal para el trabajo con los docentes de los talleres de lenguaje UIS dado que en él se propendió por complementar, actualizar y especificar la formación de los docentes en lo referente a una didáctica de la lengua en educación superior, en el marco de una oferta académica breve que involucró un currículo maleable y que permitió a los participantes afrontar desde una nueva perspectiva las necesidades y retos de la enseñanza de la lengua materna en la universidad, específicamente en la asignatura de Taller de Lenguaje.

Adicionalmente, a diferencia de cualquier otro tipo de capacitación continua, el diplomado en Procesos Didácticos de Lectura y Escritura en Educación Superior

⁴⁸ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA, Ley General. Ley 115 febrero 8 de 1994. Ediciones Populares, 1994.

(DPDLEES), al ser un programa catalogado como de Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano (ETDH), permite la emisión de un Certificado de Conocimientos Académicos (CCA) a quienes hayan terminado de manera satisfactoria dicho programa de formación académica⁵⁰, elemento que resultó llamativo para los docentes pues este aporta a su reconocimiento como maestros formados en un ámbito no muy común en el país y que cada vez más está ganando trascendencia en el sector académico, cuestión que le otorga a dicho espacio formativo un valor agregado.

Así las cosas, en los siguientes apartados se hace alusión a los antecedentes de esta alternativa de capacitación complementaria, los lineamientos que orientaron el replanteamiento de su programa con miras a la consecución de los objetivos del presente trabajo de aplicación y la descripción de la propuesta didáctica implementada a lo largo de la experiencia.

2.1 ANTECEDENTES DEL DIPLOMADO EN PROCESOS DIDÁCTICOS DE LECTURA Y ESCRITURA EN EDUCACIÓN SUPERIOR UIS (DPDLEES)

La primera versión tenía como denominación “Diplomado en Procesos Pedagógicos y Didácticos de Lectura y Escritura en Educación Superior” y tuvo su origen en el 2010 como producto del proceso de reestructuración del programa de Licenciatura en Español y Literatura de la Universidad Industrial de Santander llevado a cabo en el 2009, debido a que una de las conclusiones de la reforma realizada señalaba la necesidad de unificar los criterios para el trabajo en el Taller de Lenguaje, lo que dio pie para la creación de este espacio académico. Al respecto, debe señalarse que aunque se esperaba una nutrida participación por parte de los maestros de Taller de lenguaje de la época, solo seis (6) de los treinta y dos (32) inscritos orientaban la asignatura en mención, indicador que reveló por primera vez la dificultad que constituía convocarlos para la conformación de comunidades académicas. El resto del grupo estuvo conformado por maestros de diferentes instituciones de educación superior del Área Metropolitana de Bucaramanga.

En el diseño programático de aquella primera versión se explicaba que dicho espacio pretendía orientar a los docentes universitarios y profesionales de todas las áreas del conocimiento en la construcción de propuestas pedagógicas y didácticas que incrementaran las competencias lectoras y escritoras de los estudiantes. La meta propuesta era la de otorgar una trascendencia significativa a la mediación que puede realizar todo docente en la apropiación, por parte de los estudiantes, de nuevas culturas académicas ligadas a maneras específicas de interpretación y producción de discursos. Esto superaría problemáticas recurrentes como: a) la evaluación negativa de los procesos académicos de lectura y escritura

⁵⁰ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA. Artículo 12 decreto 2888 de 2007.

precedentes a la educación superior y b) la responsabilidad exclusiva de los maestros de lenguaje en la enseñanza de la comprensión y producción discursiva.

Los objetivos de este diplomado inicial fueron:

Incentivar en los docentes universitarios un análisis crítico de sus propias competencias en lectura y escritura en lengua española para la toma de las decisiones concernientes al fortalecimiento del saber-hacer en este dominio.

Orientar a docentes universitarios de todas las áreas del conocimiento en la construcción de propuestas pedagógicas y didácticas que potencien competencias lectoras y escritoras de los estudiantes.

Ofrecer posibilidades didácticas para mediar en procesos de aprendizaje de la lectura y escritura en la universidad.

Generar espacios de reflexión e investigación sobre la lectura y la escritura en campos específicos de conocimiento.

Para la consecución de tales fines, se implementaron cuatro módulos teórico-prácticos para ser ejecutados en un total de 120 horas de duración. Estos fueron: a) la lectura y la escritura como procesos distintos e interactivos de generación de sentido, realidades y conocimientos; b) pedagogía y didáctica de la lectura y la escritura en la educación superior: enfoques y prácticas; c) las operaciones de cohesión y coherencia del texto y los géneros textuales en la educación superior y c) la argumentación escrita y los campos de la argumentación.

Existió posteriormente una segunda versión de este diplomado en el 2011 y estuvo direccionado esencialmente por el mismo diseño programático de su predecesor. En esa oportunidad se contó con quince (15) participantes y solo uno de ellos era docente de Taller de lenguaje. A causa de la drástica reducción en el número de participantes y el alto grado de esfuerzos académico - administrativos que involucraba, la Escuela de Idiomas UIS determinó no seguir ofertándolo.

A manera de evaluación de estas experiencias se concluyó que era necesario buscar nuevas estrategias para convocar a los maestros de Taller de lenguaje UIS en aras de la conformación de una comunidad académica que no solo definiera algunos lineamientos generales para el desarrollo de esta asignatura, sino que también continuara con la formulación de alternativas para el mejoramiento de la lectura y escritura de los estudiantes UIS. Otra consecuencia identificada de estas primeras versiones fue que cuatro de los participantes de estos diplomados optaron por iniciar sus estudios posgraduales en la Maestría en Didáctica de la Lengua, programa académico ofertado por la Escuela de Idiomas UIS desde el 2013 en el que se desarrolla el presente trabajo. Esto da cuenta de los procesos de formación profesoral que, en términos de enseñanza de lengua materna, se han adelantado en la Universidad Industrial de Santander.

Es precisamente desde la Maestría en Didáctica de la Lengua que se han venido analizando algunas de las problemáticas que los talleres de lenguaje han seguido presentando en términos de la implementación de una didáctica de la lengua

materna en educación superior, razón por la que se insistió en la recuperación del Diplomado como escenario propicio para explorar posibles soluciones a dichos ejes problemáticos a partir de la constitución de un colectivo docente que estuviera dinamizado por el dialogo y la discusión académica.

2.2 REPLANTEAMIENTO DEL PROGRAMA DEL DIPLOMADO

Dado el interés de este trabajo por transformar prácticas docentes de los maestros de Taller de lenguaje UIS para la didáctica de la lengua en educación superior, se contempló la implementación de una tercera versión del diplomado que terminó implementándose en el 2015. Para ello se consideraron algunas modificaciones. La primera de ellas estuvo orientada a especificar el desarrollo del mismo hacia la didáctica, reduciendo la incidencia del elemento relativo a la pedagogía; de allí que incluso su denominación tuviera que alterarse; por ello, esta nueva versión fue titulada: Diplomado en Procesos Didácticos de Lectura y Escritura en Educación Superior(DPDLEES).

Adicionalmente, y a diferencia de las ediciones anteriores, en esta ocasión se contó con el apoyo del Centro de Investigaciones en Cultura y Sociedad de la Facultad de Ciencias Humanas (CICS) y la Escuela de Idiomas de la Universidad Industrial de Santander, aspecto que permitió que la universidad subsidiara la participación de los maestros de Taller de lenguaje; de este modo, estos docentes pudieron tomar el diplomado con el compromiso de asistir a mínimo el 80% de las sesiones presenciales y desarrollar su propuesta didáctica en sus grupos de taller. Cabe mencionar que, esta oportunidad de formación continua y actualización académica también fue estructurada para potenciales orientadores de esta asignatura, es decir, egresados de la Licenciatura en Español y Literatura UIS y estudiantes de últimos semestres de este programa académico.

De hecho, por tratarse de un diplomado donde se esperaba construir de forma colectiva una propuesta de formación docente para la didáctica de la lengua en educación superior, se contemplaron cambios considerables en el desarrollo del mismo como: la implementación de algunas estrategias para recopilar información que permitiera identificar representaciones sobre la enseñanza de la lengua en educación superior en docentes de Taller de lenguaje UIS. Igualmente, dentro de la propuesta se enfatizó el elemento dialógico entre los participantes con el ánimo de construir lineamientos generales teóricos y metodológicos para una didáctica de la lengua en los cursos de Taller de lenguaje UIS.

De allí que la metodología de las sesiones fueran teórico-prácticas. Los espacios teóricos estaban dedicados a explorar y analizar la complejidad de los actos de leer y escribir en la educación superior, además, a conocer los enfoques teóricos que han sustentado prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en las universidades. Por otra parte, las sesiones prácticas se orientaban a realizar ejercicios de comprensión y solución de problemas relacionados con

procesos de argumentación, expresión formal en prácticas discursivas académicas, así como a la generación y socialización de propuestas pedagógicas y didácticas que pueden incidir en competencias lectoras y escritoras (en prácticas discursivas académico-universitarias) de los estudiantes de campos específicos de conocimiento.

Complementariamente, las sesiones implicaron trabajo individual y grupal que permitían construir, por parte de los participantes, una mirada crítica y motivadora sobre los procesos de lectura y escritura personal. En el desarrollo del diplomado, un componente virtual (uso de TIC) fue parte de los espacios de lectura y discusión de los participantes a partir del material de trabajo y las experiencias de ellos, así como de la escritura de propuestas con asesoría de los orientadores del diplomado.

En tal sentido, el elemento más novedoso que fue incluido en esta versión fue el desarrollo de una fase de acompañamiento a las acciones didácticas para el diseño, ejecución, evaluación y sistematización de las propuestas fundamentadas en una didáctica de la lengua en educación superior que los participantes del diplomado implementaron en sus cursos de Taller de lenguaje.

En definitiva, la nueva versión del DPDLEES se estructuró en dos momentos: uno presencial concentrado con una duración de 60 horas y uno semipresencial con una duración de 40 horas. El momento presencial estuvo diseñado para realizar una actualización teórica y metodológica inicial sobre procesos de lectura y escritura en educación superior para luego, con bases en esos elementos, fomentar la reflexión de los maestros de los talleres de lenguaje sobre sus prácticas docentes; de este modo, se construyeron, de manera conjunta, algunos lineamientos generales teóricos y metodológicos para una didáctica de la lengua en los cursos de Taller de lenguaje UIS. En consecuencia, los objetos de aprendizaje estuvieron organizados en tres módulos, de la siguiente manera:

- Módulo 1. La lectura y la escritura como procesos distintos e interactivos de generación de sentido, realidades y conocimientos. Pedagogía y didáctica de la lectura y la escritura en la educación superior: enfoques y prácticas, formas de representación del conocimiento, los géneros textuales en la educación superior y los procesos de argumentación.
- Módulo 2. La recuperación de la confianza en la competencia discursiva personal: la meta-cognición, procesos de revisión de la sintaxis y las operaciones de cohesión y coherencia de los mismos. Los aportes a la producción de discursos académicos universitarios desde el saber hacer editorial. La evaluación de las prácticas discursivas con lenguaje verbal como proceso de cooperación para el aprendizaje.
- Módulo 3. Los espacios académicos específicos, en el currículo de programas universitarios, para el fomento y aprendizaje de la práctica de lectura y escritura en la universidad: colectivos de trabajo, aprovechamiento de recursos (talento humano, documentales, TIC, etc.) para el rediseño de unidades didácticas

y ejecución de estas. La calidad de las prácticas de aprendizaje. Evaluación y continuidad de procesos didácticos de lectura y escritura y estos como escenarios de investigación.

En la parte final del momento presencial, se estipuló que los participantes formaran parejas de trabajo para identificar una problemática recurrente relacionada con la lectura, escritura y oralidad en los Talleres de lenguaje con el ánimo de proponer una idea de intervención didáctica con base en los lineamientos construidos de manera conjunta en el transcurrir de los módulos.

Para precisar los campos de intervención, se establecieron cuatro líneas de investigación – acción para las propuestas:

- a) Propuesta didáctica para la lectura de textos académicos;
- b) Propuesta didáctica para la escritura de textos académicos;
- c) Propuesta didáctica para la argumentación oral en la academia;
- d) Propuesta didáctica para lectura y/o escritura y uso de nuevas tecnologías para la formación académica.

Por supuesto se hizo la aclaración que, si bien es cierto que las propuestas estaban orientadas al desarrollo de una de esas líneas, era innegable la necesidad de involucrar las demás habilidades. Por ejemplo, una propuesta didáctica para la lectura de textos académicos no debía desconocer la importancia de los procesos de escritura y oralidad en su desarrollo.

Por otra parte, durante el momento semipresencial, se proyectaron acciones didácticas para acompañar a los participantes del diplomado en el diseño, implementación, evaluación y sistematización de las experiencias didácticas resultantes de su idea de intervención. En tal sentido se tuvieron en consideración nuevos elementos que enriquecieron el desarrollo del diplomado en contraste con las versiones anteriores del mismo; entre ellos resaltan: la inclusión del análisis de la práctica didáctica; el trabajo colaborativo evidenciado en la conformación de un colectivo docente que evalúa y realimenta las propuestas de sus miembros; el fomento de la figura del maestro como investigador en didáctica; el uso de recursos TIC para la optimización de las relaciones entre miembros de la comunidad académica y la auto y coevaluación de las prácticas docentes que los maestros desarrollan en el aula gracias al trabajo entre pares.

Esto hizo parte de la ejecución del tercer objetivo específico de este trabajo de aplicación: la implementaron acciones didácticas para el diseño, ejecución, evaluación y sistematización de propuestas fundamentadas en una didáctica de la lengua en educación superior para los cursos de Taller de lenguaje UIS. Por supuesto, todas estas modificaciones estuvieron sustentadas en los enfoques y conceptos claves sobre pedagogía, lengua y didáctica que fueron desarrollados de manera amplia en el numeral 1.3 de este documento.

Adicional a lo anterior, esta propuesta de replanteamiento del diplomado es una de las primeras acciones para la creación del Centro de Lectura, Escritura y Argumentación de la Universidad Industrial de Santander (CLEA- UIS), una unidad académica adscrita a la Escuela de Idiomas que propenderá por: a) la generación de una política de enseñanza para mediar en el desarrollo de la lengua materna en la institución; b) la articulación entre lengua materna, conocimiento, pensamiento científico y formación profesional; c) el establecimiento de relaciones de coherencia entre el Proyecto Educativo Institucional y la orientación de la lengua materna en la UIS; y d) la promoción de culturas académicas caracterizadas por competencias argumentativas orales y escritas.

De este modo, gracias a la existencia del CLEA se abordaría de manera más completa no solo la formación en lengua de los estudiantes UIS, sino también la actualización didáctica de los maestros que deseen mejorar sus prácticas docentes para el favorecimiento de la lengua materna en educación superior.

2.3 DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA.

La tercera versión del Diplomado en Procesos Didácticos de Lectura y Escritura en Educación Superior (DPDLEES) se realizó entre marzo y septiembre de 2015 y tuvo una población total de veintinueve (29) participantes. Diecisiete (17) de ellos eran profesores de Taller de lenguaje, ocho (8) recién egresados de Licenciatura en Español y Literatura UIS, tres (3) aún estudiantes de este programa académico y uno (1) no pertenecía a estos grupos. Dicha conformación propició, por primera vez desde la creación de los talleres de lenguaje, no solo un ambiente ideal para investigar sobre las dinámicas didácticas que tienen lugar en ellos, sino la posibilidad de incidir directamente en ellas.

Esta experiencia educativa tuvo dos momentos: uno presencial concentrado y otro semipresencial. Los módulos correspondientes al momento presencial concentrado del diplomado tenían como propósito, en primera instancia, la actualización teórica en términos de didáctica de la lengua en educación superior de los maestros en formación y fueron orientados por los profesores José Horacio Rosales Cueva y Luis Fernando Arévalo, de la Escuela de Idiomas UIS; Gladys Stella López de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle y Mary Edith Murillo Fernández del Departamento de Educación y Pedagogía de la Universidad del Cauca.

Esta etapa también sirvió para cumplir con dos de los tres objetivos de la presente investigación: la recolección de información que permitiera identificar las representaciones sobre la enseñanza de la lengua en educación superior en docentes de Taller de lenguaje UIS y la construcción de lineamientos generales teóricos y metodológicos para una didáctica de la lengua en los cursos de Taller de lenguaje UIS. De esta primera parte del diplomado surgieron trece (13) ideas iniciales de propuestas didácticas para el mejoramiento de las prácticas docentes

en los talleres de lenguaje UIS que fueron colectivizadas en las sustentaciones orales realizadas el 19 y 20 de marzo de 2015, fecha final de esta primera etapa.

El segundo momento del diplomado consistió en el acompañamiento que se adelantó a la labor de los participantes con el fin de sistematizar y analizar cada una de las propuestas didácticas para que sus resultados fueran compartidos con la comunidad académica de dos maneras: en el marco de una sesión de divulgación y en la redacción de un género textual de tipo académico que fue escogido con el consenso de los asistentes al diplomado. De esta manera, se consiguió el tercer objetivo del trabajo de aplicación: implementar acciones didácticas para el diseño, ejecución, evaluación y sistematización de propuestas fundamentadas en una didáctica de la lengua en educación superior.

Para dicha tarea se requirió del uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) debido a que estas ayudaron a superar los inconvenientes que se presentaron a la hora de hacer coincidir las agendas de los asistentes durante el transcurso del semestre académico donde se implementaron las propuestas didácticas. En este sentido, el Centro para el Desarrollo de la Docencia de la Universidad Industrial de Santander (CEDEUIS) puso a disposición de tal propósito un curso en la plataforma Moodle por medio del cual se pudo orientar el proceso de acompañamiento docente; el mismo que consideró a los maestros en formación como personas autónomas y activas; al aprendizaje como un proceso permanente e inacabado; a la enseñanza como oportunidad para el desarrollo de competencias de los educandos y a los orientadores como promotores de experiencias de aprendizaje.

Mención aparte para destacar el papel preponderante del comité coordinador del diplomado, un equipo de docentes que dinamizó las actividades del diplomado y que estuvo conformado por los profesores Luis Fernando Arévalo, Horacio Rosales, Karime Vargas y Allan Díaz.

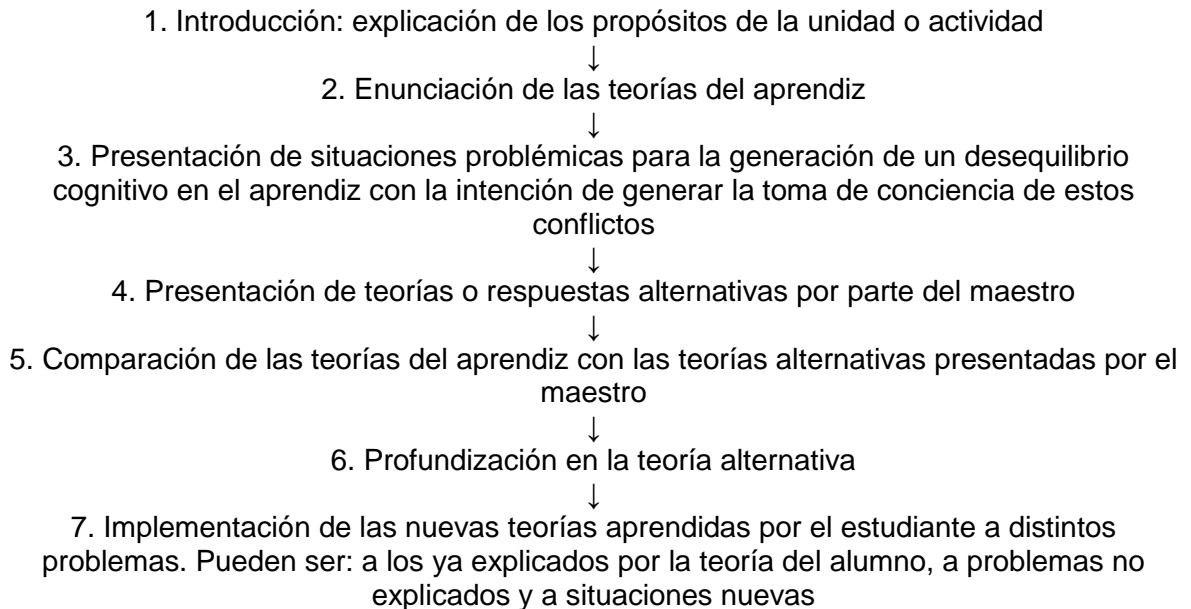
A continuación se presenta una descripción más detallada del desarrollo de cada uno de los dos momentos de esta experiencia académica, es decir, de las 60 horas del presencial concentrado y las 40 que hicieron parte de la semipresencial.

2.3.1 Desarrollo del momento presencial concentrado

En términos generales, el desarrollo del diplomado en su primera parte comenzó con la intervención del profesor Luis Fernando Arévalo, quien realizó una sustentación sobre los propósitos de esta experiencia académica desde la didáctica, la teoría curricular y la situación de las instituciones de educación superior colombianas en torno a la lectura y escritura. Además presentó la organización de los módulos que componían el diplomado.

Módulo número 1: La lectura y la escritura como procesos distintos e interactivos de generación de sentido, realidades y conocimientos.

La metodología para el desarrollo de este módulo estuvo basada en la propuesta de secuencia didáctica para el aprendizaje verbal y conceptual planteada por el profesor Juan Ignacio Pozo en su libro *Aprendices y maestros*⁵¹. Esta se explica a continuación:



En correspondencia con lo anterior, se empleó una estrategia que involucraba el planteamiento de algunas preguntas que servían para un doble propósito: en primer lugar, se indagaba por las representaciones de los docentes participantes del diplomado sobre las diferentes temáticas para la generación de un espacio de discusión académica sobre las mismas, mientras que, en segunda instancia, se empleaban como herramienta de recolección de información que serviría para el posterior análisis e identificación de las representaciones de estos maestros.

En tal sentido, se cuestionó a los maestros sobre los propósitos de la enseñanza de lengua en la universidad, los enfoques teóricos, objetos de aprendizaje y competencias que deberían ser adoptados en dicha labor. En esa misma dirección, también se buscaba conocer la metodología, es decir, las estrategias, procedimientos y objetos didácticos que, según los maestros participantes del diplomado, debían hacer parte de la enseñanza de lengua en la universidad. Otros de los aspectos que fueron objeto de consulta estaban relacionados con los criterios, instrumentos y procedimientos para evaluar el aprendizaje de la lengua en la educación superior.

En cada uno de los cuestionamientos se asignaba a los participantes un tiempo estimado para responderlos individualmente y de manera escrita, por ello, estas sesiones se realizaron en las salas de cómputo del Centro de Tecnologías en Información y Comunicación (CENTIC) de la Universidad Industrial de Santander.

⁵¹ POZO, Juan Ignacio. *Óp. Cit.*, p 189 -192

De este modo, al terminar cada encuentro, los participantes enviaban sus respuestas a la cuenta de correo electrónico del orientador del módulo, así se garantizaba la correcta y oportuna recolección de la información necesaria para el análisis posterior.

Luego de responder a las preguntas planteadas por el orientador, este hacía las veces de moderador pues solicitaba a los participantes leer sus respuestas en voz alta; así se daba inicio a las discusiones en torno a las temáticas planteadas. El docente orientador escuchaba atentamente cada una de las intervenciones de los asistentes y puntualizaba en el tablero los aspectos de mayor relevancia.

Acto seguido, se enunciaban algunos de los problemas que los maestros de lengua en la universidad tienen en el desarrollo de su labor, siendo los siguientes los más recurrentes: la concepción de lectura y escritura como competencias generales que no tienen mayor relación con la inducción de los aprendices a las culturas académicas específicas; la vinculación de textos académicos frente a los estudiantes noveles en la universidad que vienen de prácticas lectoras más influenciadas por textos de tipo literario o periodístico; la escritura y lectura de apuntes de clase como género textual predominante en los universitarios; la carencia de autonomía en sus aprendizajes por parte de los estudiantes; la ausencia de escritura pública y la aplicación de una didáctica centrada en la enseñanza que omite el aprendizaje.

También se abordaron problemas relacionados con los géneros textuales en la educación superior y los procesos de argumentación, estos fueron: la alta cantidad de estudiantes en los grupos de clase; la ausencia o desconocimiento de prácticas académicas de producción e interpretación textual; hábitos de percepción, interpretación y producción textual relacionados con la rapidez (eficiencia) y la ausencia de continuidad de los procesos de orientación de la lectura y la escritura en las asignaturas disciplinares.

Posterior a la exploración de las teorías de los maestros participantes del diplomado y la formulación de situaciones problemáticas, se procedió a abordar los elementos teóricos del módulo. Para ello, el docente orientador relacionaba las respuestas de los participantes con las contribuciones teóricas de diversos autores o corrientes y las problemáticas señaladas previamente.

Cabe anotar que la comparación de las teorías del aprendiz con las teorías alternativas presentadas por el maestro se realizaba esencialmente en el marco de las plenarias donde los asistentes discutían sus posturas en torno a las temáticas propuestas; mientras que la profundización de la teoría alternativa se daba mediante la postulación de varios textos complementarios que los participantes podían leer por su cuenta, fuera del aula.

Finalmente, la implementación de las nuevas teorías aprendidas por los docentes a distintos problemas se orientó a partir de una primera actividad donde los participantes pensarán en una problemática recurrente en los talleres de lectura

UIS con el ánimo de formular posibles alternativas de solución a partir de los aportes teóricos trabajados en el módulo.

Módulo 2: La recuperación de la confianza en la competencia discursiva personal.

Este módulo fue desarrollado por el profesor Horacio Rosales de la Escuela de Idiomas UIS y, en términos metodológicos, propone un plan recurrente de sesiones que es detallado a continuación:

1. Introducción con un plan con propósitos específicos o con la reconsideración de lo alcanzado en la sesión precedente
- ↓
2. Planteamiento de un problema
- ↓
3. Análisis de alternativas de respuesta ante el problema, basadas en ciencias del lenguaje y ciencias de la educación
- ↓
4. Práctica sobre elementos relacionados con el problema
- ↓
5. Confrontación, si es el caso, de las alternativas de respuesta ante el problema
- ↓
6. Consideraciones, decisiones y apropiaciones y registro, por cada participante, de elementos analizados y discutidos

En consecuencia con el anterior esquema, durante la primera parte del módulo, el orientador postuló de manera clara los propósitos que este perseguía:

1. Argumentar sobre la relación de inter-determinación entre el conocimiento científico de la lengua y las decisiones en el diseño de secuencias didácticas para el aprendizaje de lengua.
2. Analizar críticamente, desde las ciencias del lenguaje y desde un modelo integral del aprendizaje, secuencias didácticas construidas para el aprendizaje de aspectos del funcionamiento de la lengua.
3. Incorporar acciones de la evaluación como estrategias para el aprendizaje personal de la lengua y en la mediación de este aprendizaje con otros.

Luego de la parte introductoria, el orientador abordó algunos problemas relacionados con enseñar lengua desde un enfoque basado en la competencia. Este encierra elementos como: a) que la mayoría de los maestros saben qué es competencia, pero pocos obran según este concepto en las prácticas educativas; b) que se mantiene la centralidad del contenido, lo que es opuesto a un enfoque por competencias; y c) que los maestros buscan “cumplir” el listado de contenidos de sus programas de asignatura y esto puede impedir el alcance aprendizajes significativos de los aprendices.

En el análisis de alternativas de respuesta ante el problema, el orientador presentó a los participantes del diplomado las ventajas de aprender lengua desde un enfoque discursivo y en una pedagogía por competencias. En tal dirección, se

mostró que es conveniente construir actividades sobre los intereses cognitivos, afectivos y sociales de los estudiantes para, con base en ellos, generar espacios de intercambios escritos y orales que tienen a la discusión como “pretexto” pues esto posibilita que el diálogo ayude a emerger nuevas ideas, temas y quehaceres de los grupos humanos; también facilita la producción discursiva en un tipo de situación social. De igual modo, analiza detalles funcionales y formales de la lengua que mejoran sus maneras de expresarse y argumentar, cuestión que puede fortalecer una ética comunicativa mínima.

Más adelante, a manera de práctica sobre elementos relacionados con el problema, el profesor Rosales mostró unos ejemplos de actividades tomadas de algunos cursos de Taller de lenguaje para que los participantes los analizaran y, mediante la exposición de argumentos en discusiones académicas, llegaran a concluir que dichas muestras no coinciden con un enfoque basado en competencias; por ejemplo:

“Pregunta única de un cuis: ¿Cuántos tipos de párrafo existen?”

“Pregunta de parcial: Identifique el atributo de la oración subordinadas sustantiva con función de OD: “Juana es madre por adopción. Ella dijo que Perla es bella y por eso la adoptó.”

Acto seguido, el orientador invitó a los participantes a analizar un caso con el ánimo de determinar qué conocimientos y acciones estaban en juego. De este modo, se buscaba resaltar la oportunidad del aprendizaje en un enfoque basado en competencias. Esto fue complementado con las diversas definiciones de competencia que fueron planteadas por el maestro para generar la confrontación de las respectivas alternativas de respuesta ante el problema.

Para cerrar con las consideraciones, decisiones, apropiaciones y registro de elementos analizados, el orientador señaló la relevancia de las actuaciones, objetos de la mediación y evidencias en el diseño curricular por competencias. Estos fueron materializados con la presentación de las rejillas de evaluación como estrategias efectivas que ayudan a la revisión y confirmación de esos elementos. De este modo, se contribuyó a desarrollar la evaluación de las prácticas discursivas con lenguaje verbal como proceso de cooperación para el aprendizaje.

Bajo este mismo esquema metodológico se trabajó en la recuperación de la confianza en la competencia discursiva personal de los participantes del diplomado: la meta-cognición, procesos de revisión de la sintaxis y las operaciones de cohesión y coherencia de los mismos. Además se llevaron a cabo diversos análisis sobre los componentes necesarios para una didáctica de la lengua en educación superior: la competencia, el estudiante, el maestro, los medios o instrumentos y los valores puestos en juego en el proceso.

Cabe anotar que las intervenciones orales de los participantes sobre estos análisis fueron documentadas mediante grabaciones de audio, para luego analizarlas y estipular algunas consideraciones iniciales en la construcción colectiva de

lineamientos generales teóricos y metodológicos para una didáctica de la lengua en los cursos de Taller de lenguaje UIS.

Por último, el módulo finalizó con algunos aportes a la producción de discursos académicos universitarios desde el saber hacer editorial. Para tal fin, el profesor Horacio Rosales, escogió el artículo científico debido a que se trata de un documento estratégico y claramente estructurado y expresado que tiene por objetivo la divulgación clara y precisa, en una extensión controlada, de los resultados (información novedosa, original) de una investigación realizada en un área determinada del conocimiento. Adicionalmente, el docente orientador también enfatizó en que el artículo científico es de vital importancia en el ámbito académico porque es un dispositivo de interacción social y cultural en el que se cuida, por régimen ético, la responsabilidad y propiedad intelectual de las ideas.

Con el objetivo de comprender de manera grupal algunas claves para la redacción de un artículo académico, el orientador mostró, en primera instancia la superestructura del artículo académico; seguidamente, empleó un ejemplo de este género y solicitó a los participantes identificar la superestructura ya ilustrada en dicha muestra. Para terminar, se realizó un ejercicio grupal con base en la estructura proporcionada por el orientador para componer, a manera de ejemplo, y de manera conjunta, la parte introductoria de un artículo que mostrara el trabajo desarrollado en el módulo.

Módulo 3. Los espacios académicos específicos, en el currículo de programas universitarios, para el fomento y aprendizaje de la práctica de lectura y escritura en la universidad.

Esta última semana del momento presencial concentrado estuvo compuesta por diversas actividades que procuraron establecer una conexión entre la actualización teórica que se había venido desarrollando en los módulos anteriores y la preparación inicial de las propuestas de acción didáctica que serían implementadas en los cursos de Taller de Lenguaje.

En primer lugar se realizó una videoconferencia vía Skype con los profesores de la Universidad del Valle Gladys Stella López y Ricardo Ramírez, quienes contaron a los participantes del diplomado su experiencia en la investigación titulada: *Estrategias metacognitivas para la escritura de resúmenes como herramienta de aprendizaje*, realizada por los autores en dicha institución de educación superior entre 2008 y 2009 y que terminó siendo documentada en el artículo titulado: *Los resúmenes como estrategia de aprendizaje*. Esta interacción tuvo un espacio donde los maestros en formación plantearon algunas dudas sobre el proceso de diseño, ejecución, evaluación y sistematización de propuestas didácticas en lengua para la universidad. Una vez finalizado el encuentro, se realizó una plenaria donde los miembros del diplomado discutieron sobre los aportes de la experiencia relatada por los docentes de la Universidad del Valle para la postulación de propuesta didáctica.

En un segundo instante del módulo, el autor del presente informe intervino para colectivizar con el grupo de participantes del diplomado los resultados del estudio titulado: *Una experiencia de análisis del discurso estudiantil para la identificación de las prácticas docentes que favorecen o dificultan el mejoramiento de los procesos de lectura y escritura en el Taller de lenguaje UIS*. Este se constituyó en un esfuerzo por conocer, mediante el análisis del discurso, las valoraciones que causan empatía - apatía de los estudiantes frente al Taller de lenguaje con el ánimo de definir algunas acciones para reducirla. Esta actividad sirvió para que los maestros de Taller de lenguaje que hacían parte del diplomado implementaran un ejercicio de autoevaluación de sus prácticas y consideraran alternativas de modificación de las mismas en sus ideas de acción didáctica.

Durante la tercera sesión del módulo, el profesor Luis Fernando Arévalo presentó al colectivo del diplomado los resultados del análisis de las intervenciones orales de los participantes durante las sesiones previas que redundaron en las consideraciones iniciales para la construcción colectiva de lineamientos generales teóricos y metodológicos para una didáctica de la lengua en los cursos de Taller de lenguaje UIS. Luego de la colectivización se escucharon los aportes de los maestros para la conformación de los lineamientos definitivos, los mismos que se presentarán de manera detallada en el siguiente capítulo de este trabajo.

Acto seguido se dispusieron las condiciones propicias para que los participantes realizaran la planificación inicial de la propuesta didáctica que sería implementada en el momento semipresencial del diplomado. Debido a que las propuestas debían implementarse en los talleres de lenguaje, se conformaron los equipos de trabajo de la siguiente manera: cada grupo estuvo compuesto por dos personas, en algunos casos dos profesores de Taller de lenguaje y en otros un profesor de Taller de lenguaje y un recién egresado o estudiante activo del programa académico de Licenciatura en Español y Literatura UIS. Esto último, con la intención de permitir que las personas que tomaron el diplomado y aún no eran docentes de esta asignatura pudieran desempeñar un rol de tutores dentro del mismo curso; cabe anotar que, al ser un grupo de 29 personas, tuvo que establecerse un equipo de tres integrantes.

El objetivo de este ejercicio radicaba en que cada equipo escogiera una problemática recurrente en la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad en el desarrollo de los talleres de lenguaje UIS, con la intención de plantear una propuesta didáctica para superar dicha dificultad. Tal iniciativa se implementaría durante el momento semipresencial del diplomado y finalizaría con la colectivización de los resultados de las experiencias de manera escrita y oral. Por supuesto, esta iniciativa también debía considerar varios aspectos trabajados en el diplomado como: los lineamientos generales concertados y los aportes teóricos desarrollados en el momento presencial concentrado.

A propósito de los géneros que serían elaborados por los participantes del diplomado para divulgar los resultados del proceso de sistematización, el Equipo coordinador puso en consideración del colectivo cuatro opciones, a saber:

Opción 1. Una propuesta didáctica, entendida esta como: secuencia, proyecto, talleres para la lectura y la escritura en la universidad. En este caso los destinatarios principalmente serían maestros interesados en el asunto de la enseñanza de la lengua en el ámbito universitario.

Opción 2. Un manual o guía para la lectura o la escritura de géneros textuales específicos en diferentes disciplinas de la universidad, textos que tendrán como destinatarios principalmente estudiantes, aunque también podrían interesar a los profesores para ser utilizarlos en clase.

Opción 3. Una compilación de artículos sobre experiencias didáctica de lectura y escritura en la universidad. Documento que pueda resultar de interés a distintos actores académicos.

Opción 4. Otra idea.

Luego de varias discusiones, el colectivo determinó mediante votación que el género ideal para recopilar los intereses del ejercicio era el artículo académico (opción 3). A continuación se presentan algunos de los argumentos esgrimidos por los participantes:

Nosotros analizábamos, el profesor (M.5) y yo, también optamos por la tercera considerando porque la primera de igual forma la vamos a realizar y la segunda va a partir precisamente de los resultados y el análisis, es decir, esa segunda opción para nosotros es como un paso posterior, pues esos manuales pueden salir de los resultados. Por eso consideramos que la tercera puede ser la mejor opción. (M. 19)

La opción tres también permite que otros maestros de otras escuelas se den cuenta de lo que está haciendo la Escuela de Idiomas y se involucren en este proceso, porque muchos están interesados justamente en eso y si se dan cuenta que acá se está haciendo, ellos van a querer dar su aporte, dar su punto de vista. O sea, eso es construir comunidad, cultura académica. (M. 10)

También de la tercera opción pero un poco, yo parto es de los objetivos de este curso que yo creería que para hacer un manual o guía de lectura para una carrera específica o para una disciplina se necesitaría mucho más tiempo, mucho más bagaje, mucha más experiencia, nosotros apenas estamos comenzando ¿sí? Yo creo que uno de los propósitos de este curso es la reflexión en torno a nuestros procesos didácticos ¿cómo los hemos llevado?, ¿Cómo podemos mejorar en torno a ello? y ¿qué nuevas prácticas educativas podemos empezar a desarrollar en clase? Todo ello podría compilarse en artículos (M. 17).

Una vez los participantes tuvieron claridad sobre el ejercicio, seleccionaron la línea de desarrollo de su propuesta didáctica, determinaron la problemática que deseaban intervenir y escogieron el género que escribirían para expresar los resultados de su experiencia, se trabajó con ellos en la construcción de su iniciativa para que fuera colectivizada en la sesión de sustentaciones orales llevada a cabo el 19 y 20 de marzo de 2015. En ella cada grupo puso en consideración su propuesta inicial con la intención de que los demás participantes del diplomado realimentaran esos primeros planteamientos.

Frente a este requerimiento, varios participantes solicitaron algunas orientaciones sobre qué debían presentar. Por ello se inició el proceso de acompañamiento a las propuestas mediante el diseño y envío de cuatro preguntas que contribuyeran a determinar las primeras voluntades de los participantes, estas fueron:

1. ¿Cuál es la problemática de enseñanza de lectura, escritura y/u oralidad que ocupa su propuesta? (tema)
2. ¿Cuáles son los propósitos específicos de la propuesta didáctica que apunten a superar la problemática? (objetivos)
3. ¿Cómo se tiene contemplado alcanzar esos objetivos? (metodología)
4. ¿De qué manera se planea evaluar el impacto de la propuesta? (formas de evaluación).

El momento presencial concentrado del diplomado finalizó con las sustentaciones orales de las propuestas didácticas de los participantes. En total se mostraron trece (13) ideas, todas inscritas en las líneas de trabajo didáctico mencionadas con antelación. Cinco (5) de ellas fueron propuestas didácticas para la escritura de textos académicos; cuatro (4) eran planteamientos didácticos para lectura y/o escritura y uso de nuevas tecnologías para la formación académica; tres (3) alternativas didácticas para la argumentación oral en la academia y solo una (1) proponía una didáctica para la lectura de textos académicos. Dicho encuentro sirvió para que el colectivo de participantes y el equipo coordinador del diplomado realizaran algunas recomendaciones generales a cada uno de los equipos a partir de la sustentación de sus propuestas de intervención didáctica.

2.3.2 Desarrollo del momento semipresencial

La segunda parte del diplomado se llevó a cabo entre abril y septiembre de 2015 a causa de la suspensión de actividades académicas originada por el cierre de la UIS que lideraron los estudiantes en apoyo al paro agrario. Esta cesación obligó a un retraso de casi tres meses en calendario académico institucional. Debe recordarse que este momento sirvió para conseguir el tercer objetivo del presente trabajo de aplicación. Este consistió en la implementación de acciones didácticas para el diseño, ejecución, evaluación y sistematización de propuestas fundamentadas en una didáctica de la lengua en educación superior por parte de los participantes del diplomado en sus cursos de Taller de lenguaje, las mismas que fueron proyectadas en las sustentaciones finales del momento presencial concentrado.

No obstante, esta tarea debió superar ciertas dificultades. Algunas de ellas fueron la imposibilidad de establecer una reunión permanente donde los maestros pudieran presentar los avances de sus propuestas para que fueran realimentadas por sus pares y el Comité coordinador del diplomado, debido, no solo a que su

permanencia en la institución se ve limitada a sus horas efectivas de clase; sino también, a las diferencias en la disponibilidad de tiempo y agendas.

Por otra parte, se abordó el inconveniente de realizar un trabajo de mejoramiento de las prácticas docentes sin realizar observaciones del desempeño de los maestros en el aula. De allí que en lugar de implementar visitas a las clases, este trabajo se concentró en promover espacios de expresión donde los maestros enunciaran sus experiencias durante cada una de las partes del proceso de aplicación de sus propuestas didácticas, puesto que, de cierta manera, el estudio riguroso de aquello que dicen los docentes resulta más ilustrativo que la realización de observaciones de las prácticas *in situ*, donde por lo regular el ambiente de los procesos formativos se asiste a un artificio de lo que debería hacer el maestro en el aula y no a la realidad de sus prácticas.

Por esta razón, se implementaron algunas estrategias como: a) la aplicación de técnicas para la optimización de los procesos didácticos de los maestros como: formatos de planificación de procesos académicos, preguntas problematizadoras y lineamientos específicos para la orientación del proceso de sistematización de las experiencias didácticas; b) el establecimiento de, al menos, dos reuniones presenciales a lo largo del semestre entre cada equipo de trabajo y alguno de los miembros del Comité coordinador del diplomado con el ánimo de dialogar sobre las propuestas y sus posibilidades de mejoramiento; c) la creación de un curso en la plataforma MOODLE para crear un espacio de colaboración donde se enriquecieran las iniciativas a partir de la interacción entre pares; y d) la realización de dos plenarias generales programadas con suficiente tiempo de antelación para que todos los grupos pudieran compartir hallazgos, resolver dudas y plantear perspectivas novedosas de una didáctica de la lengua en educación superior a partir de sus experiencias.

A propósito de esos nuevos horizontes, la parte final de este segundo momento se dirigió hacia la materialización de los resultados de la sistematización de las propuestas didácticas en la producción de géneros académicos específicos como el informe ejecutivo, el artículo académico y la sustentación oral del mismo. De esta manera, la actividad de cierre de la parte semipresencial del diplomado tuvo lugar el 22 de octubre de 2015 en el auditorio del Edificio de Ciencias Humanas de la Universidad Industrial de Santander. En dicho evento once (11) grupos, de los trece (13) conformados originalmente, sustentaron los artículos que surgieron de sus propuestas didácticas.

En la sección 3.4 de este documento se presentará con mayor detalle el análisis de las acciones didácticas ejecutadas a lo largo del proceso recién descrito.

3. ANÁLISIS DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA DESARROLLADA EN EL DIPLOMADO

3.1 REPRESENTACIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN DOCENTES DE TALLER DE LENGUAJE UIS

A propósito del concepto de representaciones, Jean- Claude Abric recopila las ideas de Moscovici sobre su teoría de representaciones sociales, en la que se plantea como hipótesis que la realidad objetiva no existe, sino que toda ella es representada, internalizada por cada sujeto o el grupo humano y reconstruida en su sistema cognitivo, además de incorporada en su sistema axiológico que depende de su historia y del entorno ideológico y social que lo rodea. En esa medida, la realidad apropiada y reestructurada es la que se constituye para el individuo o grupo. Esto hace que, según esta perspectiva, toda representación sea una visión global y unitaria de un objeto y también de un sujeto. Dicha representación reestructura la realidad para, simultáneamente, facilitar una integración de las características objetivas del objeto, de las experiencias previas del sujeto, y de sus sistemas normativos y actitudinales⁵².

Gracias a esto, según Abric, Moscovici define a la representación como: “una visión funcional del mundo que permite al individuo o al grupo conferir sentido a sus conductas, y entender la realidad mediante su propio sistema de referencias y adaptar y definir de este modo un lugar para sí”, concepción que es complementada por Jodelet (también citado por Abric) quien sostiene que la representación es “una forma de conocimiento elaborada socialmente y compartida con un objetivo práctico que concurre a la construcción de una realidad común para un conjunto social”⁵³. De esta manera, Abric cierra esta ilustración con la certeza de que la representación es producto y proceso en simultaneidad de una actividad mental que permite al individuo o grupo reconstituir la realidad que enfrenta y le otorga una determinada significación.

En este escenario, la representación hace las veces de un sistema de interpretación de la realidad que condiciona las relaciones de las personas con su entorno físico y social puesto que determinará sus comportamientos y prácticas. En palabras de Abric, “es una guía para la acción, orienta las acciones y relaciones sociales. Es un sistema de pre-codificación de la realidad puesto que determina un conjunto de anticipaciones y expectativas”.

Con base en lo anterior, el presente capítulo se da a la tarea de identificar, mediante el análisis del discurso, cuáles son las representaciones sobre la enseñanza de la lengua en educación superior en los maestros de Taller de

⁵²ABRIC, Jean Claude, et al. Prácticas sociales y representaciones. *México: Coyoacán*, 2001. Pp 13.

⁵³ABRIC, Jean Claude, *ibíd.*, p 13.

lenguaje UIS que hicieron parte del diplomado, para luego diseñar acciones didácticas que propendan por la transformación de las prácticas docentes de los mismos. Tal aspiración encuentra sustento teórico en las palabras de Greimás:

La didáctica solo puede beneficiarse del enfoque semiótico en la medida en que excluye de su campo de investigación tanto los *a priori* ideológicos que anteceden al funcionamiento de sus prácticas (transmisión conservadora de la herencia cultural, o su renovación), como los contenidos particulares que manipula en sus diversas aplicaciones (naturaleza y elección de las enseñanzas). El análisis del discurso didáctico –al igual que el de los discursos políticos o publicitarios, -por ejemplo- intenta en primer lugar el reconocimiento de las formas que lo organizan: la explotación de los contenidos, a menudo implícitos, que estas formas arrastran es competencia de la semiótica de las culturas y de las ideologías⁵⁴.

Dicho de otro modo, el análisis del discurso representa una herramienta valiosa para conocer tanto la axiología, como las concepciones y antecedentes que configuraban las prácticas didácticas de los participantes del diplomado. Esto sustenta una vez más que, de cierta manera, el estudio riguroso de los discursos de los docentes resulta más revelador que el seguimiento al docente basado en la realización de observaciones de sus clases.

En esa misma dirección, la decisión de analizar los enunciados de los participantes del diplomado tuvo como intención complementaria rastrear evidencias de sus prácticas didácticas a lo largo de su experiencia docente, especialmente en sus vivencias como orientadores de la clase de Taller de lenguaje UIS. Bajo esa premisa, Fabbri aporta una perspectiva interesante al considerar que el discurso didáctico puede pensarse como:

Una estructura formal, capaz de subsumir contenidos diversos (idea tomada de Greimás), pero también como un campo de maniobras discursivas entre dos actantes. Un enunciador articula programas manipulando objetos cognitivos (seleccionados y organizados, después modalizados y axiologizados) con el fin de constituir la competencia semántica y modal de un enunciatario. Sin embargo, el proceso de aprendizaje no se limita a la transmisión de una cultura y de un saber-hacer: “Hacer aprender” significa, más profundamente, atribuir al enseñando las calificaciones que lo harán un receptor competente en relación a los objetos cognitivos que le son transmitidos; competencia relativa, por consiguiente, no sólo a la reproducción del saber, sino también a su propia adquisición y a su evolución⁵⁵.

Las consideraciones expuestas hicieron posible la visualización de un panorama sobre los programas y objetos cognitivos que los profesores de los talleres de lenguaje articulan para potenciar en sus estudiantes el desarrollo de unas competencias esperadas; materia prima para la detección de necesidades

⁵⁴ GREIMÁS, Algirdas. Por una semiótica didáctica. En: RODRÍGUEZ, Luís. Educación y comunicación. Barcelona: Paidós, 1998, p. 63.

⁵⁵ FABBRI, Paolo. Campo de maniobras didácticas. En: RODRÍGUEZ, Luís. Educación y comunicación. Barcelona: Paidós, 1998, p. 93.

didácticas emergentes en el grupo de participantes del diplomado. De hecho, las implicaciones de cada uno de los aspectos recién enunciados, en el desarrollo del presente trabajo de aplicación, pueden entenderse de manera más precisa cuando se apela al concepto de “configuración didáctica”. En palabras de Litwin, una configuración didáctica puede entenderse como:

la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos como el docente aborda múltiples temas de su campo disciplinar [...], el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que incluyen lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar. Todo ello evidencia una clara intención de enseñar, de favorecer la comprensión de los alumnos y de generar procesos de construcción de conocimiento, con lo cual se distinguen claramente aquellas configuraciones no didácticas, que implican sólo la exposición de ideas o temas, sin tomar en cuenta los procesos de aprender del alumno⁵⁶.

Una vez determinada la base teórica sobre el concepto de representación y sus aportes en el estudio de la didáctica, se dispuso como estrategia para la recopilación de datos el planteamiento de algunas preguntas abiertas que hicieran a los participantes dar cuenta de sus representaciones sobre la enseñanza de la lengua en educación superior. Como ya se mencionó, se asignaba a los participantes un tiempo estimado para responderlas individualmente y de manera escrita, para que luego fueran expuestas en la plenaria de grupo, espacio donde estas eran profundizadas y argumentadas debido a las discusiones que se generaban entre los maestros. De este ejercicio se obtuvieron dos evidencias que sirvieron de corpus para el análisis: las respuestas escritas de los participantes y las grabaciones de sus discursos orales. Cabe anotar que para un mejor procesamiento de la información se organizaron las respuestas de los informantes por el orden alfabético del listado de participantes, asignándole a cada uno de ellos la etiqueta M1, M2, M3, y así en adelante. De este modo se puede referenciar a lo largo del estudio a cada uno de los informantes.

A continuación se presentan los resultados del análisis realizado en esta fase de la investigación (para más información puede consultarse el Anexo 2).

3.1.1 Representaciones de los maestros sobre lectura y escritura en la universidad

La primera pregunta que los participantes respondieron fue: ¿Qué es leer y escribir en la universidad? Luego de analizar las respuestas se tomaron los planteamientos de Lea y Street⁵⁷, quienes proponen que la lectura y la escritura en

⁵⁶ LITWIN, Edith. Óp. Cit.,p. 97.

⁵⁷ LEA, Mary & STREET Brian. Óp. Cit., 367 -378.

la universidad pueden abordarse desde tres corrientes complementarias: 1. Modelo de habilidades de estudio (como herramientas para mejorar las habilidades cognitivas); 2. Modelo de socialización académica (como medios para introducir a los estudiantes a los discursos y géneros de su disciplina) y 3. Modelo de Alfabetización académica (como prácticas sociales cargadas de sentido, identidad, poder y autoridad).

Desde esta perspectiva es posible afirmar que las representaciones que se evidencian en los enunciados de los participantes muestran que la mayoría de ellos comparte un modelo donde la lectura y la escritura cobran sentido principalmente como habilidades de estudio. Esta inferencia encuentra respaldo en fragmentos de respuestas como los siguientes:

Leer y escribir en la universidad es continuar los estudios que se traen de la educación media, de tal forma que se pueda comprender las características generales de los textos que se leen en general (M7).

En suma, podemos decir que leer y escribir en la universidad significa realizar una dinámica interactiva en la que los estudiantes asimilan el conocimiento y luego lo llevan a su vida académica y después lo aplican a su vida profesional. Podemos decir que ambas actividades son unos procesos cognitivos distintos, en los que la memoria y la percepción operan de diferente de manera y de ahí, que tengamos como profesores aplicar una nueva didáctica para desarrollar dicha distinción, especialmente para que nuestros estudiantes puedan desempeñarse mejor académicamente (M 1).

A propósito de estos enunciados, Paula Carlino señala que, desde esta representación, la lectura y la escritura se aprenden ejercitando una a una las habilidades que, a consideración de los maestros, luego podrán aplicarse a diversas situaciones académicas; en otras palabras, en el marco de este paradigma, los alumnos leen y escriben para entrenarse⁵⁸. De esta manera se determinó que la idea del aprendizaje de lengua por repetición aún tenía cabida en las prácticas de los participantes del diplomado dado que la mayoría de ellos aprendieron a leer y a escribir con actividades que hacen parte de este modelo, como la lectura para la resolución de cuestionarios y la escritura a partir de la elaboración de planas y dictados. En conclusión, el sentido de la lectura se reduce a la memorización de la información de un escrito y la escritura a una evidencia usada por los profesores para verificar que los estudiantes han leído los escritos asignados en clase.

Aquí yace una preocupación adicional, puesto que esta concepción insinúa configuraciones didácticas direccionadas a que los aprendices memoricen lo que leen y luego simplemente lo reproduzcan en sus producciones escritas. Esto es llamado por Bereiter y Scardamalia como “decir el conocimiento”, cuestión distinta a lo que ellos mismos señalan como “transformar el conocimiento”, planteamiento

⁵⁸ CARLINO, Paula. Óp. Cit., p. 368.

necesario en una didáctica de la lengua en educación superior que se basa en propiciar en los estudiantes la comprensión orientada a la apropiación de lo que se lee y a la postulación de nuevas ideas que son puestas a consideración de la comunidad académica mediante la producción escrita⁵⁹.

Precisamente alrededor de ese “transformar el conocimiento” se muestra la segunda representación de los docentes sobre lectura y escritura en la universidad. Esta las considera como actividades epistémicas indispensables para formación de los individuos, así se muestra en los siguientes apartados:

Se ha encontrado una necesidad y es la de repensar y fortalecer la lectura y escritura en su condición epistémica, dicen que de lo contrario difícilmente se construirán capacidades científicas, pues me parece importante porque en ocasiones una preocupación me aborda y es que cada vez se tiene la lectura y la escritura como herramientas externas al sujeto y no como cuestiones que constituyen al sujeto; en este caso, estudiantes preocupados y ocupados en la construcción de su conocimiento (M2).

En primer lugar los procesos de lectura y escritura en la U deben estar orientados a permitirle al estudiante actuar abierta y activamente dentro del contexto universitario, en segundo lugar, la lectura y la escritura deben abordarse como medios eficaces para abordar el conocimiento como la oportunidad que representa para rediseñar nuestra propia visión del mundo y finalmente para constituirse como agentes de producción y renovación del conocimiento (M10).

Las anteriores respuestas de los participantes mantienen relación con la propuesta de López y Arciniegas sobre cómo potenciar la función epistémica de la lectura y la escritura en educación superior. En dicha iniciativa, los autores insisten en la necesidad de propiciar los procesos de aprendizaje en lectura y escritura desde el estudio de una disciplina específica, gestión que deberá acompañarse con la preparación de los educandos en la adquisición de estrategias cognitivas y metacognitivas. Gracias a esto, los aprendices serán más conscientes sobre cómo consiguen sus logros cognitivos y podrán plantear maneras para adelantar la evaluación y regulación de estos procesos⁶⁰.

Finalmente, resulta revelador que se hayan encontrado un número muy bajo de respuestas de maestros que podrían aproximarse a una tercera representación coincidente con el Modelo de Alfabetización académica; aquí un ejemplo: “Se escribe para comunicar las experiencias en sus disciplinas en los procesos y los resultados de las vivencias universitarias, llámese investigación, docencia, extensión, administración, relaciones sociales, etc.” (M5)

⁵⁹ SCARDAMALIA, Marlene. y BEREITER, Carl. Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita”. *Infancia y Aprendizaje*. N° 58, (1992) pp. 43-64.

⁶⁰ LÓPEZ, G y ARCINIEGAS, E. Metacognición, lectura y construcción de conocimiento. El papel de los sujetos en el aprendizaje significativo. En *Cátedra Unesco para la lectura y la escritura en América Latina*. Universidad de Valle. Cali. (2004), pp. 51 – 58.

Lo anterior confirmó, en parte, una de las ideas que hacen parte de la hipótesis de investigación puesto que la gran mayoría de las respuestas de los participantes no contemplaron la enseñanza de la lectura y escritura en el marco de las dinámicas propias de las disciplinas que tiene lugar en la universidad, cuestión que se constituía en una primera necesidad de intervención didáctica de este trabajo de aplicación en su propósito de formar a los maestros para orientar sus prácticas docentes en los talleres de lenguaje UIS con base en una didáctica de la lengua en educación superior.

3.1.2 Representaciones de los maestros sobre los propósitos de la lectura y la escritura en la universidad

La segunda pregunta que hizo parte del ejercicio de exploración de representaciones fue la siguiente: ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad?⁶¹ Al respecto, los maestros mostraron a través de sus discursos que leer y escribir en la universidad debe servir esencialmente para dos objetivos: facilitar a los estudiantes la posibilidad de interactuar en las dinámicas universitarias y generar conocimiento.

Con relación al primer propósito de la lectura y la escritura en la educación superior se encontraron respuestas como las siguientes:

Se lee para acceder a la información, a un mundo de información que cada vez es más profundo y complejo. Se escribe para comunicar las experiencias en los procesos y los resultados de las vivencias universitarias, llámese investigación, docencia, extensión, administración, relaciones sociales, etc. (M 2).

En primer lugar los procesos de lectura y escritura en la U deben estar orientados a permitirle al estudiante actuar abierta y activamente dentro del contexto universitario, en segundo lugar, la lectura y la escritura deben abordarse como medios eficaces para abordar el conocimiento como la oportunidad que representa para rediseñar nuestra propia visión del mundo y finalmente para constituirse como agentes de producción y renovación del conocimiento. (M16).

La lectura y la escritura son dos procesos entrelazados que van más allá de un mecanismo funcional, es decir, la lectura debe ampliar el conocimiento pero para poder confrontarlo, para interactuar con el mundo y la escritura debe permitir ser partícipes del mundo de la academia siendo propositivos, es decir, que ya en el proceso de escritura, el estudiante debe proponer sobre el mismo (M 23).

De las anteriores intervenciones puede inferirse que las representaciones de los maestros frente a la pregunta planteada dejan ver que ellos configuran a la lectura y la escritura como elementos fundamentales en el cumplimiento de las funciones sustantivas que históricamente le han sido dadas a la universidad. En tal sentido,

⁶¹ Pregunta tomada de la obra: PÉREZ, Mauricio y RINCÓN, Gloria (coords.). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país.* Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2013.

la lengua es el eje central que posibilita comprender el mundo, cuestionarlo y luego transformarlo. Esta postura es coincidente con la funcionalidad de la lectura y escritura manifestada por Rosalind Ivanic⁶². Según la exprofesora de la Universidad de Princeton, la lectura y la escritura en la universidad tienen como propósito evidenciar y potenciar en los estudiantes conocimientos, comprensión de fenómenos propios de las disciplinas y competencias relacionadas con las mismas. Igualmente, se espera que tanto la lectura como la escritura ayuden a los aprendices a cumplir con sus necesidades sociales, administrativas, personales y, eventualmente, laborales.

De otra parte, la segunda representación presente en los discursos estuvo centrada en que el fin último de la lectura y la escritura en educación superior es la generación de conocimiento. Esto se pudo corroborar en discursos como los que se presentan a continuación:

Para potencializar el dominio de los elementos esenciales de su lengua materna de tal forma que le permitan al estudiante afrontar el nuevo reto académico y cognitivo que exige la educación superior. Puesto que un país espera que sea la educación superior la que aporte a la evolución del conocimiento y esto se logra en gran medida en la publicación e interacción del mismo. La educación superior de hoy debe llevar al estudiante aprender a PENSAR y esta acción se logra en la medida que se lee y escribe el mundo (M 21).

Igualmente, solo señalaré que se lee y se escribe en la universidad para generar nuevos conocimientos para el desarrollo del país y para el desarrollo social y cognitivo de nuestra región Santander. Asimismo, se lee y se escribe en la universidad para formar nuevos investigadores en las diferentes áreas del conocimiento de la universidad (UIS). (M 1).

Esta apreciación de los participantes del diplomado sobre los propósitos de la lectura y la escritura en la universidad está en sintonía con los señalamientos de Pérez Abril⁶³, en tanto que, leer y escribir, no solo se constituyen como prácticas vitales de la cultura académica universitaria, sino que son requerimientos esenciales en el progreso de cualquier país, dado que es gracias a su intervención que se divulgan los productos académicos y científicos. Así pues, gracias a estos discursos se pueden inferir representaciones tan concretas como que un país con déficit de lectura y escritura carece de fundamentos en la producción de conocimiento, hecho que pone en entredicho el aporte social de su academia.

En este punto se presenta una primera discordancia entre las representaciones sobre la lectura y la escritura en la universidad de los maestros que tomaron el diplomado, respecto de sus representaciones en torno a los propósitos de la lectura y la escritura en dicho nivel de formación. Esta se manifiesta porque

⁶² IVANIC, Rosalind. Writing as social practice: The roles and challenges of writing in higher education. Conference. Literacy Research Center. Lancaster University. (2009).

⁶³ PÉREZ, Mauricio. Leer y escribir en la universidad: entre el déficit del estudiante y las configuraciones didácticas de los docentes. Bogotá: Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana; 2006.

aunque se reconoce la enorme importancia de la enseñanza de la lengua como elemento articulador para la consecución de las funciones sustantivas de las Instituciones de Educación Superior (IES), las prácticas didácticas que aparecieron manifiestas en los discursos de los maestros, mostraron una alta tendencia hacia considerar la lectura y la escritura desde un modelo de habilidades de estudio o como modelo de socialización académica. Lo anterior deja en evidencia que a pesar de que los maestros tenían claridad del papel fundamental de la lengua en el desarrollo de los objetivos de las IES, no habían actualizado sus bases teóricas que les permitiera concluir que el Modelo de Alfabetización académica (como prácticas sociales cargadas de sentido, identidad, poder y autoridad) es más pertinente en dichos menesteres.

Este último modelo contribuye a evitar prácticas de lectura y escritura desprovistas de sentido que son la materialización de representaciones caracterizadas por una concepción bancaria del aprendizaje donde el profesor enseña a sus estudiantes y luego espera que sus pupilos repitan esos conocimientos en las pruebas escritas, la misma que estuvo presente en los enunciados de los maestros con frases como: “Se lee en la universidad para acceder al conocimiento, para adquirir información que posteriormente será evaluada por los docentes” (M. 18).

Esta postura resulta totalmente perjudicial para los procesos de lectura y especialmente para la enseñanza de la escritura así lo señala Carlino, quien afirma: “la escritura alberga un potencial epistémico, es decir, no solo sirve para registrar información o comunicarla a otros, sino que puede ser un instrumento para acrecentar, revisar y transformar el propio saber”⁶⁴. Al respecto, Fabio Jurado sentencia que “No se aprende a escribir sin saber para qué sirve. Dominar las convenciones no es saber escribir; es decir, se puede saber juntar las letras para armar palabras y juntar palabras para armar frases, pero esto no es, por sí mismo, escribir”⁶⁵.

Finalmente, puede decirse que las observaciones ilustradas en esta sección cuestionan algunas prácticas pedagógicas de enseñanza de la lectura y la escritura centradas en el docente y no en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, como proponen las nuevas corrientes didácticas. No obstante, de este análisis se desprendió otra necesidad de intervención didáctica pues se percibió que en el discurso de los maestros había una intención general por orientar a los estudiantes a las dinámicas de sus disciplinas pero no existía una apropiación de lo que esto significa.

En aras de superar ese escollo, se consideró promover dentro del grupo de participantes del diplomado la idea de que la lectura y la escritura van más allá de

⁶⁴ CARLINO, Paula. El proceso de escritura académica. Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. Eudecere. Julio – agosto, vol. 8, número 026. Universidad de los Andes, Mérida. 321- 327.

⁶⁵JURADO, Fabio. La dimensión pragmática de la escritura en el contexto universitario. I Encuentro Nacional de Discusión sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior. Asociación Colombiana de Universidades, ASCUN y Red Nacional de Discusión sobre Lectura y Escritura en Educación Superior. Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, 26 y 27 de abril. 2007.

la alfabetización académica. De manera simultánea, estos procesos también deben propiciar importantes gestiones de aprendizaje como la ampliación del horizonte cultural de los estudiantes, el desarrollo del pensamiento crítico que los lleve a tomar decisiones argumentadas y el fomento de su participación ciudadana.

Desde esta perspectiva, la lectura, la escritura y el habla son indispensables para aprender a pensar. Para lograr tal fin se debe orientar a los estudiantes hacia la lectura crítica que eduque para cuestionar, al diálogo personal y con los demás que lleve a la reflexión sobre lo que lee, escribe y habla; en adición con una permanente revisión de cómo actúan y por qué lo hacen. Es por ello que el reforzamiento de estos sentidos de la lectura y la escritura en la universidad también surgió como una necesidad de intervención didáctica que debió ser considerada en las propuestas didácticas construidas por los maestros en el momento semipresencial del diplomado.

3.1.3 Representaciones de los maestros sobre los objetos de aprendizaje de lengua en la universidad

La tercera pregunta que los participantes respondieron fue: ¿Cuáles pueden ser los objetos de aprendizaje en un curso de “bienvenida” a las formas de escuchar, leer, hablar y escribir en la universidad? Este cuestionamiento posee altas implicaciones didácticas en la medida en que, como lo señala Chevallard⁶⁶, estos objetos condensan las ideas que poseen los maestros sobre qué deben aprender los estudiantes en un entorno educativo específico. Por ende, al momento de analizarlos pueden reconocerse las decisiones que los maestros tomaron sobre lo que debe ser enseñado y cuáles son los sustentos teóricos y vivenciales que las influyen. En igual medida, la proposición de unos objetos de aprendizaje les exigió a los participantes reconstruir el objeto de estudio del Taller de lenguaje pues tuvieron que escoger entre los saberes producidos por la ciencia y las puestas en acción sociales que las recubren de sentido.

Al analizar las intervenciones de los participantes se encontró que se percibe, en primera instancia, una fuerte presencia de una perspectiva sobre los objetos de aprendizaje de lengua como acciones articuladoras de actuaciones que exigen procesos complejos, dialógicos, intersubjetivos, individuales y sociales de significación. En dirección opuesta, pero en un número muy reducido, también se detectó en el colectivo de maestros una concepción de objetos de aprendizajes

⁶⁶ CHEVALLARD, Yves. La transposición didáctica. Ed Aique. Argentina. 1997

como ejes temáticos que posibilitan el desarrollo de competencias académicas, profesionales y personales⁶⁷.

Una muestra de la primera representación de los objetos de aprendizaje se evidencia de manera contundente en los discursos de los maestros con fragmentos como este:

Desde la escucha y el habla, puede existir un primer objeto de aprendizaje que se centre en el trabajo de grupo y las relaciones entre académicos que se puede crear en un primer taller. Esto, con el fin de llegar a una discusión, elaboración de hipótesis y exposición de argumentos sobre diferentes problemáticas en cada ámbito profesional.

En segundo lugar está el objeto de aprendizaje que se guía hacia la comprensión de textos y la relación que estos tienen con el entorno y contexto, no solo académico. En este punto, se deben proporcionar textos académicos que puedan brindar la información necesaria para que los alumnos comprendan la importancia de procesos como leer, escribir, hablar y escuchar en el área donde cada uno se va a desempeñar.

Finalmente, llega el momento de escribir y con ello se desencadena la tarea de buscar un tema, investigar sobre él, clasificar o desechar fuentes que puedan ser útiles para lo que se planteará. Luego, la escritura del texto en sí, teniendo en cuenta la idea que se defenderá y la argumentación que tiene. En el escrito debe existir una correlación entre la parte lingüística y argumentativa, dejando en claro que el contenido debe tener una importancia sumamente mayor que la forma ya que no se puede dejar de lado que para comenzar a escribir un texto se deben tener en cuenta características indispensables de forma y una de ellas es que sea un texto comprensible y que no de campo a la ambigüedad. (M 24).

Respuestas como la anterior resaltan la idea de la lectura, la escritura y la oralidad como prácticas que, en palabras de Lerner, solo pueden ser aprendidas mediante su puesta en escena y continua reflexión sobre su utilización⁶⁸. Sin embargo, se muestra de manera clara una representación del aprendizaje de la lengua como desarrollo natural desde la cual los seres humanos inicialmente escuchan su entorno para recibir lo que Krashen⁶⁹ denomina el *input* suficiente que les posibilita aprender a hablar y esta experiencia con la lengua les permite posteriormente aprender a leer y posteriormente a escribir. Desde esta representación, los objetos de aprendizaje de lengua son las habilidades de escuchar, hablar, leer y escribir y, aunque se manifieste la relación entre ellas, no se abordan como procesos simultáneos y complementarios, situación que redundaría en una fragmentación

⁶⁷ BAZERMAN, Charles. La escritura en las disciplinas. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Medicina. Grupo de Investigación: oralidad escritura y otros lenguaje. 2008.

⁶⁸ LERNER, Delia. El quehacer en el aula como objeto de análisis. Textos de didáctica de la lengua y de la literatura, año VII, número 27, abril – junio; pp 39 – 52. 2001.

⁶⁹ KRASHEN, Stephen D.; TERRELL, Tracy D. The natural approach: Language acquisition in the classroom. 1983.

similar a la que se da con la enseñanza de la lengua extranjera en Colombia, donde se afronta de manera distintiva en los siguientes cuatro componentes: *listening, speaking, reading y writing*.

Por otra parte, el análisis de los discursos de los maestros también mostró una representación sobre objetos de aprendizajes de lengua como ejes temáticos que posibilitan el desarrollo de competencias académicas, profesionales y personales⁷⁰; así se visibiliza en enunciados como este:

Los objetos de aprendizaje serán los ejes temáticos que ubiquen, orienten y guíen al estudiante al ejercicio de las competencias que le sirvan para el desempeño de su carrera y lo haga una persona competitiva en las actividades a desarrollar como: contextualización en su carrera, cómo adquirir, almacenar y organizar el conocimiento (OPERADORES META COGNITIVOS) juegos de palabras para desarrollar otros imaginarios respecto a la escritura como ingrediente fundamental en y para la vida (M. 21).

Esta noción de objetos de aprendizaje se inscribe en las postulaciones teóricas de Bazerman, quien subraya la necesidad de leer, comprender, escribir y participar de manera oral en el escenario lógico planteado por los contenidos disciplinares, mediante el abordaje simultáneo de las complejidades del lenguaje y sus vastas posibilidades de significación; aquí otro ejemplo:

Lectura ínter textual y producción académica. Los textos que utilizan los estudiantes universitarios, son textos de información científica. En este orden de ideas, las acciones deben estar orientadas a la escritura de trabajos científicos. En el marco de su experiencia se inclina por la elección del trabajo monográfico, informes académicos, resumen, ponencias, como tarea de escritura, porque estos tipos de textos les permitirían decir y transformar el conocimiento. Textos de información científica de trama argumentativa y de función informativa, textos con predominio argumentativo que permiten a los alumnos comentar, explicar, demostrar o confrontar ideas. (M. 27)

A pesar de ser pocos los informantes que mostraron afinidad con los planteamientos de Bazerman, debe reconocerse que existía entre los participantes del diplomado la representación de que los objetos de aprendizaje de lengua en la universidad debían tener como intención primordial la preparación de los estudiantes para afrontar su vida académica. De hecho, en las intervenciones recientemente expuestas se puede inferir que, según los maestros, la educación superior impone retos específicos particulares que están determinados por exigencias de carácter académico y disciplinar donde la comprensión de los textos propios de cada área del saber, la argumentación, la resolución de problemas, la proposición de ideas creativas, y su respectiva difusión son requisitos innegociables para el adecuado desempeño académico, profesional y personal del estudiantado universitario.

⁷⁰ BAZERMAN, Charles. Óp. cit., p. 25

Dicho de otro modo, las representaciones de los maestros que participaron del diplomado sobre los objetos de aprendizaje de lengua coinciden en que sus estudiantes deben aprender los conceptos, habilidades y competencias básicas que les permitan desenvolverse de manera efectiva en el ámbito académico. De hecho, los profesores proyectan las características ideales que, según ellos, hacen a sus aprendices sujetos aptos para participar de las dinámicas de la academia: estudiantes de grandes calidades humanas que, gracias a su gran desempeño en lengua, son capaces de comprender, problematizar y aportar a la sociedad desde las formas de expresión propias de su disciplina de estudio y del ámbito académico.

3.1.4 Representaciones de los maestros sobre las competencias en lectura y escritura que se deben desarrollar en la universidad

El cuarto asunto que fue explorado en el ejercicio de cuestionamiento a los participantes del diplomado tuvo como finalidad preguntar: ¿Qué competencias en lengua se buscaría generar o potenciar en los estudiantes para que se involucren en una cultura académica? Y en tal dirección, las respuestas fueron variadas en términos de las representaciones que hacen los maestros acerca de las competencias en lengua de los estudiantes universitarios.

Al respecto, se debe decir que el concepto de competencia *per se* ya resulta difícil de definir, dadas las innumerables posiciones que frente a este asunto los teóricos han adoptado. Dentro de estas, resulta interesante la propuesta de los miembros del Proyecto Tuning, quienes consideran las competencias como una “combinación dinámica de conocimiento, comprensión, capacidades y habilidades”⁷¹. En consonancia con esa aproximación, Carlos Vasco señala que “El concepto de competencias hace referencia a un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, metacognitivas, socioafectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad o de cierto tipo de tareas en contextos relativamente nuevos y retadores”.⁷²

Estas ideas han venido siendo enriquecidas por propuestas que, además de considerar los procesos internos de aprendizaje, contemplan lo ocuriente en el entorno como factor clave que los favorece; una de ellas es la de Sergio Tobón, quien opta por concebir las competencias como:

⁷¹ TUNING, Proyecto. Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia. Education and Culture. Socrates – Tempus.(2008)

⁷² VASCO, Carlos. Introducción a los estándares básicos de calidad para la educación. MEN – ASOFADE (documento de trabajo). 2008.

Procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas consentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas⁷³.

Adicionalmente, en esta búsqueda por conocer las concepciones de competencia de los participantes del diplomado, se hizo necesario indagar perspectivas que desde lo relativo a la lengua sirvieran como línea de base para el estudio. En ese sentido, Álvarez señala que “La competencia en comunicación lingüística se refiere, por tanto, a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta”.⁷⁴

Una vez hechas estas aclaraciones se muestran las representaciones de competencia predominantes en los discursos de los participantes del diplomado. Para tal efecto se hace uso de lo consignado en el artículo titulado: *El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos*⁷⁵, donde Sergio Tobón muestra cuatro concepciones de las competencias, según distintos enfoques, que resultan pertinentes para explicar qué contemplan los participantes del diplomado sobre este término. En primer lugar, se encontraron en la mayoría de los discursos señales de un Enfoque conductual., este entiende la competencia como una serie de comportamientos clave de los sujetos para ser competitivos en cualquier actividad que involucre aprendizaje. De igual modo, se hallaron rasgos de un enfoque funcionalista por el que se asumen las competencias como conjuntos de atributos que deben tener las personas para cumplir con los propósitos de los procesos específicos de aprendizaje, enmarcados en funciones definidas.

Otro enfoque con evidencias en las respuestas de los participantes fue el constructivista. Desde esta perspectiva se conciben las competencias como habilidades, conocimientos y destrezas para resolver dificultades en los procesos académicos, laborales y profesionales. Así mismo, pudo identificarse en las expresiones de los participantes certezas de la presencia de un Enfoque complejo del concepto de competencia. Este la reconoce como procesos multicausales de desempeño ante actividades y problemas con idoneidad y ética, orientados a la

⁷³ TOBÓN, Gestión curricular y ciclos propedéuticos. Bogotá. ECOE. 2007.

⁷⁴ ÁLVAREZ, Teodoro. Competencias básicas en escritura. Barcelona: Octaedro. 2010.

⁷⁵ TOBÓN, Sergio. El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. Revista Acción pedagógica. No. 16 Enero a Diciembre. 2007. P 19 y 20.

realización personal, la calidad de vida, el desarrollo social, económico sostenible y en equilibrio con el ambiente.

A continuación se ilustran algunas muestras de cada uno de estos enfoques:

Tabla 1. Enfoques de competencia identificados en los discursos de los participantes

ENFOQUE DE COMPETENCIA	MUESTRA TOMADA DE LAS RESPUESTAS DE LOS PARTICIPANTES
Enfoque conductual	<p>(Competencias) Cognitivas: Analiza y comprende las características genéricas de los diferentes tipos de textos, en función de la lectura y la escritura de textos académicos.</p> <p>(Competencias) Actitudinales: Reconoce la lectura y la escritura como herramientas de valor, propias del proceso de conocimiento que se desarrolla en el marco de la actividad académica en la universidad alrededor de las diferentes disciplinas científicas.</p> <p>(Competencias) Procedimentales: Utiliza estrategias de análisis y selección de la información que le permiten diferenciar un texto académico de un texto no académico. (M3).</p>
Enfoque funcionalista	Utilizar estrategias de lectura de acuerdo con las intenciones lectoras. (M7)
Enfoque constructivista	El Taller de lenguaje no debe ser un espacio para introducir contenidos sobre la lengua cuyo objetivo sea “llenar los vacíos” de los estudiantes; el taller debe ser un espacio para aprender qué hacer como hablantes del español frente a cada problema de escritura, lectura u oralidad. Qué metodologías de investigación y de lectura y escritura poner en práctica en el momento de interpretar y producir textos, qué documentos consultar frente a sus dudas y cómo llevar a cabo dichas consultas. (M18)
Enfoque complejo del concepto de competencia	En el Taller los estudiantes desarrollarán competencias en distintas dimensiones: La dimensión cognitiva que se traduce en el saber conocer, es decir, apunta hacia la concientización de su papel activo dentro de la construcción del conocimiento. La dimensión procedimental que se traduce en el saber hacer, lo que conduce a que el individuo diseñe estrategias válidas de aplicación del conocimiento que ha construido. La dimensión meta cognitiva, que se traduce en el saber aprender; la conciencia clara de los procesos que intervienen en su aprendizaje permitirá al estudiante definir fortalezas y debilidades rediseñar estructuras y replantear estrategias para la adquisición del conocimiento. La dimensión actitudinal, que se traduce en el saber ser, considero es el punto de llegada de todo el proceso: que el individuo construya su identidad en el reconocimiento personal, en el reconocimiento de los otros y del entorno en el cual participa (M29).

Fuente: Estudio sobre representaciones de los participantes sobre la relación entre lectura, escritura, oralidad y la inserción de los estudiantes en culturas académicas universitarias (Anexo 2).

De lo anterior se puede concluir que una primera representación de los maestros frente a las competencias en lectura y escritura que se deben desarrollar en la universidad está fuertemente influenciada por la perspectiva sociolingüística propuesta por Hymes⁷⁶. El estadounidense plantea que esta tiene que ver con saber «cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma»; dicho de otro modo, se trata de la capacidad de los sujetos para crear enunciados que además de exhibir una construcción gramatical correcta, también sean socialmente pertinentes. Lo anterior implica que dichos enunciados sean “posibles”, es decir, que sean emitidos con base en unas reglas expresas, regidas tanto por la gramática de la lengua como por la cultura de la comunidad de habla; “factibles”, en otras palabras, que la persona posea las condiciones para emitir, recibir y procesar los enunciados; “apropiados”, o sea, que sean adecuados según las variables de diferentes escenarios de comunicación; y “reales”, esto es, que terminen siendo usados por los miembros de la comunidad de habla.

Esto se manifiesta porque en los discursos de los maestros se percibe una constante preocupación por hacer entender a los estudiantes que las formas de expresión de los sujetos no son las mismas en la educación media y superior y que en esta última se incrementa el nivel de exigencia de sus producciones orales y escritas puesto que la interacción en la academia demanda una especial atención a las correctas formas de escribir y hablar según cada una de las disciplinas.

Una segunda representación está en concordancia con los elementos característicos de la gramática discursiva, puesto que en algunas alocuciones de los participantes del diplomado se sostiene que las competencias en lengua deberían estar dirigidas a posibilitar la interacción entre personas, entendida esta, como la solución del problema de cómo los planes de acción de varios actores pueden coordinarse entre sí. De hecho, en algunas respuestas pudo identificarse una concepción de lo que Halliday considera como competencia discursiva⁷⁷.

Esta hace referencia a la capacidad de un individuo para desenvolverse eficaz y adecuadamente en una lengua, armonizando formas gramaticales y significado para conseguir un texto trabado (oral o escrito), en distintas situaciones de comunicación. Envuelve, entonces, el dominio de las habilidades y estrategias que facultan a los interlocutores para producir e interpretar textos en concordancia con los rasgos y características propias de los distintos géneros discursivos de la comunidad de habla en que la persona se desenvuelve⁷⁸. Esto confirma que

⁷⁶ HYMES, Dell. Acerca de la competencia comunicativa (1971). En Llobera et al. (1995). Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, pp. 27-47.

⁷⁷ HALLIDAY, Michael. El lenguaje como semiótica social. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica. 1982.

⁷⁸ CONSEJO DE EUROPA. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. (<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>). Madrid: Instituto Cervantes – Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya, 2002.

algunos de los participantes son conscientes de una de las ideas centrales del enfoque discursivo: es la situación la que instaura el sentido en la comunicación humana.

3.2 REPRESENTACIONES DE LOS MAESTROS SOBRE EL ÉXITO Y EL FRACASO DE PRÁCTICAS DIDÁCTICAS EN ENSEÑANZA DE LENGUA

Para llevar a cabo este estudio, se planteó durante el momento presencial concentrado un ejercicio de reflexión que fue ejecutado de la forma que se relata a continuación. En primer lugar, se les dio la siguiente instrucción:

Recuerde, resume, escriba (en no más de 200 palabras) y exponga (en no más de 5 minutos) una experiencia propia de dificultad o fracaso en la didáctica de la lengua y de éxito en la didáctica de la lengua.

Acto seguido, se les otorgó un tiempo de 30 minutos para que desarrollaran la actividad propuesta; luego de esto, vinieron las presentaciones orales individuales, discursos que constituyeron la materia prima para el estudio referido en esta sección.

Del ejercicio se pudieron desprender tres categorías de análisis: en primer lugar, se exploraron los criterios para evaluar que una práctica didáctica en enseñanza de lengua fuera exitosa o fallida; en segundo, las causas por las que los docentes afirmaban haber triunfado y, finalmente, las razones por las que los participantes consideran haber fracasado en esas prácticas educativas.

3.2.1 Criterios para evaluar el éxito de prácticas didácticas en enseñanza de lengua

En términos generales, se pudo determinar que las representaciones relacionadas con los criterios para evaluar una práctica didáctica de enseñanza de lengua como exitosa o fallida están orientadas a la autorrealización profesional de los participantes del diplomado desde su rol como maestros; de ahí que pueda explicarse que el valor predominante sea la eficacia. Sin embargo, esta valoración positiva de la eficacia está complementada con valores como: la cobertura, la satisfacción, la correspondencia, la calidad, la pertinencia, la persuasión, la perdurabilidad de los resultados positivos, el liderazgo, la extrapolación, la autorregulación de algunos aprendizajes de sus pupilos y la generación de autonomía en ellos. A continuación se muestran algunas evidencias que respaldan estos hallazgos.

Tabla 2. Criterios de los participantes para evaluar como exitosa una experiencia didáctica

CRITERIOS PARA CONSIDERAR EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS EN LENGUA	MUESTRA TOMADA DE LAS RESPUESTAS DE LOS PARTICIPANTES
<p style="text-align: center;">Cobertura</p> <p>(Entendida como el número de estudiantes que hayan logrado las metas de aprendizaje establecidas por el docente).</p>	<p>No la catalogo como exitosa porque el objetivo de haber propuesto ese tipo de investigación y esa actividad, era que mis estudiantes desarrollaran un proceso de investigación y demostraran unos resultados a sus pares. El hecho de que solamente 6 de los 16 o 18 estudiantes hubieran hecho el buen texto más allá de la calificación pues muestra que no se logró el objetivo que yo como profesora tenía. Solo 6 de ellos lo lograron y lo hicieron muy bien. (M 6).</p>
<p style="text-align: center;">Satisfacción</p> <p>(Validada por el testimonio de los estudiantes que afirman que lo aprendido les aportó para su vida académica y extra académica).</p>	<p>La otra que es la experiencia de éxito fue con Economía. (...) Al finalizar pues ellos me agradecieron mucho y pues algo que me llamó la atención era pues ellos afirmaban que era la única clase o la única asignatura que valía la pena porque el resto, o sea parecía colegio, creo yo, porque ellos decían que no les aportaban nada que realmente en esta si se veía como la discusión, como ¿sí? el encuentro, la participación y en las otras pues sí pero era simplemente “haga tareas”, “haga ejercicios”. (M26)</p>
<p style="text-align: center;">Correspondencia</p> <p>(Entendida como la situación ideal en la que sus estudiantes terminan evidenciando los aprendizajes que ellos, como docentes, habían planificado que sus educandos alcanzaran).</p>	<p>¿Cuál era el objetivo? el objetivo es que después de eso ellos tenían que de los diferentes géneros textuales que habíamos visto ellos tenían que escoger uno y plasmar esa experiencia que habíamos vivido todos como lo quisieran, entonces el resultado fue que hicieron crónicas, hicieron cuentos, diferente cantidad y fue muy agradable leer desde las diferentes perspectivas cómo habían sentido su..., el hecho, incluida la profesora, por supuesto. [...] Esa fue una experiencia exitosa porque llegó a lo que yo quería. (M6).</p>
<p style="text-align: center;">Calidad</p> <p>(Se determina en tanto que las producciones elaboradas por los estudiantes sean buenas a los ojos de sus profesores).</p>	<p>He venido dirigiendo desde hace dos semestres el curso de Taller de lenguaje II de la Licenciatura en español y literatura [...] Vengo proponiendo desde hace dos semestres una actividad de escritura de un ensayo académico, basado en una obra que tenga un componente pedagógico de alguna manera ¿sí? Por ejemplo, trabajamos a Savater, “El valor de educar” de Savater. A partir de una lectura guiada se sacan unos temas generales, los estudiantes eligen qué tema trabajar y profundizan en torno a ello a modo de investigación también, porque no es solamente ese texto, sino, otros textos en torno a lo educativo y pedagógico [...] Es un proceso que inicia desde el primer día de clase y va hasta el último día y este diplomado me ha servido para darme cuenta de que si bien es cierto que hay muy buenos resultados, no ha habido la proyección de esos resultados o la muestra de esos resultados que se merece, porque hay productos muy interesantes para el nivel de los estudiantes; o sea, incluso una podría hablar ya de al menos de un acercamiento muy bueno al ensayo académico, con una argumentación sólida, claro está, partiendo también de todos los componentes argumentativos, escriturales, trabajamos mucho con María Teresa Serafini en cuanto a proceso de escritura, eso</p>

CRITERIOS PARA CONSIDERAR EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS EN LENGUA	MUESTRA TOMADA DE LAS RESPUESTAS DE LOS PARTICIPANTES
	en cuanto a lo positivo. (M17)
<p style="text-align: center;">Persuasión</p> <p>(Entendida como la actuación del docente para lograr transformaciones en las actitudes de los estudiantes).</p>	Este semestre tuve una estudiante de ingeniería civil que fue un caso de esos que pocas veces pasa, yo le pregunté el nombre y se puso roja y resulta que la chica, en serio, casi llora si le toca hablar en clase; o sea, lloraba, se ponía roja, era una crisis... ¡increíble! Y fue muy bonito porque al final del semestre, terminó hablando, yo la verdad pensé que no lo íbamos a conseguir en ese lapso, porque es muy poco tiempo pero consiguió expresarse, defenderse, ¡vieron cómo se defendió al final! (M2)
<p style="text-align: center;">Perdurabilidad de las experiencias educativas</p> <p>(La misma que se mide por la efectividad de la experiencia didáctica después de haber sido implementada por primera vez).</p> <p style="text-align: center;">Liderazgo</p> <p>(Que las acciones de los maestros sean replicadas por sus colegas).</p>	...y el otro impacto (de la experiencia) fue que las otras profesoras me vieron en el cuento y decidieron vincularse; entonces yo terminé trayendo cartas desde sexto hasta undécimo. Y el proyecto nos duró más o menos tres años, o sea no fue para un solo año escolar sino nos duró tres años más o menos y fue una excelente experiencia; agotadora sí, pero una excelente experiencia. (M25)
<p style="text-align: center;">Extrapolación</p> <p>(Es decir, que sus estudiantes manifiesten que lo aprendido en la clase les ha servido en otros ámbitos).</p> <p style="text-align: center;">Pertinencia</p> <p>(Entendida esta como la capacidad de responder a las necesidades y expectativas de los estudiantes).</p>	Entonces los muchachos quedaron muy satisfechos y además ellos vieron la necesidad, es más algunos de ellos, como todos no veían las clases con los mismos profesores, aunque todos estaban en primer semestre, ellos me decían: “profesora, esto nos está sirviendo muchísimo porque nosotros también estamos haciendo una investigación, entonces estamos tomando la misma investigación que estamos haciendo con usted para el otro profesor y los resultados han sido muy significativos (M16)
<p style="text-align: center;">Desarrollo de autonomía del estudiante para aprender</p> <p>(La capacidad del maestro para generar en sus estudiantes la gestión de su propio aprendizaje mediante la creación de experiencias que privilegien el desequilibrio cognitivo y el aprendizaje por</p>	Al llevarles noticias de este tipo lográbamos captar la atención de ellos que considero era una de las cosas más importantes; de igual forma, trabajamos una temática, la de los eufemismos, la verdad muy pocos estudiantes sabían a qué se refería ese término; nosotros no dimos un concepto, ni nada por el estilo simplemente ideamos situaciones para que los estudiantes se dieran cuenta en qué momento nosotros usamos ese tipo de palabras y por qué las usamos; también tenía mucha relación con la noticia; entonces ellos llegaron a muchas conclusiones; por ejemplo, que ellos usan esas palabras para no herir los sentimientos de otras personas; que usan esas palabras para que todo suena de una forma más elegante o también llegaron a un punto sobre todo lo que tenía

CRITERIOS PARA CONSIDERAR EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS EN LENGUA	MUESTRA TOMADA DE LAS RESPUESTAS DE LOS PARTICIPANTES
descubrimiento).	que ver con medios de comunicación, para indicar que los eufemismos mentían a la gente. Entonces, lograr en ellos ese nivel sobre todo en la parte crítica fue muy emocionante porque se les vio el interés y muchos estudiantes nos dijeron que nunca se les iba a olvidar lo que era un eufemismo. (M14)
<p align="center">Sociabilidad</p> <p>(Que la experiencia adelantada con los estudiantes pueda ser mostrada con otros actores y en distintos espacios sociales; incluso, las experiencias exitosas trascienden en el momento en el que estas logran ser institucionalizadas).</p>	Se terminó el texto y se preparó el primer foro municipal intercolegiado de Girón y participaron estudiantes de varios colegios, gente de la alcaldía, maestros, padres de familia, la comunidad en general, los estudiantes fueron ponentes en ese foro y se institucionalizó en el colegio, o sea que ya quedó pues para de aquí en adelante. Y luego pues esta experiencia se ha compartido tres veces en un encuentro académico local, municipal y uno internacional. (M29)

Fuente: Estudio sobre representaciones de los participantes sobre la relación entre lectura, escritura, oralidad y la inserción de los estudiantes en culturas académicas universitarias (Anexo 2)

Como pudo apreciarse, los criterios de los participantes para estimar una experiencia didáctica como exitosa o fallida involucran diferentes valoraciones que terminan por configurar los aspectos que ellos consideran al momento de evaluar sus prácticas de enseñanza; es por ello que, a continuación, se presentan las causas de éxito y fracaso de sus experiencias educativas identificadas gracias al análisis en sus discursos.

3.2.2 Causas de éxito de prácticas didácticas en enseñanza de lengua en educación superior

Al respecto de las causas de éxito manifestadas por los participantes del diplomado debe mencionarse que la mayoría de razones expresadas están estrechamente vinculadas con aspectos contemplados por la didáctica de la lengua. Solo por mencionar algunas, se encuentran las siguientes: la configuración del maestro como individuo sujeto de aprendizaje; la importancia de diseñar experiencias de aprendizaje significativas para los estudiantes, aspecto que tiene absoluta sincronía con la apropiada selección de los textos y demás materiales educativos que se abordan en el curso; además de la orientación de las prácticas didácticas enfocadas en el potenciamiento de la lectura, la escritura y la oralidad como procesos. Todas ellas se dan esencialmente en el marco de la enseñanza de la lengua en educación media; de hecho, resultó llamativo que de los 29

participantes, solo siete (7) de ellos reportaron sus éxitos en prácticas ubicadas en la educación superior, es decir, únicamente el 21,13 por ciento.

Cabe mencionar que, en un número muy reducido, se hallaron otras causales planteadas en los discursos que resultan de especial interés, dado que, contemplan la inclusión del componente en investigación formativa en los objetos de aprendizaje del Taller de lenguaje y la publicación de las producciones de los estudiantes para el autoreconocimiento de los educandos como miembros de comunidades académicas.

Asimismo, se registraron algunos esfuerzos aislados por involucrar prácticas discursivas propias de la universidad como sustentaciones parciales de los avances de sus procesos de escritura de un género específico en torno a algún tema de su disciplina de estudio. De igual modo, se dieron muestras del potenciamiento de la lectura, la escritura y la oralidad de los educandos mediante la puesta en marcha de secuencias didácticas y proyectos de aula.

A continuación se referencian las causas de éxito que fueron expuestas en el marco de las prácticas didácticas de lengua en educación superior:

- a. La orientación de las prácticas didácticas enfocadas en el potenciamiento de la lectura, la escritura y la oralidad como procesos. Por ejemplo:

Y hay tres cursos que están trabajando la secuencia didáctica y se ha descubierto que hay estudiantes que escriben muy bien pero porque han llevado un proceso tanto de lectura como de escritura, como de que ellos mismos, darles las herramientas lingüísticas para que ellos mismos se revisen, revisen los textos, ha sido un trabajo durante todo el periodo que se ha visto y que ha dado fruto con producciones excelentes. (M 20).

En este caso se presenta de forma manifiesta la implementación de la secuencia didáctica; estrategia que ha mostrado brindar diversas condiciones para permitirles a maestros y estudiantes alcanzar sus propósitos en el mejoramiento de sus habilidades en lengua materna. De igual manera, este comentario apunta otro gran aporte de las secuencias didácticas: la presencia armónica y pertinente de la autoevaluación y la coevaluación, en complemento con la tradicional evaluación unidireccional realizada por el docente.

Estas virtudes se dan porque, Según Coll⁷⁹, una secuencia didáctica es un proceso de enseñanza - aprendizaje que persigue unos objetivos concretos mediante la planificación cuidadosa de: a) los materiales implicados y las posibilidades de ajuste de los mismos en la consecución de los objetivos y los contenidos del enseñante; b) el aprovechamiento de las expectativas y actuaciones de los estudiantes para que, producto de la reflexión, puedan mejorar sus aprendizajes; y c) la evaluación de todos los elementos de la experiencia educativa en función al cumplimiento de metas de enseñanza y aprendizaje. Todo

⁷⁹ COLL, César, et al. Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y aprendizaje*, 1992, vol. 15, no 59-60, p. 189.

lo anterior enmarcado en la puesta en marcha de acciones didácticas coherentes que se caracterizan por mostrar inicio, desarrollo y finalización, condiciones que explican por qué la implementación de secuencias didácticas es señalada por el participante como un factor que contribuyó al éxito de su práctica.

- b. La inclusión de prácticas discursivas propias de la universidad en las propuestas didáctica en enseñanza de lengua.

Existe un pequeño grupo de docentes que han dado muestras de una intención de introducir a los estudiantes universitarios en culturas académicas en el marco del Taller de lenguaje, estas se ilustran en el siguiente apartado:

le propuse a mis estudiantes (de Taller de lenguaje) que trabajáramos desde el principio con lo que yo llamé una micro investigación y entonces pues hice todo lo que en una primera instancia todo lo que sería la clase magistral de lo que es hacer investigación, los tipos de investigación, los enfoques, todo esto como para contextualizarlos a ellos y obviamente yo siempre trato de mostrarles a ellos que es una necesidad y como para no ser tan extenso el cuento, quiero decirles que ellos se interesaron muchísimo en lo que es poder hacer una micro investigación y lo que más me llama la atención es que yo les dije a ellos: “muchachos, el tema es libre ustedes van a escoger o trabajar el tema que ustedes quieran porque eso es una de las cosas esenciales, uno tiene que trabajar en investigación algo que le apasione realmente, con lo que uno se siente identificado; entonces, me sorprende que cuando empezamos a hacer todo ese proceso entonces, empezamos de cero: ellos eligen el tema, plantean su pregunta problemática, sus objetivos, etc. Entonces yo qué hacía, como yo también estaba haciendo lo mismo para la maestría y el profesor hace también la tarea, entonces yo les llevaba todo lo que yo también estaba haciendo y les empecé a mostrar todo mi proceso y todos mis avances y como había yo planteado la pregunta problemática, se las explicaba, les mostraba mis objetivos para que ellos vieran los ejemplos ya de manera concreta y eso nos sirvió mucho porque era como una interacción, un aprendizaje mutuo en tanto para ellos como para mí. (M. 16).

En el discurso del participante se perciben algunas prácticas atrayentes enmarcadas en las dinámicas universitarias como: la inclusión del componente en investigación formativa en los objetos de aprendizaje de la asignatura; el uso de sustentaciones parciales de los avances de sus procesos de escritura de un género específico en torno a algún tema de su disciplina de estudio y la publicación de las producciones de los estudiantes para el autoreconocimiento de los educandos como miembros de comunidades académicas.

Dicha postura del maestro 16 armoniza con los aportes de Charles Bazerman⁸⁰, quien postula la necesidad de orientar los procesos de enseñanza de lectura, escritura y oralidad en el marco de la lógica que plantean los contenidos y dinámicas comunicativas propias de cada una de las disciplinas del saber. De esta

⁸⁰ BAZERMAN, Charles. La escritura en las disciplinas. Grupo de Investigación: oralidad, escritura y otros lenguajes. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. 2008.

manera, según este educador norteamericano, la responsabilidad de orientar la lectura y la escritura en la universidad es de todos sus maestros, puesto que la comprensión de las complejidades del lenguaje y las posibilidades de significación de este que pueden hacer los estudiantes encuentra mayor sentido en el desarrollo de acciones tendientes a las particularidades de su formación profesional.

Por otro lado, en la intervención del informante recién mencionado es igualmente interesante la configuración del maestro como sujeto que también aprende y que desarrolla el proceso que procura enseñar. Esta consideración aporta un factor que puede generar ambientes propicios para acompañar de mejor manera el aprendizaje de los estudiantes al compartir el mismo proceso. Esto encuentra absoluta relación con una de las reflexiones propuestas por Fernando Vásquez Rodríguez en sus *Diez puntos vitales de la didáctica*, específicamente a lo que el numeral uno se refiere:

“1. Mostración. La didáctica es una disciplina en donde cada cosa, palabra o acto debe ser puesto delante del que está al frente para que aprenda. Enseñar es, por lo mismo, poder y saber mostrar. Pensemos ahora en la hermosa etimología del quirófano: lugar donde las manos se muestran. Una sala de cirugía es un lugar en donde todo debe ser mostrado. Digamos, a partir de la analogía, que la didáctica es a la educación, lo que la cirugía a la medicina. Un saber hacer que integra, ciencia, arte y técnica.”⁸¹

Como pudo apreciarse en la intervención, una de las mejores maneras para que el maestro sea eficaz en su misión de hacer que sus estudiantes aprendan es precisamente por medio de la demostración sobre cómo participar de la cultura académica universitaria, enfocándose en la preparación para comprender e interactuar en las comunidades propias de su disciplina de estudio. De este modo, se promueve en los educandos un reconocimiento de su identidad como sujetos académicos que hacen parte de una cultura disciplinar específica.

3.2.3 Causas de fracaso de prácticas didácticas en enseñanza de lengua en educación superior

Una vez examinados los rastros de las causas de fracaso manifestadas por los participantes, se pudo detectar que las más comentadas fueron: la dificultad para empalmar lo visto en la universidad con la práctica profesional por parte de los docentes novatos; la utilización de textos que el docente orientador de la asignatura no conoce, el uso de lecturas que el profesor considere muy interesantes sin confirmar que también sean llamativas para sus estudiantes; la imposibilidad de aportarle a los educandos en su proceso de aprendizaje por la ausencia de una apropiada transposición didáctica en el proceso de lectura; la

⁸¹ VÁSQUEZ, Fernando. Educar con maestría. Universidad de La Salle. Bogotá. 2007.

inclusión de actividades que no hacen parte de los intereses de los pupilos en el diseño de experiencias de aprendizaje y la asignación de una tarea/ actividad sin tener claridad sobre cómo debe ser evaluado ese aprendizaje.

También fueron valoradas como causas del fracaso: la falta de organización de las temáticas de la clase; la ausencia de acompañamiento de los estudiantes en procesos de aprendizaje autónomo; la no presencia de secuencias lógicas de actividades conectadas para lograr las metas de aprendizaje; además de prácticas tradicionalistas recurrentes como: dar por sentado que los estudiantes conocen cierta información o conocimiento; tratar de implementar una experiencia exitosa en otro contexto sin tener en cuenta las diferencias de diversos tipos entre los dos grupos y hacer una errónea selección de los tipos y géneros textuales para alcanzar las metas de aprendizaje de la lectura y escritura.

Otras razones expuestas por el colectivo trataron sobre la falta de tiempo para el desarrollo de las actividades del curso a causa del activismo producido precisamente por la desaparición de la planificación didáctica y el bajo índice de reflexión y sistematización de las practicas que mostraron los participantes en sus discursos.

A continuación se presentan las causas de fracaso que fueron expuestas en el marco de las prácticas didácticas de lengua en educación superior:

- a. Emplear textos escritos que el profesor considere muy interesantes sin confirmar que también sean llamativos para sus estudiantes. Aquí un ejemplo:

Yo había trabajado un texto de Fernando Gaitán que se llama “La telenovela, la hija rebelde de la literatura”, para mí era interesante, pero cuando lo fui a trabajar pues era con los estudiantes de la licenciatura en inglés, resultó que las dos horas fueron eternas porque el único plan que yo llevaba era el texto y el texto pues para mí era lo suficiente como para trabajar muchas cosas de él y terminé casi que haciendo maromas, al final fue como un circo patinando, sacando la macroestructura y mirando los subtítulos porque no les generó absolutamente ningún interés, a pesar de que es interesante porque narra de dónde surge el concepto de literatura para un tipo como él que es productor de telenovelas. Ese digamos que es el fracaso. (M 28).

Una averiguación interesante extraída de este testimonio permite apreciar la ausencia de un hilo conductor en el desarrollo de la asignatura, esto se demuestra porque, en primer lugar, el texto parte del gusto del docente, sin tomar en consideración los gustos, necesidades y expectativas de los estudiantes. También puede inferirse que el criterio de selección de textos no está enmarcado en el abordaje de géneros propios de la disciplina de estudio de los aprendices pues el informante menciona que eran estudiantes de Licenciatura en inglés.

Lo expresado por el informante 28 va en contravía del séptimo punto vital de la didáctica planteado por Vásquez Rodríguez⁸². Según el profesor colombiano, esta

⁸² VÁSQUEZ, Fernando. Óp. Cit., p. 55

disciplina pone atención particular al tipo y calidad del material utilizado para la enseñanza dado que este se emplea con el ánimo de cambiar el interior de quien lo utiliza. En este escenario, el conocimiento y dominio del material de enseñanza marca la diferencia entre los enseñantes novatos y los expertos. En esa misma dirección, la didáctica define, caracteriza y tipifica con sumo cuidado los tipos de herramientas, los medios y útiles más propicios de acuerdo con la mediación que con ellos se pretenda lograr. Es entonces pertinente resaltar que el incumplimiento de estos preceptos configuró el fracaso de la experiencia educativa relatada por el informante.

- b. Ausencia de una apropiada transposición didáctica en el proceso de lectura. Por ejemplo:

Es también deber de profesor motivarlos (a los estudiantes) a las lecturas, hablarles de lo interesante que puede ser encontrarse con ese texto, digamos que en eso yo creo que me faltó más, motivarlos más, a mí me parece que hice muchas actividades, pero bueno (...) los textos que se eligen para que ellos lean pues deben ser muy bien seleccionados; (...) y uno como profesor cómo hacerle entender que eso no es un texto viejo, que un Cratilo, el diálogo de Platón tiene un contenido interesante, pues digamos que ahí fracasa uno todo el tiempo al tratar de influenciarlos de esa manera(...). Esa fue mi dificultad no lograrlos convencer de que lean y sientan motivación por leer, por alfabetizarse. O sea no los convencí de que tuvieran rituales o rutinas de lectura. (M1).

Esta intervención rescata la importancia de crear vínculos significativos en el aula para que el saber especializado pueda ser comprendido por los estudiantes pues esa es una de las principales virtudes de la didáctica; de hecho, Yves Chevallard⁸³ denomina este fenómeno “transposición didáctica” y consiste en el puente que los docentes deben establecer entre el saber sabio (savoir savant) y el saber enseñado (savoir enseigné), tarea que exige a los maestros cuestionarse sobre las maneras de lograr exitosamente esta transición y que, a simple vista, no fue considerada por el participante 1 durante la experiencia narrada. No obstante, lo que más impacta de los resultados negativos reportados es la sensación del docente de haber fracasado en sus objetivos, escenario que invita a proponer acciones que lleven a los participantes del diplomado a cuestionarse sobre cómo lograr transposiciones didácticas eficientes con sus próximos estudiantes.

- c. Asignación de una tarea o actividad sin tener claridad sobre cómo debe ser evaluado ese aprendizaje. Especialmente cuando no se es un especialista en el tema. Por ejemplo:

⁸³ CHEVALLARD, Yves. La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique. 1998.

¿Fracaso? Una vez se me dio por ser muy creativo y (...) yo dije pues como el lenguaje también es imagen y es visual entonces, sobre estos temas que hemos compartido hagan una imagen y esa era un primer ítem de calificación. Oh sorpresa que me llegaron los dibujos “¿y ahora qué hago? ¿Cómo los califico? ¿Cómo los evalúo?” O sea ¿Qué criterios voy a tener yo para calificar una imagen? ¿Sí? Empezando porque ni siquiera soy pintor. Eso para mí fue un fracaso como docente, me tocó decirles y devolverles y no... Explíqueme qué significa, y le tocó pasarlo a lo escrito, qué significa eso que usted colocó acá, en qué sentido y ahí sí ya tuve unos criterios. (M 8).

En la anterior intervención se percibe que en muchas ocasiones no se considera cómo evaluar los aprendizajes esperados al momento de planificar las experiencias educativas; de hecho, en este caso ni siquiera habían aprendizajes esperados, evidencia que lleva a concluir que en este tipo de configuraciones didácticas prima un deseo porque el docente se muestre frente a sus estudiantes como un profesor creativo o divertido, en lugar de uno eficiente. Por supuesto, también se da a conocer que el informante no contempla el elemento evaluativo dentro de sus planificaciones.

Este tipo de discursos desconocen el trascendental papel que la evaluación tiene en el ámbito de la didáctica, debido a que, según Soler⁸⁴, cuando se habla de evaluación es obligatorio pensar en un doble concepto. Por una parte, el maestro implementa permanentemente la evaluación con la intención de obtener información del progreso de sus educandos; por otro, la evaluación influye también en la toma de decisiones del maestro no solamente con respecto a la evaluación de sus aprendices, sino también de su labor docente. En ese sentido, es posible afirmar que la evaluación es una formidable herramienta de seguimiento de los procesos ejecutados y de valoración de los resultados obtenidos, tanto en los aprendizajes como en las acciones didácticas.

d. Asumir que los estudiantes poseen cierta información o conocimiento. Por ejemplo:

Bueno, aquí he dictado solamente una vez Taller de lenguaje II y entonces yo recibí el programa y dije “ya vieron Taller de lenguaje I, voy a diseñar este fabuloso programa” y lo desarrollé, lo mismo que todos (se refiere a los demás participantes de diplomado) pensando que el estudiante es autónomo, que ya conoce la estructura básica del texto y entonces cada clase, una clase escribimos en la siguiente clase corregimos pero cuando llegué había falencias; era un grupo mixto, varias carreras pero a mí me gustaba tanto lo que quería hacer que dije “no, yo lo voy a hacer de todas maneras”. Entonces, pues los resultados no fueron satisfactorios porque sentí que no les aporté a los estudiantes. Ellos siguieron escribiendo igual que la primera muestra que me hicieron, todo el semestre escribieron lo mismo. Porque yo les decía: “con base en este libro, desarrollen esta

⁸⁴ SOLER, Rebeca. “Nuevo enfoque metodológico a través de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés. Estrategias de aprendizaje en el entorno virtual”, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 21, núms. 2-3, 2007, págs. 183-196. En formato digital: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1211954654.pdf [03-02-2008]

guía y hagan este proceso y aquí en clase lo revisamos”, pero muy pocos estudiantes hacen eso autónomamente, ¿no? Entonces en vez de yo como dar el brazo a torcer y cambiar la metodología y proponer algo diferente entonces como que me aferré a lo que quería hacer y pues no fue satisfactorio para ellos, ni para mí tampoco. (M11).

La anterior experiencia muestra las dificultades que surgen cuando no se realiza un proceso inicial de indagación de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes que llegan a los cursos y, en lugar de eso, se da por hecho que al cumplir con unos requisitos para tomar la asignatura todos los educandos poseen las mismas competencias y conocimientos. Igualmente este testimonio deja ver las consecuencias de la ausencia de un proceso continuo y sistematizado de seguimiento del trabajo de los estudiantes, puesto que, de nada sirve la redacción y corrección de textos si no hay espacios para la reflexión de las causas que provocan las fallas y la conciencia de los avances y puntos fuertes de los procesos de escritura.

A propósito de esto, los planteamientos de Rogoff⁸⁵ son pertinentes en tanto que resaltan ideas claves contempladas por la didáctica y que parecen ser pasadas por alto en discursos como el del participante 11. Para la profesora de la Universidad de California, el aprovechamiento de los conocimientos previos de los estudiantes es fundamental para instaurar el contexto inter – mental y el marco referencial que les permita construir nuevos significados. En tal sentido, insiste en señalar que en el proceso de enseñanza se establecen conexiones entre lo que los maestros saben (o van sabiendo), los presaberes de los estudiantes y lo que los profesores determinan que aún no saben sus pupilos (los nuevos aprendizajes). Es por eso que omitir la indagación de los conocimientos previos de los estudiantes resulta perjudicial para cualquier proceso educativo puesto que sin esta información es imposible establecer líneas de base para la construcción de nuevos conocimientos y habilidades, dificultad mayúscula al momento de diseñar experiencias de enseñanza efectivas.

A manera de complemento, también resulta llamativo cómo el participante admite que incluso después de reconocer que la metodología que implementó con ese grupo no estaba siendo efectiva, no cambió la manera de orientar la asignatura solo por aferrarse a la idea original que tenía concebida inicialmente. Esto revela una necesidad de espacios para la reflexión y modificación de las prácticas de los docentes, en aras de ser más flexible con lo que se propone para gestionar los aprendizajes de los educandos; pues aferrarse a lo que el profesor quiere sin preocuparse por los intereses de los estudiantes es desconocerlos como lo que son: protagonistas de sus procesos de aprendizaje.

⁸⁵ ROGOFF, Bárbara. *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivos en el contexto social*. Paidós. Barcelona. 1993.

- e. Activismo producido por la ausencia de planificación didáctica entendida como secuencia.

Justamente una de las dificultades es que nunca alcanza el tiempo. No me alcanza el semestre ni en Taller de lenguaje, ni en la mayoría de las asignaturas que oriento. Esa es una de las dificultades que no he podido sortear todavía (...) A propósito de la anécdota, me parece que es una estrategia que ha funcionado al principio del curso tanto para conocerlos a ellos (...) y por supuesto que también me permite divisar algunos indicios a propósito de algunas dificultades como manejo de conectores, como manejo de tiempos, como vocabulario, que es muy corto en ocasiones; inferencias indeterminadas que ellos toman como válidas (...)

Con los ingenieros me ha funcionado mucho una introducción a lógica y sobre todo a lógica simbólica, ellos vienen con alguna afinidad con las matemáticas, con la lógica matemática y la lógica simbólica me ayuda a que ellos comprendan a partir de la simbolización de un argumento dos cosas fundamentales: una es el uso de los signos de puntuación, que la mayoría no sabe cuándo usar punto, cuando es coma, en ocasiones el punto se elige porque ya hay muchas comas y entonces es más un cuestión estética (...)

Otro es un ejercicio para fortalecer las competencias descriptivas yo he notado que los estudiantes cuando tú le pides que describa algo, se quedan muy cortos hasta les da vergüenza, yo los pongo en clase; bueno mírense fijamente y descríbeme a aquel y solo escriben dos cosas. Entonces hay un ejercicio, un taller que no es mío que lo encontré en un libro que se llama "Composiciones y redacción" de Mc grown Hill y es un ejercicio muy chévere porque a partir de 8 pasos se describe la experiencia total de comer una naranja. (M2).

En la intervención recién citada se pudo identificar que la dificultad enunciada por el informante puede tener sus raíces en la puesta en marcha de un número considerable de actividades que, aunque pueden resultar interesantes, no parecen hacer parte de una secuencia; de hecho, tampoco se puede conocer si existe algún grado de relación entre ellas. Este activismo no solo denota una preocupación por enfocarse en cuestiones muy precisas como "el manejo tiempos" o "el uso de las comas", sino que pone en manifiesto que son actividades que van apareciendo en el desarrollo de la asignatura de manera arbitraria sin que hagan parte de una planificación concreta que facilite el cumplimiento de metas específicas de aprendizaje.

Para comprender de mejor manera las implicaciones negativas que el activismo trae en las prácticas didácticas de los maestros, se muestran a continuación algunas consideraciones en común entre las ideas de Vásquez y Pozo. Por una parte, el colombiano esgrime que la didáctica precisamente lucha contra el activismo, por ello requiere de planeación y secuencialidad para ordenar y graduar la enseñanza. Estas precauciones privilegian los procesos y los ritmos de aprendizaje pues "nada se puede aprender de una vez y no siempre de cualquier manera"⁸⁶. Lo anterior hace que un didacta siempre se pregunte sobre la

⁸⁶ VÁSQUEZ, Fernando. Óp. cit., p. 54.

conveniencia de qué enseñar primero y qué después, con base en el nivel o etapa de desarrollo de los aprendices, además de cuestionarse sobre los métodos idóneos que debe emplear para conseguirlo.

En consonancia con lo anterior, el autor español postula como su séptimo mandamiento del buen aprendizaje el siguiente: “Organizarás y conectarás lo más posible unos aprendizajes con otros, de forma que el aprendiz perciba las relaciones explícitas entre ellos”. De esta manera, se conseguirá que el aprendiz teja una red de significados organizada que le facilita no solo aprender significativamente, sino también le permite realizar transferencia de lo aprendido a otras situaciones que le exijan poner en práctica ese aprendizaje. Como consecuencia de esto, se alcanzan aprendizajes más eficaces y duraderos⁸⁷.

f. Ausencia de sistematización de las experiencias:

Generé como una especie de Taller de escritura, lo llamé: “paso a paso de la escritura” tomado de Casanni y Serafini donde llevo a los estudiantes a generar un texto una unidad textual a partir de lo base; digamos que es la idea principal e ir generando los párrafos con una estructura textual, la ingratitud que he tenido es que (los estudiantes) no investigan, no leen, escriben lo que quieren o empezaban a escribir lo que se les venía a la cabeza sin haber investigado, sin haber hecho una lectura formal de lo que... siendo un tema libre. Y generaban unas ideas simples, sin coherencia sin cohesión. Entonces empecé como a reestructurarlo, acomodarlo, empezar por las ideas generales, cómo las podemos estructurar, vamos a seguir con un párrafo de introducción cómo es, cómo se desarrolla, ejemplos (...) Y el semestre pasado los jóvenes me generaron (...) un texto ya coherente, ya ve uno como el avance pero es de tarea ardua, (...) sí me falta y creo que para que sea un éxito, sistematizar ese proceso. Lo tengo sí pero no como un documento en el cual diga esto es lo que he generado y lo que he obtenido con ellos. (M 27).

Este discurso deja en evidencia cómo en algunas oportunidades los docentes, producto de su amplia experiencia, van elaborando secuencias didácticas efectivas, incluso (en algunos casos) sin saber que esos procedimientos son secuencias didácticas; es decir, las implementan de manera empírica, cuestión que trae como consecuencia que al final del proceso educativo se dificulte la obtención de información útil para sistematizar la experiencia; de hecho, esto muestra que en la mayoría de los casos los docentes no sistematizan sus acciones didácticas debido a que no tienen suficiente claridad sobre cómo hacerlo o no están acostumbrados a ejecutar este tipo de procedimientos académicos.

Con relación a esta temática, en el capítulo introductorio a de su libro “El quehacer docente”, Fernando Vásquez⁸⁸ señala la importancia de la sistematización de las prácticas docentes y cómo la didáctica se constituye como el medio ideal para

⁸⁷ POZO, Juan. Óp. Cit., p. 560.

⁸⁸ VÁSQUEZ, Fernando. El Quehacer Docente. Universidad de La Salle. Bogotá. 2013. Página. 15 – 16.

direccionarla. En tal sentido, menciona que en los últimos años la didáctica ha tenido un renacimiento en el ámbito académico gracias al desarrollo de investigaciones cada vez más rigurosas que no solo describen, analizan e interpretan el quehacer de los docentes, sino que además postulan iniciativas para renovar las formas de enseñanza, factor que dota a la didáctica de un componente investigativo en tanto que está en capacidad de formular nuevos interrogantes y posibles vías de solución sobre la complejidad de las dinámicas educativas. De ahí que este hallazgo demande su presencia en el diseño de la intervención didáctica del presente trabajo de aplicación.

Para finalizar este apartado puede afirmarse, con base en los resultados de las representaciones de los maestros participantes del diplomado, que se confirman las hipótesis que señalan no solo la ausencia de una didáctica de la lengua en educación superior en las prácticas educativas de algunos de los maestros que cursaban el diplomado; sino también la gran influencia que tienen las prácticas de enseñanza de lengua en educación media en el desarrollo de los cursos de Taller de lenguaje UIS, situaciones que buscaron ser modificadas mediante la inclusión de una didáctica de la lengua para educación superior en el desarrollo de las propuestas ejecutadas por los maestros en el momento semipresencial del diplomado.

En este escenario, el anterior ejercicio académico también sirvió para construir de manera colectiva los lineamientos generales teóricos y metodológicos para una didáctica de la lengua en los cursos de Taller de lenguaje UIS, elementos que se puntualizarán en el siguiente capítulo.

3.3 LINEAMIENTOS GENERALES TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS PARA UNA DIDÁCTICA DE LA LENGUA EN LOS CURSOS DE TALLER DE LENGUAJE UIS

Luego de conocer las representaciones sobre la enseñanza de la lengua en educación superior en docentes de Taller de lenguaje UIS, se pudo concertar en el seno del colectivo conformado por los participantes del diplomado algunos lineamientos generales para la orientación del Taller de lenguaje UIS.

Para ello, se mostró a los maestros un paralelo entre los resultados de sus respuestas sobre cómo desarrollar el Taller de Lenguaje UIS, en términos de objetos de aprendizaje, metodologías y competencias (ver Anexo 3), y el programa institucional de esta asignatura. A partir de este ejercicio de contraste se reconocieron las siguientes diferencias:

A propósito de los objetos de aprendizaje, se pudo percibir una primera diferencia al notar que en el programa de asignatura analizado se presentaba una tendencia por el abordaje más general (e incluso teórico) del papel del lenguaje; mientras que en la propuesta resultante de las discusiones generadas en el momento

presencial concentrado del diplomado se procura el desarrollo de habilidades precisas enmarcadas en un ámbito comunicativo concreto: la academia, aquí la ilustración de lo recién manifestado:

Tabla 3. Diferencias sobre el papel del lenguaje en la asignatura

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE LA ASIGNATURA TALLER DE LENGUAJE	PROPUESTA DE LINEAMIENTOS GENERALES PARA LA ASIGNATURA TALLER DE LENGUAJE RESULTANTE DE LA FASE PRESENCIAL DEL DIPLOMADO
La comunicación como proceso complejo y dialógico (Taller actual)	Objetos de aprendizaje (curso introductorio)
<ul style="list-style-type: none"> • Funciones del lenguaje en la vida social. • El lenguaje: generador de conocimiento. • La producción y búsqueda de sentido. • Estrategias de lectura y escritura 	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura y escritura. • Lenguaje y cultura académica. • Lectura, escritura e investigación.

Fuente: Estudio de necesidades didácticas emergentes (Anexo 3)

En segunda instancia se pudo concluir que un objeto de aprendizaje común entre el programa institucional y la propuesta surgida de la fase presencial del diplomado era el desarrollo de géneros textuales; sin embargo, pudo notarse que la nueva postura contempla algo que parece ausente en el programa estudiado y es la consideración de diversos soportes para la lectura y la escritura en el marco de la construcción de géneros textuales propios de cada disciplina; en contraste con el desarrollo de géneros predeterminados como la carta, estipulado en el documento oficial. Así se muestra a continuación:

Tabla 4. Diferencias en términos de géneros textuales

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE LA ASIGNATURA TALLER DE LENGUAJE	PROPUESTA DE LINEAMIENTOS GENERALES PARA LA ASIGNATURA TALLER DE LENGUAJE RESULTANTE DE LA FASE PRESENCIAL DEL DIPLOMADO
Los géneros textuales: puerta de entrada al sentido	Objetos de aprendizaje (curso introductorio)
<ul style="list-style-type: none"> • Géneros escritos: carta, resumen y comentario. • Géneros orales: mesa redonda, debate y sustentación. • Tipos y modos de organizar el discurso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Textos académicos y diversidad de soportes • Géneros textuales de cada disciplina

Fuente: Estudio de necesidades didácticas emergentes (Anexo 3)

Un elemento coincidente en ambas posturas fue la necesidad de potenciar las habilidades de los estudiantes para argumentar; no obstante, a diferencia del programa institucional, en la propuesta producida por los integrantes del diplomado, la lectura y la escritura se conciben como procesos epistémicos que

les permite a los estudiantes interactuar de manera eficiente en sus comunidades académicas. La evidencia de esto se muestra en la siguiente comparación:

Tabla 5. Diferencias en términos de abordaje de la argumentación en la asignatura

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE LA ASIGNATURA TALLER DE LENGUAJE	PROPUESTA DE LINEAMIENTOS GENERALES PARA LA ASIGNATURA TALLER DE LENGUAJE RESULTANTE DE LA FASE PRESENCIAL DEL DIPLOMADO
Descripción e introducción a la argumentación oral y escrita	Objetos de aprendizaje (curso introductorio)
<ul style="list-style-type: none"> • La descripción. • Las tesis y su defensa. • Técnicas argumentativas. • Diferencia entre argumentación oral y escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> • Argumentación oral y escrita • La lectura y escritura como procesos epistémicos • Criterios para la evaluación de discursos académicos

Fuente: Estudio de necesidades didácticas emergentes (Anexo 3)

Para complementar el análisis sobre los objetos de aprendizaje que deben ser ejes articuladores del trabajo en los talleres de lenguaje se pudo percibir un cambio de enfoque, en tanto que, los planteamientos del programa institucional pertenecen a un enfoque de enseñanza de lengua más tradicional estructuralista al preocuparse por la escritura “correcta”, en contraposición con el enfoque discursivo que contiene la nueva propuesta, pues en ella se consideran la gramática y la ortografía como elementos que deben abordarse desde la composición de géneros académicos (esto se infiere puesto que son los que exigen el respeto de normatividad y los derechos de autor) y no como temáticas sueltas que hacen parte de un listado de contenidos:

Tabla 6. Diferencias en términos de enfoques de enseñanza de lengua

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE LA ASIGNATURA TALLER DE LENGUAJE	PROPUESTA DE LINEAMIENTOS GENERALES PARA LA ASIGNATURA TALLER DE LENGUAJE RESULTANTE DE LA FASE PRESENCIAL DEL DIPLOMADO
Un acercamiento a la gramática de la lengua Castellana	Objetos de aprendizaje (curso introductorio)
<ul style="list-style-type: none"> • El acento • La puntuación. • El párrafo. • Cohesión, coherencia y concordancia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gramática y ortografía • Normatividad y derechos de autor

Fuente: Estudio de necesidades didácticas emergentes (Anexo 3)

En términos de las metodologías de enseñanza necesarias para alcanzar los objetivos del Taller de Lenguaje, la propuesta resultante de las discusiones del diplomado contiene algunos elementos llamativos. El primero de ellos es la reivindicación de la metodología Taller como: “un dispositivo de trabajo con

grupos, que es limitado en el tiempo y se realiza con determinados objetivos particulares, permitiendo la activación de un proceso pedagógico sustentado en la integración de teoría y práctica, el protagonismo de los participantes, el diálogo de saberes, y la producción colectiva de aprendizajes, operando una transformación en las personas participantes y en la situación de partida”⁸⁹.

También se tiene en cuenta la recopilación de las ideas consignadas en el programa institucional con la proposición de secuencias didácticas y proyectos de aula, dado que estas precisamente fomentan los aprendizajes de los estudiantes de manera integrada en el marco de un proceso donde todos los elementos guardan relación entre ellos. Además, la propuesta aporta una perspectiva diferente a lo establecido hasta ahora en la medida en que concibe a los estudiantes como sujetos activos que deben ser acompañados para que trabajen de manera colaborativa, realicen procesos de investigación, soliciten ayuda para cumplir sus metas de aprendizaje, usen acertadamente las nuevas tecnologías para consultar fuentes fidedignas y, como consecuencia de todo esto, puedan publicar sus producciones. A continuación se presenta el consolidado de las ideas recién mencionadas:

Tabla 7. Diferencias en términos de metodologías de enseñanza

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE LA ASIGNATURA TALLER DE LENGUAJE	PROPUESTA DE LINEAMIENTOS GENERALES PARA LA ASIGNATURA TALLER DE LENGUAJE RESULTANTE DE LA FASE PRESENCIAL DEL DIPLOMADO
Estrategias de enseñanza y Aprendizaje que apoyarán el TAD y TI	Metodologías
<p>El desarrollo de los ejes temáticos será integrado debido a que corresponde a un proceso en el que cada tema guarda una relación con el otro. En el taller se desarrollarán las siguientes estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Colectivas: lecturas colectivas de textos verbales y no verbales, exposiciones orales y escritura textos. • Individuales: consulta y lectura de textos verbales y no verbales, asesorías y producción de textos escritos. • Proyectos de aula relacionados con uno o varios géneros textuales; para la interacción grupal o individual se recurrirá a herramientas tecnológicas como la plataforma Moodle, blogs, correos electrónicos o redes sociales. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Taller 2. Secuencias didácticas 3. Proyectos de aula <ul style="list-style-type: none"> - Trabajo colaborativo - Investigación - Tutorías (por géneros textuales) - Uso de nuevas tecnologías / consulta de fuentes - Publicación

⁸⁹ CANO MENONI, José Agustín. La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, vol. 2. 2012.

Fuente: Estudio de necesidades didácticas emergentes (Anexo 3)

Finalmente, en comparación con el programa institucional, la propuesta posee una perspectiva distinta frente a la formulación de las competencias que se esperan potenciar en los estudiantes de los talleres de lenguaje puesto que, en el caso particular de los aportes de los participantes del diplomado, se apunta a la construcción de estudiantes que sean interlocutores válidos en sus comunidades académicas, sujetos reflexivos de sus procesos de uso de la lengua en la universidad y en la sociedad; individuos autónomos en sus procesos de aprendizaje y estudiantes capaces tanto de usar tecnologías de forma crítica y para sus procesos de aprendizaje, como de emplear la lengua de acuerdo con su nivel y compromiso como universitario. Dicho de otro modo, las discusiones adelantadas en el diplomado sirvieron para determinar que el fin último de la asignatura no es generar habilidades dispersas como “considerar a los interlocutores” o “defender sus puntos de vista”, sino contribuir a la formación del ser en su totalidad, en este caso específico, el ser enmarcado en las necesidades de la academia. Así se muestra en la siguiente compilación:

Tabla 8. Diferencias en términos de competencias proyectadas

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE LA ASIGNATURA TALLER DE LENGUAJE	PROPUESTA DE LINEAMIENTOS GENERALES PARA LA ASIGNATURA TALLER DE LENGUAJE RESULTANTE DE LA FASE PRESENCIAL DEL DIPLOMADO
Indicadores de competencias	Competencias proyectadas
<ul style="list-style-type: none"> • Habla, escucha, lee y escribe siendo consciente de cada una de las actividades que realiza cuando ejecuta las habilidades citadas. • Considera a sus interlocutores cuando interpreta o produce textos orales o escritos. • Adopta una posición crítica frente a los discursos de sus compañeros, docentes u otros sujetos. • Defiende sus puntos de vista con argumentos razonados. • Acepta o tolera con actitud académica argumentos razonables de sus interlocutores. • Asume la responsabilidad de ser un estudiante universitario. Es decir, cumple con las actividades académicas propuestas. Además, es ejemplo de comportamiento y conocimiento en su entorno universitario y social. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ser un interlocutor válido en una comunidad académica. • Ser un sujeto reflexivo de sus procesos de uso de la lengua en la universidad y en la sociedad. • Ser un sujeto autónomo en los procesos de aprendizaje. • Capaz de usar tecnologías de forma crítica y para sus procesos de aprendizaje. • Capaz de usar la lengua de acuerdo con su nivel y compromiso como universitario.

Fuente: Estudio de necesidades didácticas emergentes (Anexo 3)

De forma muy general, esta comparación sirvió para determinar algunos lineamientos generales para las acciones didácticas en los talleres de lenguaje UIS. El primero de ellos consistió en concebir que los objetos de aprendizaje debían apuntar al desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura, escritura y oralidad, la comprensión de la relación entre el lenguaje y la cultura académica, entendiendo la investigación como partícula esencial para tal tarea.

Por supuesto, el desarrollo de estas habilidades debía partir del proceso de comprensión y construcción de géneros textuales propios de las disciplinas universitarias de los estudiantes, mediados por una orientación hacia la argumentación oral y escrita y el desarrollo de conciencia de la lectura y la escritura como procesos epistémicos, lo que también exige orientación pertinente sobre la normatividad para la publicación de trabajos académicos y el respeto por los derechos de autor.

Por ello se propendió por la implementación de metodologías específicas como los talleres, las secuencias didácticas y los proyectos de aula para potenciar en los estudiantes del Taller de Lenguaje sus competencias para usar la lengua de acuerdo con su nivel y compromiso como universitarios.

3.4 ACCIONES DIDÁCTICAS PARA EL DISEÑO, EJECUCIÓN, EVALUACIÓN Y SISTEMATIZACIÓN DE PROPUESTAS FUNDAMENTADAS EN UNA DIDÁCTICA DE LA LENGUA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

La primera acción puntual ya fue descrita en la presentación del desarrollo del momento semipresencial del diplomado cuando se mencionó la información relacionada con las sesiones de sustentaciones finales del momento presencial concentrado, puesto que en ellas los miembros del Equipo coordinador del diplomado y los maestros participantes realizaron algunas sugerencias a cada uno de los grupos que realizarían las propuestas didácticas de lengua en los talleres de lenguaje UIS. Aquí algunos ejemplos:

Por otra parte, cuando ustedes hablan del desarrollo del proceso es muy interesante, ahí más o menos puede notarse la secuencia didáctica pero es importante que dentro de ese proceso siempre reaparezca permanentemente la pregunta sobre por qué estamos haciendo esto. Esto siempre debe aparecer planteado para que ellos lo tengan claro y estén renovando permanentemente la motivación frente al proceso... ¿por qué están haciendo esto? ¿Por qué estamos revisando los escritos? ¿Por qué los estamos comparando? ¿Por qué nos estamos realimentando? (Profesor Horacio Rosales).

¿Por qué no hay una postura ética en el campo gerencial? Desde es la perspectiva yo le apostaría a una perspectiva argumentativa dialéctica porque el argumento que usted da me parece totalmente válido, es decir, finalmente es un gerente que necesita convencer pero ¿nosotros le vamos a apostar a una sociedad de gerentes

que convezan a costa de lo que sea? o le apostamos a una sociedad de gerentes que dialoguen con las comunidades y que tengan una postura ética. Yo sí invitaría un poco a que pensemos en estas posturas (Profesor Luis Fernando Arévalo).

Como ya varios grupos hemos sugerido, es prioritario que a nivel general de todos los talleres de lenguaje se institucionalicen espacios donde todos los profesores de Taller de lenguaje tengamos la posibilidad de mostrar los trabajos de los estudiantes, ya se había dicho que podía ser una revista electrónica, un evento de sustentaciones orales o ambos. Es más, algún compañero había mencionado la posibilidad de un repositorio institucional (M. 16).

A manera de compilación, a continuación se relacionan las sugerencias expuestas en esta sesión (puede revisarse el estudio completo en el Anexo 4):

- a. Especificar la problemática que da sentido a la propuesta didáctica.
- b. Planificar una secuencia didáctica en el desarrollo de la propuesta.
- c. Considerar las maneras de sistematizar la experiencia para sacar el mayor provecho de ellas.
- d. Establecer mecanismos de control para la publicación de los trabajos de los estudiantes.
- e. Establecer estrategias efectivas para la revisión de los trabajos de los estudiantes para que esta labor sea menos engorrosa para los maestros.
- f. Encontrar maneras para recordar a los estudiantes los objetivos de los procesos educativos. Esto con el propósito de mantener a los aprendices altamente motivados en el proceso.
- g. Incluir en las experiencias elementos que permitan la orientación a los estudiantes sobre cómo referenciar fuentes de información adecuadamente.
- h. Establecer criterios de evaluación de los aprendizajes.
- i. Difundir los trabajos de los estudiantes más allá del aula.
- j. Precisar los géneros textuales que serán abordados en las experiencias.
- k. Escoger los referentes teóricos y conceptuales apropiados para la consecución de los objetivos de la experiencia.
- l. Involucrar en la experiencia recursos que ayuden a la consecución de sus objetivos.
- m. Explicar a los estudiantes las dinámicas propias de las prácticas académicas a partir de los géneros desarrollados en clase.
- n. Relacionar los géneros que se aborden en la experiencia para alcanzar su objetivo principal.
- o. Reforzar la relación existente entre el lenguaje y la comprensión de lo disciplinar.
- p. Crear espacios institucionales para que los mejores trabajos de los estudiantes de Taller de lenguaje sean difundidos.
- q. Establecer temáticas generales para la investigación en el marco de la experiencia, dado el alto número de propuestas que contemplaban la investigación formativa.
- r. Reconocer cuáles son los elementos de reflexión que aporten a las comunidades académicas del país.

- s. Ajustar la experiencia al tiempo disponible para desarrollarla.
- t. Incluir la formación integral en la experiencia
- u. Mostrar a los estudiantes el plan de estudios de su programa académico para justificar los aprendizajes que son considerados en la experiencia.
- v. Apelar al elemento voluntario más que al obligatorio para fomentar la participación de los estudiantes en las experiencias.

3.4.1 La planificación de las experiencias educativas, escenario propicio para la reflexión sobre cómo los maestros del Taller de lenguaje diseñan espacios de aprendizaje

Después de las sustentaciones, y dada la dificultad para reunir al colectivo de participantes nuevamente en un espacio presencial, se estableció como estrategia de acompañamiento a los grupos para el diseño, implementación y sistematización de sus experiencias, el intercambio de correos electrónicos entre ellos y el equipo coordinador del diplomado. En aras de alcanzar tal ideal se creó con base en los diez mandamientos del aprendizaje de Pozo⁹⁰ un primer instrumento de recolección de información (ver Anexo 5) que permitiera conocer la siguiente información relevante:

- a. Programa académico que cursan los estudiantes que participarán de la propuesta.
- b. Identificación institucional del curso.
- c. Facultad a la que pertenece el programa.
- d. Número de estudiantes del curso.
- e. Nombre del docente titular del curso de Taller de lenguaje
- f. Nombre del docente acompañante.
- g. Línea de trabajo que aborda la propuesta (a. Propuesta didáctica para la lectura de textos académicos; b. Propuesta didáctica para la escritura de textos académicos; c. Propuesta didáctica para la argumentación oral; d. Lectura, escritura y uso de nuevas tecnologías para la formación académica).
- h. Título, tema, propósito, metodología y evaluación de la propuesta.
- i. Cronograma de actividades.
- j. Estrategias para la recopilación de datos y sistematización de la experiencia.
- k. Maneras en las que el Equipo coordinador del diplomado podía contribuir a su trabajo.
- l. Facilidades, dificultades y posibles soluciones.

Cabe mencionar que ocho (8) de los trece (13) equipos enviaron el formato diligenciado. Según esta información, cuatro (4) grupos desarrollarían su

⁹⁰ POZO, Juan Ignacio. Óp. Cit., p. 555 -562.

propuesta con estudiantes pertenecientes a programas académicos suscritos a la Facultad de Ciencias Humanas (Licenciatura en español y Economía); dos (2) con aprendices de la facultad de Ciencias (Matemáticas /Licenciatura en matemáticas y Química); y otros dos (2) grupos con carreras de la Facultad de Ciencias Fisicomecánicas (Ingeniería mecánica e Ingeniería Industrial / Ingeniería de sistemas). Adicionalmente hay que señalar que el promedio de estudiantes por curso era de 22.

En lo concerniente a las demás secciones del formato, se construyeron las siguientes compilaciones:

1. Respuestas sobre: título, tema, propósito, metodología y evaluaciones de las propuestas (ver Anexo 6).

En este punto resultó interesante notar que desde el diseño de las propuestas se pudo corroborar la influencia positiva de las ideas concertadas por el colectivo del diplomado en el diseño de las prácticas de los participantes, en tanto que, las iniciativas planteadas en los instrumentos estaban orientadas al desarrollo de competencias específicas relacionadas con la lengua materna para la introducción de los estudiantes de primer semestre en culturas académicas universitarias. Adicionalmente se identifica coherencia en el planteamiento de la línea, el título de la propuesta, sus correspondientes temas y objetivos, la metodología seleccionada y la manera de evaluar los aprendizajes. Un ejemplo de lo anterior puede evidenciarse en lo consignado por el equipo conformado por los maestros 9 y 17.

Tabla 9. Ejemplo de coherencia en la planificación didáctica por parte de los participantes

LÍNEA	TÍTULO	TEMA	OBJETIVOS	METODOLOGÍA	EVALUACIÓN
Propuesta didáctica para la escritura de textos académicos	Propuesta didáctica para la escritura de ensayos académicos	Escritura de un ensayo académico en estudiantes de Taller de lenguaje de la Licenciatura en español y literatura	<p>Potenciar competencias de lectura en textos ensayísticos.</p> <p>Potenciar competencias de escritura a partir de textos ensayísticos.</p> <p>Promover el proceso de cognición y Metacognición en torno a las necesidades de lectura y escritura</p>	<p>El modelo discursivo interactivo de la comprensión y la producción del discurso:</p> <p>La lectura tanto del libro <i>La lámpara maravillosa</i>, de William Ospina, como de los ensayos académicos escritos por pares de otras cohortes permite una comprensión temática y estructural de la escritura ensayística.</p> <p>La revisión de los escritos por parte de pares académicos permite la reflexión sobre el proceso de escritura.</p> <p>La interacción en el proceso escritural lleva al desarrollo de la valoración argumentativa y académica por parte de los estudiantes.</p>	<p>Se evaluará el proceso de lectura mediante debates argumentativos sobre lo propuesto por Ospina y los autores-estudiantes de los demás ensayos.</p> <p>Se intercambiarán avances de los productos ensayísticos para ser debatidos, reformulados, repensados o reforzados desde la argumentación e interacción discursiva.</p>

			en los estudiantes de dicha disciplina.	<p>Descripción general del proceso</p> <p>Lectura interactiva de ensayos literarios (William Ospina) y académicos (ensayos de estudiantes del mismo nivel).</p> <p>Reconocimiento, a partir de la lectura, de la estructura ensayística académica y literaria.</p> <p>Comprensión de la función de los argumentos en un texto.</p> <p>Reconocimiento de la tesis y de las ideas centrales.</p> <p>Reconocimiento de las autoridades en el tema.</p> <p>Propuesta de tesis por parte de los estudiantes y planificación estructural del ensayo académico.</p> <p>Proceso: escritura de párrafos introductorios, medulares y conclusivos.</p> <p>Coevaluación y autoevaluación constantes.</p> <p>Publicación de los ensayos en Internet.</p>	<p>Se evaluará la competencia argumentativa en torno a la tesis propuesta.</p> <p>Se evaluará el rol de garante y su competencia para valorar argumentos en los debates.</p> <p>Se valorará el proceso de lectura y escritura en las prácticas distribuidas durante el semestre.</p> <p>Durante el proceso de escritura académica se tendrá en cuenta rejillas de evaluación previamente consensuadas.</p>
--	--	--	---	--	--

Fuente: Informe de respuestas sobre: título, tema, propósito, metodología y evaluaciones de las propuestas (Anexo 6).

2. Respuestas sobre los cronogramas elaborados por los equipos (ver Anexo 7).

Puede resaltarse de este punto la tendencia de los participantes por proponer una aproximación a una estructura de secuencia didáctica inicial, en el caso que servirá de ejemplo, para la lectura, escritura e investigación en los programas de Licenciatura en Matemáticas y Matemáticas. Este fue el cronograma enviado por los autores:

Marzo 20/2015: Primer encuentro (Introducción)

Marzo 24 y 27/2015: Sensibilización sobre lectura, escritura, oralidad e investigación en los programas de matemáticas.

Semana santa.

Abril 7/2015: Explicación de la metodología de clase (Seminario alemán) Roles académicos-Protocolo-Relatoría.

Abril 10/2015: Proyección de película "Nell" Lectura de protocolo-Discusión.

Semana del 13 al 17 de abril/2015: Paro.

21 de Abril/2015: Lectura de protocolo-Coordinación-Relatoría sobre investigación.

Lectura de comentarios académicos sobre la película "Nell".

Presentación de líneas de investigación.

Abril 24/2015: Clase taller sobre propuestas de investigación.

Rejilla de las propuestas de investigación.

Explicación sobre el resumen académico.

Abril 28/2015: Presentación de propuestas frente a pares académicos.

Mayo 5/2015: Visita a base de datos de la biblioteca UIS.

Mayo 8/2015: Sustentación del estado del arte.

Mayo 12/2015: Presentación de teorías científicas.

Metodología de la investigación-Enfoque-Materiales.

Cronograma a desarrollar para la investigación.

Mayo 15/2015: Sustentación de herramientas de recolección de información/ Informantes.

Mayo 19/2015: No hay clase. Trabajo individual de cada estudiante.

Mayo 22/2015: Sustentación del avance del proyecto de investigación. (M 10 y M 15),

Como puede apreciarse en el trabajo adelantado por el equipo conformado por los maestros 10 y 15, se percibe una intención por organizar el proceso de enseñanza de manera lógica para que constantemente los estudiantes avancen en sus procesos de aprendizaje en lectura y escritura en el desarrollo de labores investigativas en su disciplina de estudio. Además, se nota la presencia de géneros textuales académicos como la relatoría, el resumen y el proyecto de investigación en el desarrollo del planteamiento preliminar. Asimismo, los autores de esta propuesta toman en consideración algunas de las sugerencias expuestas por el colectivo durante la jornada de sustentaciones finales, puntualmente lo relacionado con la definición de líneas de investigación y el uso de rejillas para la orientación de la construcción de géneros y su posterior evaluación.

3. Respuestas sobre las estrategias para la recopilación de datos y sistematización de la experiencia que enunciaron los equipos (ver Anexo 8).

En las respuestas enviadas por los grupos pudo conocerse su trayectoria como investigadores. Esto se valida en respuestas como las presentadas por el equipo conformado por los maestros 6 y 24 quienes señalaron las siguientes opciones para la recopilación de datos y sistematización de su experiencia: “Aplicación de entrevistas a los participantes, Observación no Estructurada. Análisis de Documentos: videos, escritos y demás actividades realizadas”. (M 6 y 24).

Debe subrayarse que el ejemplo citado muestra que los participantes enunciaban una experiencia en el desarrollo de proyectos de investigación educativos de orden general, mas no en el desarrollo de procesos investigativos que surjan de sus prácticas didácticas. Esta inferencia se sustenta al confirmarse que una dificultad identificada en el resto de formatos diligenciados consistió en que, a pesar de que en las respuestas se encontró cierto grado de certeza en lo concerniente a los instrumentos de recolección de información que serían implementados, no se identificaron las maneras que se emplearían para realizar la sistematización de las experiencias. Este hallazgo postuló la necesidad de puntualizar sobre las estrategias y técnicas necesarias para sistematizar las propuestas planteadas por los participantes del diplomado.

4. Respuestas sobre las maneras en las que el Equipo coordinador del diplomado podía contribuir al trabajo del grupo (ver Anexo 9).

En lo relativo a las maneras en las que el equipo coordinador del diplomado podría contribuir al trabajo de cada equipo, los participantes hicieron aportes significativos como los que se reseñan en este apartado. De manera predominante los participantes solicitaron el apoyo del Equipo coordinador en cuestiones relacionadas con el suministro de referentes bibliográficos que fortalecieran sus planteamientos desde lo teórico y la consultoría tanto en la selección de material de aula, como en el diseño de sus secuencias didácticas, así puede reconocerse en respuestas como estas:

Apoyo tutorial: Apoyo: intelectual, recomendaciones, asesorías y sugerencias de material (M. 28 y M. 20)

Sugerencias metodológicas, Ampliación de bibliografía (M. 6 y M. 24).

En un primer encuentro, a partir de lo presentado por los docentes de Taller de Lenguaje, el equipo coordinador puede brindar orientaciones acerca de la pertinencia de los textos escogidos para el desarrollo de la propuesta de lectura dentro de cada una de las secuencias didácticas. De igual manera, pueden hacer sugerencias acerca de la manera como se puede aprovechar el trabajo realizado con los esquemas y el producto final de cada secuencia didáctica. Además, pueden recomendar a los docentes algunas indicaciones sobre las posibles actividades individuales o grupales que se puedan implementar de mejor manera y que permitan un eficaz desarrollo de la competencia lectora (M. 1 y M. 26)

En segunda medida, los participantes solicitaron al Equipo coordinador la gestión de ciertos trámites administrativos. Esta situación deja ver una voluntad de los docentes por empezar a interactuar con otras instancias de la universidad con la intención de modificar sus prácticas. En el ejemplo que se reseña a continuación,

se trató de proveer a sus estudiantes de una investidura formal para indagar información importante para el cumplimiento de los objetivos de su propuesta. Aquí la cita: “Realización de una carta por parte del equipo coordinador del diplomado y de la Escuela de Idiomas para que los estudiantes tengan un soporte a la hora de presentarse ante sus profesores para realizar unas encuestas que hacen parte del proceso de investigación de tipos de textos que se escriben en diferentes niveles de los programas académicos” (M. 10 y M. 15).

Una última tendencia de los modos en los que el Equipo coordinador podía contribuir al desarrollo de sus propuesta consistió en la creación de canales de comunicación que facilitarían el intercambio de ideas entre todos los actores del diplomado para la construcción de iniciativas enriquecidas por el debate y la participación en torno a la reflexión de las prácticas que los grupos de participantes pusieran en consideración. Lo anterior pudo identificarse en respuestas como esta: “Mediante la definición de canales comunicativos (correo electrónico, consulta de asesoría) con el respectivo horario, de manera que se favorezca la acción y diálogo participativo” (M. 4, M. 5 y M. 19).

5. Respuestas sobre las facilidades, dificultades y posibles soluciones en el desarrollo de la propuesta que cada equipo expresó (ver anexo 10).

Una consideración especial con respecto al diligenciamiento de este formato tuvo que ver con la pausa de actividades académicas que sufrió la universidad entre los meses de marzo y mayo de 2015, elemento común señalado por los participantes del diplomado como la mayor dificultad que tuvieron que afrontar para el desarrollo de sus propuestas, deducción que es confirmada con las siguientes muestras:

Anormalidad en la UIS, a veces impide el desarrollo de la clase y por lo tanto se atrasa el cronograma. (M.6 y M. 24)

Contratiempos en el cronograma establecido por anomalía académica (M. 9 y M. 17).

Paro académico. Consecución del material de aprendizaje. (M. 22 y M. 28).

Lo anterior, se complementa con otro factor que dificultó el desarrollo del trabajo didáctico: las saturadas agendas de los docentes que orientan los talleres de lenguaje, dado que la mayoría de los profesores tienen compromisos laborales con otras instituciones (vale la pena recordar que el cuerpo docente que atiende la demanda de curso de Taller de lenguaje en la Universidad Industrial de Santander está compuesto enteramente por docente vinculados en la modalidad de Hora Cátedra). Este inconveniente hace poco viable que los participantes del diplomado puedan reunirse de manera frecuente en el transcurso del semestre. Intervenciones como la siguiente avalan esta situación: “Falta de tiempo para que el grupo se reúna” (M. 21 y M. 27) y “El cruce de horarios laborales.” (M. 4, M. 5 y M. 19).

Todo lo anterior demarcó una sentida necesidad por parte del colectivo docente del diplomado por generar espacios, preferiblemente de tipo virtual, que facilitarían el diálogo y la realimentación de cada una de las iniciativas, razón por la que se

adelantó la construcción de un curso del diplomado en la plataforma MOODLE, dado que durante las sustentaciones se identificó que este recurso era conocido e incluso empleado por un número considerable de participantes, situación que pareció ser ideal para cumplir con los propósitos mencionados.

3.4.2 El Curso MOODLE del diplomado (parte I), una oportunidad para construir comunidad académica

La justificación de la presencia de una herramienta TIC como el curso MOODLE en la fase semipresencial del Diplomado en Procesos Didácticos de Lectura y Escritura en Educación Superior (DPDLEES) radicó en la necesidad ya expuesta de generar espacios para que los participantes pudieran presentar los avances de sus propuestas, interactuar entre ellos con el ánimo de realimentar sus trabajos y compartir material útil para sus proyectos. Simultáneamente, el uso de TIC también procuró facilitar una comunicación mucho más directa y efectiva entre los participantes y el Equipo coordinador del diplomado.

Así las cosas, desde el punto de vista de la enseñanza, la intención de incorporar TIC tuvo que ver con el desarrollo de una estrategia de acompañamiento colectivo que se ajustara según las necesidades de aprendizaje de los participantes, basada en la continuación del diálogo respetuoso y permanente que tuvo lugar en el momento presencial concentrado, donde cada uno de ellos pudiera mejorar sus propuestas didácticas gracias a los aportes de sus compañeros; igualmente, en este uso de TIC desde la perspectiva del enseñante se consideró como factor fundamental del proceso educativo, la cuidadosa construcción de instrucciones, enunciados y preguntas que produjeran en los aprendices reflexiones profundas en torno a sus propuestas y los llevaran a argumentar de manera cada vez más sólida las decisiones didácticas que tomaban. En tal dirección, se consideraron los aportes sobre discurso instruccional de Adriana Silvestri⁹¹.

Por otro lado, se esperaba que el uso de TIC pueda propiciar en los docentes partícipes del diplomado aprendizajes que se dieran gracias a un alto grado de autonomía en el desarrollo de sus propuestas; iniciativas que fueran producto de procesos de regulación de sus prácticas educativas y que formularan nuevas alternativas para la orientación de la lectura, la escritura y la oralidad en la UIS en el marco de un curso para la introducción de los estudiantes en culturas académicas universitarias. Para tal fin resultaron de utilidad las ideas de Castelló, Bañales y Vega ⁹².

⁹¹ SILVESTRI, Adriana. Discurso instruccional. Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, 1995.

⁹² CASTELLÓ, Montserrat; BAÑALES, Gerardo; VEGA, Norma. Enfoques en la investigación de la regulación de escritura académica: Estado de la cuestión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2010, vol. 8, no 3, p. 1253-1282.

En este sentido, el Centro para el Desarrollo de la Docencia de la Universidad Industrial de Santander CEDEUIS puso a disposición de este propósito un curso en la plataforma Moodle que sirvió para orientar el proceso educativo desde una didáctica que consideró a los participantes del diplomado como personas autónomas y activas; al aprendizaje como un proceso permanente e inacabado; a la enseñanza como oportunidad para el desarrollo de competencias de los educandos (en este caso profesores de educación superior) y al instructor como promotor de experiencias de aprendizaje basadas en la reflexión y replanteamiento de las prácticas docentes de los implicados en este espacio de formación complementaria.


El curso estuvo compuesto por un apartado de bienvenida y doce (12) secciones de desarrollo. El inicio tiene por título “Bienvenidos”. En él se hizo un breve recuento de la dinámica de estudio implementada en el diplomado, los objetivos que perseguía esa versión del mismo, los maestros que lo orientaron y se recordaron los géneros de los productos finales con los que se concluyó esta experiencia académica con sus respectivas fechas y criterios editoriales de elaboración.

En lo relacionado con las demás secciones, se determinó, con base en las necesidades expresadas por los participantes, el diseño de tres tipos de secciones: a) recopilatoria, b) reflexiva-preparatoria y c) dialogal. En el primer caso, se trata de aquellas que tuvieron como propósito principal servir de base documental para el desarrollo de las propuestas. Estas se estructuraron de la siguiente manera:

1. Un título de presentación para ubicar a los participantes en el momento del proceso.
2. Una imagen que ilustrara el objetivo de la sección.
3. Una breve explicación del contenido de la sección.
4. Las carpetas donde los participantes pudieran consultar los documentos.
5. Un espacio en el que los participantes podían proponer y adjuntar nuevos documentos de interés.

Ilustración 1. Ejemplo de sección recopilatoria

1. Material usado durante la fase presencial del diplomado



En esta sección encontraremos el material de apoyo utilizado durante las sesiones presenciales del diplomado. También podremos compartir otro material de interés para el desarrollo de nuestros proyectos.

- Material profesor Horacio Rosales
- Material profesor Luis Fernando Arévalo
- Material profesora Gladys López
- Material profesora Edith Murillo
- Otro material de interés
- Material extra que deseemos sugerir

Fuente: Curso MOODLE diplomado DPDLEES, 2015

Por otro lado, las secciones reflexivas-preparatorias fueron diseñadas con una doble intención: plantear a los participantes preguntas que motivaran en ellos la reflexión sobre sus prácticas durante el proceso que estaban teniendo con sus estudiantes y establecer ciertos puntos concretos para la presentación de los avances de las experiencias frente al colectivo de participantes del diplomado. Por ello, estos apartados tenían los siguientes componentes:

1. Un título de presentación para ubicar a los participantes en el momento del proceso.
2. Una imagen que ilustrara los objetivos de la sección.
3. Una breve explicación del contenido de la sección y de la instrucción de la actividad que debía realizarse en la misma.
4. Preguntas orientadoras para la reflexión sobre las prácticas de los participantes.
5. Opciones para presentar los resultados de las reflexiones al colectivo de participantes.
6. Una vía de comunicación rápida por la que los participantes tuvieran la posibilidad de expresar sus dudas, comentarios y sugerencias frente al proceso (chat).

Ilustración 2. Ejemplo de sección reflexiva-preparatoria

4. Primeras reflexiones sobre el proceso de implementación de la propuesta

En esta oportunidad compartiremos algunas reflexiones sobre las primeras acciones de implementación de nuestras propuestas. Para ello responderemos las siguientes preguntas:



1. ¿Qué objetos de aprendizaje se han desarrollado con los estudiantes hasta el momento?
2. ¿Qué competencias se están desarrollando en los estudiantes?
3. ¿Cuáles han sido las acciones que se han adelantado para alcanzar los objetivos de la propuesta?
4. ¿Cuáles fueron los resultados de esas acciones a la luz de los objetivos?
5. ¿Cuáles fueron las dificultades encontradas en el desarrollo de las actividades? y ¿cómo fueron o serán superadas?
6. ¿Cuáles fueron los elementos positivos de la experiencia? y ¿cómo se pueden aprovechar en el desarrollo de las siguientes acciones didácticas de la propuesta?
7. ¿Qué actividades de la propuesta serán ejecutadas próximamente? y ¿de qué manera se harán?
8. ¿Cómo se ha venido sistematizando la propuesta para la elaboración del artículo final?




Debido a las dificultades que hemos tenido para concertar las reuniones presenciales entre los integrantes de cada grupo y el equipo coordinador del Diplomado, hemos planteado las siguientes maneras de compartir estas reflexiones con el colectivo docente:

Opción A. Participar del audioforo (hacer una grabación donde se respondan las preguntas de reflexión y luego subirla al foro).

Opción B. Participar del foro (responder las preguntas de manera escrita en el foro).

Opción C. Preparar las respuestas a las preguntas para sustentarlas en un encuentro presencial con el equipo coordinador del diplomado. En este caso escribiremos las fechas y horarios disponibles para llevar a cabo el encuentro.

Recordemos que la realimentación que hagamos de las reflexiones de nuestros colegas ayudará a la mejor ejecución de nuestras ideas.

-  Opción A. Audioforo primeras reflexiones propuestas didácticas.
-  Opción B. Foro primeras reflexiones propuestas didácticas.
-  Dudas, comentarios y sugerencias.

Fuente: Curso MOODLE diplomado DPDLEES, 2015

Finalmente, las secciones de orden dialogal buscaban ser espacios para la interacción entre los participantes del diplomado en relación con las temáticas que surgieran de sus reflexiones frente a cada paso del proceso de diseño, implementación y evaluación de sus propuestas didácticas. Se pretendía que estos apartados contribuyeran a extender los debates que se habían dado en la etapa presencial del diplomado y, en especial, se diseñaron con la esperanza de constituir nichos de comunidad académica. En tal dirección, los componentes de este tipo de secciones fueron los siguientes:

1. Un título de presentación para ubicar a los participantes en el momento del proceso.
2. Una imagen que ilustrara los objetivos de la sección.
3. Una breve explicación del contenido de la sección y de la instrucción de la actividad que debía realizarse en la misma.
4. Un espacio donde los participantes pudieran colectivizar sus productos, revisar los elaborados por sus compañeros e interactuar con los demás miembros del colectivo en aras del mejoramiento de las propuestas didácticas de lectura, escritura y oralidad para la introducción de estudiantes universitarios (foro).
5. Una vía de comunicación rápida por la que los participantes tuvieran la posibilidad de expresar sus dudas, comentarios y sugerencias frente al proceso (chat).

Ilustración 3. Ejemplo de sección dialogal

2. Presentación de propuestas



En esta sección compartiremos nuestras primeras ideas de una propuesta didáctica de lectura, escritura y oralidad para la introducción de estudiantes universitarios en culturas académicas (la presentación utilizada en la sustentación final de la fase presencial del diplomado).

Para ello es necesario que incluyamos nuestras propuestas en el foro: "Propuestas didácticas de lectura, escritura y oralidad para la introducción de estudiantes universitarios en culturas académicas".

Adicionalmente es importante que comentemos las demás ideas que hacen parte de esta comunidad académica con el ánimo de optimizarlas.

 Propuestas didácticas de lectura, escritura y oralidad para la introducción de estudiantes universitarios en culturas académicas.

 Dudas, comentarios y sugerencias.

Fuente: Curso MOODLE diplomado DPDLEES, 2015

A continuación se presenta el desarrollo específico de la intervención ejecutada en el curso MOODLE del diplomado, en él se señalan las secciones del proceso, las actividades ejecutadas, las estrategias consideradas; además de las acciones adelantadas por el docente acompañante y los participantes del diplomado (para mayor nivel de detalle se sugiere revisar el Anexo 11):

En una primera sección titulada "Material usado durante la fase presencial del diplomado" se apeló a estrategias como lectura individual, foros, trabajo autónomo, trabajo colaborativo y tutorías para desarrollar dos actividades. En la primera se crearon algunas carpetas en el curso que recopilaban los materiales estudiados durante la fase presencial del diplomado DPDLEES, estos fueron clasificados por el nombre del maestro orientador. Del mismo modo, se puso a disposición de los participantes un espacio para que sugirieran y compartieran material útil que diera soporte teórico a las propuestas didácticas. Por supuesto,

se envió un correo electrónico a los participantes del diplomado para que visitaran el curso Moodle e hicieran parte de las actividades planteadas para ellos.

Con esto se esperaba que los participantes del diplomado tuvieran fácil acceso a la información brindada por los tutores de la fase presencial, pudieran emplear estos recursos de apoyo en el rediseño de sus propuestas didácticas para sus cursos de Taller de Lenguaje UIS, consideraran los lineamientos para el desarrollo de sus propuestas en el marco del DPDLEES y compartieran material bibliográfico (distinto al trabajado en la fase presencial) para el uso de todos los participantes del diplomado.

Sobre el resultado de estas acciones es pertinente señalar que aunque el sistema de la plataforma registró el ingreso de doce (12) participantes a las carpetas que tenían información, no se tuvo participaciones en el foro diseñado para compartir material inédito. Esto a pesar de que se enviaron a los miembros del colectivo dos correos electrónicos que motivaban su participación al señalar las ventajas de complementar el trabajo de los equipos con diferentes fuentes teóricas.

La segunda sección tuvo por título “Presentación de propuestas”, en ella se creó un foro que proponía a los participantes ejecutar tres acciones sencillas. En primer lugar, se les solicitó publicar el diseño de la propuesta didáctica que elaboraron en la fase presencial (es decir, la presentación utilizada para sustentar su primera idea de propuesta didáctica durante la sesión final de la fase presencial del diplomado); acto seguido se les invitó a comentar las iniciativas publicadas por sus pares y, finalmente, se les exhortó a que, de ser necesario, plantearan las dudas, comentarios y sugerencias que pudieran surgir durante la implementación de su iniciativa en el chat facilitado para tal fin. La anterior planificación obedecía a una intención de promover espacios donde se enriquecieran las propuestas como resultado de las discusiones entre los integrantes del colectivo docente.

No obstante, aunque el sistema registró que tres (3) equipos compartieron con el colectivo sus presentaciones en el foro diseñado para tal propósito, no hubo comentarios para ninguna de ellas, a pesar de que se reportaron 16 visitas de integrantes del curso a la sección. También pudo notarse que la estrategia de fomentar la participación de los miembros del diplomado en el curso Moodle a través del envío de mensajes de correo electrónico que los invitaba a desarrollar las actividades no fue efectiva.

Como consecuencia de lo anterior, se estableció la hipótesis de que los participantes se mostraban apáticos a la realización de las actividades propuestas debido a que se trataba de ejercicios que no brindaban elementos novedosos para el desarrollo de sus propuestas pues se limitaban a recapitular lo que ya había sido adelantado en la fase presencial del diplomado.

Para validar tal hipótesis se estableció una tercera sección denominada “Planificación de la acción didáctica”, espacio diseñado para promover en los participantes la interacción en torno a las primeras versiones de planificación que habían diseñado para la puesta en práctica de sus propuestas. Dicho de otro

modo, la actividad consistió en adjuntar el formato de planificación con el objeto de generar discusiones constructivas alrededor de esos primeros esbozos de propuestas. Para ello era necesario que incluyeran sus planificaciones (el formato que había sido enviado por correo electrónico) en el foro "Planificaciones propuestas didácticas de lectura, escritura y oralidad para la introducción de estudiantes universitarios en culturas académicas". Adicionalmente, se les recordó que era vital que contribuyeran con sus comentarios a las propuestas de sus compañeros.

Lamentablemente la respuesta de los participantes fue mínima pues solo un equipo de trabajo incluyó el formato en el foro, por supuesto esto evitó que se pudiera generar un ambiente de realimentación entre pares. Este hecho terminó por confirmar la hipótesis planteada y dejó de manifiesto la imperiosa necesidad de reformar la manera en que se estaba llevando a cabo el acompañamiento. Las preguntas puntuales fueron ¿Por qué los miembros del colectivo sí desarrollaban las actividades cuando se les facilitaba un formato vía correo electrónico pero se abstendían de hacerlo en la plataforma Moodle?, ¿Por qué no hacían comentarios para realimentar las propuestas de otros pares?, ¿Cómo los participantes estaban desarrollando el proceso de reflexión de sus prácticas?

Para atender a estos cuestionamientos se decidió convocar a la primera reunión presencial de la fase semipresencial del diplomado con la intención de conocer el estado de desarrollo de las propuestas. Para tal fin, se les escribió a los participantes un mensaje de correo electrónico donde se les invitaba al encuentro y se les manifestaba que en la cuarta sección del curso Moodle de la plataforma encontrarían algunas preguntas orientadoras para preparar una breve sustentación de quince (15) minutos que recopilara los elementos más importantes de lo implementado en la propuesta.

La formulación de dichas preguntas estuvo basada en la propuesta de "preguntas guía" planteada por Pimienta⁹³, con la intención de que los maestros pudieran preparar el primer avance de la implementación de sus propuestas didácticas frente al colectivo del diplomado. Los cuestionamientos realizados se enuncian a continuación:

1. ¿Qué objetos de aprendizaje se han desarrollado con los estudiantes hasta el momento?
2. ¿Qué competencias se están desarrollando en los estudiantes?
3. ¿Cuáles han sido las acciones que se han adelantado para alcanzar los objetivos de la propuesta?
4. ¿Cuáles fueron los resultados de esas acciones a la luz de los objetivos?
5. ¿Cuáles fueron las dificultades encontradas en el desarrollo de las actividades? y ¿cómo fueron o serán superadas?

⁹³ PIMIENTA, Julio. Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias, 2012.

6. ¿Cuáles fueron los elementos positivos de la experiencia? y ¿cómo se pueden aprovechar en el desarrollo de las siguientes acciones didácticas de la propuesta?
7. ¿Qué actividades de la propuesta serán ejecutadas próximamente? y ¿de qué manera se harán?
8. ¿Cómo se ha venido sistematizando la propuesta para la elaboración del artículo final?

De esta manera, se esperaba que los participantes las tuvieran en cuenta para estructurar el avance de la implementación de su propuesta didáctica frente al colectivo del curso. No obstante, se consideró que no todos los miembros pudieran asistir a la sesión presencial, de ahí que se propusieran las siguientes alternativas para colectivizar estas reflexiones:

- Grabar sus respuestas en un archivo de audio y publicarlo en el audioforo en Moodle.
- Escribir las respuestas en un foro del curso virtual diseñado para tal fin.
- Utilizar las preguntas para preparar su sustentación de avances de propuesta en la primera reunión presencial.

Lo anterior con el objetivo de promover que cada uno de los grupos compartiera sus respuestas en cualquiera de estos espacios de la plataforma Moodle y comentaran las respuestas publicadas por otros equipos.

Como resultado se obtuvo que ninguno de los equipos publicó las reflexiones de su trabajo en el audioforo, ni en el foro de respuestas escritas, lo que indicó que los participantes del diplomado habían preferido la sustentación oral frente al colectivo. Esta evidencia confirma la idea de que los partícipes de esta experiencia educativa fueron renuentes a la utilización de espacios virtuales para el aprendizaje colaborativo como es el caso de un curso Moodle. Ahora, solo bastaba examinar sus discursos durante las sustentaciones presenciales para indagar si habían empleado las preguntas propuestas en el curso en el proceso de reflexión de sus prácticas con el ánimo de plantear los avances de sus propuestas didácticas. A continuación se dará reporte de lo sucedido en dicho encuentro.

3.4.3 Las sustentaciones orales de avance, una alternativa para la realimentación de las propuestas didácticas

El 30 de julio de 2015 se dio lugar a la primera reunión presencial desde aquellas sustentaciones de propuestas iniciales que databan del 20 de marzo del mismo año; cabe aclarar que las actividades académicas en la Universidad Industrial de Santander estuvieron paralizadas desde finales de ese mes hasta los últimos días de mayo; este imprevisto trajo como consecuencia el aplazamiento de todas las

planificaciones elaboradas por los participantes del diplomado durante la fase presencial de este.

El mencionado encuentro sirvió para recordar que por tratarse de un diplomado dedicado a la didáctica, este debía tener un componente práctico necesariamente; en tal medida, se evitaría la contradicción de participar de una experiencia de aprendizaje que remite a la didáctica desde una perspectiva esencialmente teórica (como tradicionalmente se han realizado en los colectivos de maestros para encontrar posibles alternativas de solución a problemáticas que involucran los procesos de aprendizajes que orientan); por ese motivo, se decidió hacer ese momento semipresencial que no es usual en los diplomados.

Igualmente debe enunciarse que esta reunión de avance tuvo dos objetivos principales. El primero fue el de promover en el colectivo de participantes del diplomado su ingreso y participación en el curso Moodle; de hecho, se hizo una breve sustentación sobre las ventajas del uso de esta herramienta en el desarrollo de las propuestas didácticas y se explicó la manera de interactuar con los demás colaboradores del diplomado en este espacio virtual. El segundo propósito radicaba en escuchar los informes de avance de las experiencias adelantadas por los maestros en sus cursos de Taller de Lenguaje con el objeto de conocer las dificultades que se habían presentado y así, en conjunto, proponer algunas soluciones. A continuación se presentan las observaciones más significativas de los diez (10) equipos que mostraron su avance en esta actividad.

El primer factor importante que debe reseñarse fue que la totalidad de las propuestas presentadas por los equipos estaban centradas en el potenciamiento de la lectura, la escritura y la oralidad de los educandos pertenecientes a distintos cursos de Taller de Lenguaje UIS y su introducción a culturas propias de sus disciplinas. De este modo, se ratificaron los acuerdos que habían sido logrados en la fase presencial. Dicho esto, se presentarán en las siguientes líneas los hallazgos que permiten demostrar cómo el proceso de reflexión de los participantes del diplomado los estaba llevando a solventar otras necesidades didácticas identificadas. Para ello se analizaron las respuestas más dicientes de algunos miembros del colectivo a las preguntas de preparación que fueron postuladas en el curso Moodle.

Con relación a la pregunta: ¿Qué objetos de aprendizaje se han desarrollado con los estudiantes hasta el momento? Fue posible determinar un esfuerzo por parte de los equipos por seleccionar objetos de aprendizaje que les permitiera conjugar en sus propuestas didácticas el desarrollo del componente disciplinar del grupo de estudiantes, la formación en lengua en el entorno universitario y el potenciamiento de la formación integral. Aquí un ejemplo de ello:

Escogimos para trabajar como referencia, teniendo en cuenta el grupo de ingeniería industrial, dos dimensiones: la ética empresarial, o sea, analizar la ética empresarial desde la argumentación. Para eso pues se tuvo que hacer un rastreo de la bibliografía, se escogió trabajar desde Perelman la retórica y desde Cristian Plantin la dialéctica. En la ética, nos tocó hacer un recorrido para reconocer qué tipos de

textos nos iban a ayudar para nosotras documentarnos en esa especialidad de la carrera. Entonces se escogió a Adela Cortina que habla de la ética empresarial. Como producto nosotras proyectamos el debate, pero antes del debate (los estudiantes) van a presentar un documento escrito que es la reseña crítica, para la reseña crítica pues van a tener que hacer un proceso de escritura, donde se haga el rastreo de la temática y por supuesto la elección de los argumentos con los cuales ellos van a defender esa postura (M. 29 y M. 20).

En esta intervención puede notarse cómo desde la selección de los objetos de aprendizaje se adoptan varias de las recomendaciones brindadas por el equipo coordinador del diplomado durante la anterior sesión de sustentaciones, puntualmente en lo concerniente al fomento de la lectura, la escritura y la oralidad como elementos que, además de contribuir a la alfabetización académica de los estudiantes universitarios, permite la ampliación de su horizonte cultural en la medida en que los ayuda al desarrollo del pensamiento crítico, a la toma de decisiones argumentadas y una mejor participación ciudadana.

En el caso citado esto se logra debido a que se hace una pertinente selección de los objetos de aprendizaje pues se parte de un elemento necesario para todo ser humano (la ética) pero se involucra de manera natural a las particularidades del grupo de estudiantes (la ética empresarial para futuros ingenieros industriales) y se conecta significativamente con una destreza que articula los anteriores objetos con los relacionados con el Taller de lenguaje (la argumentación, específicamente la retórica y la dialéctica) para ser materializados en productos académicos concretos (la reseña y el debate) que requieren de un desarrollo didáctico secuencial.

A continuación se presentan los resultados globales del análisis realizado a las respuestas de los maestros a las demás preguntas orientadoras para las sustentaciones (para consultar el informe detallado, se recomienda consultar el Anexo 12).

Sobre las respuestas de los participantes a la pregunta: “¿Qué competencias se están desarrollando en los estudiantes?”, fue interesante notar que se encontraban en los discursos de los ponentes rastros de un diseño de actividades orientado al potenciamiento de las competencias que habían sido concertadas en la fase presencial del diplomado. Por ejemplo, algunas intervenciones dieron fe de una intención por lograr que los estudiantes del Taller de lenguaje sean interlocutores válidos en una comunidad académica. La segunda competencia identificada en los discursos estuvo direccionada en conseguir que los estudiantes sean sujetos reflexivos de sus procesos de uso de la lengua en la universidad y en la sociedad. Por otra parte, a propósito de la tercera competencia consignada en la propuesta para el desarrollo del Taller de lenguaje, se registraron algunos indicios de un esfuerzo por lograr que los estudiantes sean sujetos autónomos en los procesos de aprendizaje. Finalmente, la cuarta competencia que había sido acordada como necesaria para potenciar en los estudiantes en el marco de los

talleres de lenguaje: la capacidad de usar tecnologías de forma crítica para sus procesos de aprendizaje.

Con relación a la pregunta: ¿Cuáles han sido las acciones que se han adelantado para alcanzar los objetivos de la propuesta? Se percibieron buenas sensaciones al respecto. Esto se demostró en el evidente el esfuerzo de los participantes por plantear y resolver preocupaciones de orden didáctico, es decir, cómo hacer para que los estudiantes aprendieran aquello que verdaderamente necesitan para el desarrollo de su rol como universitarios inmersos en culturas académicas específicas. A propósito, uno de los elementos más interesantes de este análisis radicó en la flexibilidad y adaptabilidad de los maestros para, en primer lugar, reconocer que su propuesta inicial no fue tan acertada como creyeron y, en segundo, reconfigurar su planificación didáctica en aras del desarrollo de un proceso que resultara más pertinente a las necesidades de los estudiantes. También es de resaltar que la puesta en marcha de la propuesta didáctica estuvo acompañada por una constante reflexión sobre las prácticas, lo que llevó a los participantes a evaluar permanentemente aquello que planificaban y cómo esto incidía en los aprendizajes de los estudiantes.

En relación a las respuestas de los participantes a la pregunta “¿Cuáles fueron los resultados de esas acciones a la luz de los objetivos?”, todos los oradores coincidieron en señalar que sus experiencias hasta ese momento habían sido satisfactorias gracias al desarrollo de secuencias didácticas para la redacción de géneros discursivos académicos universitarios en el marco de prácticas propias de las culturas académicas a las que pertenecen los estudiantes, complementado por una mayor posibilidad de participación por parte de los estudiantes en la decisiones relacionadas con el curso.

Por otro lado, cuando se preguntó: ¿Cuáles fueron las dificultades encontradas en el desarrollo de las actividades? y ¿cómo fueron o serían superadas?, los participantes subrayaron varias situaciones comunes; por ejemplo: intenciones fallidas por trabajar con docentes de otras disciplinas y la dificultad de los docentes noveles para concretar la teoría aprendida en el pregrado en sus prácticas educativas.

En contraposición a lo anterior, algunas de las respuestas a las preguntas: “¿Cuáles fueron los elementos positivos de la experiencia? y ¿cómo se pueden aprovechar en el desarrollo de las siguientes acciones didácticas de la propuesta?”, apuntaron a destacar como uno de los logros más importantes de esta experiencia la cooperación entre los miembros de los equipos; de hecho, el éxito de esta relación encontró sus primeras bases en la cooperación entre orientadores para asegurar la rigurosidad de la experiencia desde lo teórico. Adicional al reconocimiento positivo de la labor en grupos, los discursos de avance que dieron los participantes también dieron cuenta de un mejoramiento de las prácticas a partir de la reflexión que propone el diplomado.

Como complemento de todo lo anterior, resultó interesante observar que las respuestas de los participantes a las preguntas relacionadas con “¿Qué actividades de la propuesta serán ejecutadas próximamente?” y “¿de qué manera se harán?”, encarnaron algunos de los objetivos acordados en la primera fase del diplomado. Esto remite a que los diez grupos que sustentaron sus avances consideraron desarrollar secuencias didácticas orientadas a la construcción de productos finales. Estos consistían en géneros discursivos académicos y todos ellos estaban relacionados con la disciplina propia de los integrantes del curso; en adición, estos tenían como propósito ser colectivizados con la comunidad académica. A continuación se presenta una relación de estos productos.

Tabla 10. Relación de productos y programas académicos desarrollados en las propuestas didácticas

GRUPO	PRODUCTO FINAL	PROGRAMA ACADÉMICO
1	El debate	Química
2	El debate y reseña crítica	Ingeniería Industrial
3	El artículo académico	Nutrición / Física
4	El ensayo académico	Licenciatura en Español y Literatura
5	El artículo científico	Licenciatura en Español y Literatura
6	El artículo de investigación y los esquemas mentales	Ingeniería Industrial Ingeniería de Sistemas
7	Revista de artículos académicos	Licenciatura en matemáticas Diseño Industrial Medicina
8	Artículo académico	Ingeniería Mecánica
9	Artículo académico	Matemáticas y Licenciatura en Matemáticas
10	Ensayo académico	Licenciatura en Español y Literatura

Fuente: Análisis de las respuestas a las preguntas orientadoras para las sustentaciones (Anexo 12)

Para finalizar, es necesario mencionar que, en lo concerniente a la pregunta “¿Cómo se ha venido sistematizando la propuesta para la elaboración del artículo final?”, los participantes del diplomado dejaron ver en sus discursos ciertos vacíos sobre cómo sistematizarían las experiencias resultantes de sus propuestas didácticas; de hecho, se hace evidente una vez más que los docentes tenían algún grado de claridad sobre las formas que serían implementadas para la recopilación de la información, mas no mostraron detalles que dieran cuenta del posterior análisis de la misma.

3.4.4 Un cambio de estrategia: el Curso MOODLE del diplomado (parte II), un espacio para orientar la regulación en los maestros participantes

Luego de analizar las intervenciones de los participantes en la sesión presencial de sustentaciones de avance sobre sus propuestas didácticas, se determinó que la estrategia de acompañamiento mediante el curso Moodle que se facilitaba a los miembros del colectivo debía modificarse, en atención a que se había podido confirmar que este espacio fue usado por ellos principalmente con el fin de consultar información de interés para el desarrollo de sus iniciativas y habían evitado, en la mayoría de los casos, compartir y comentar sus adelantos con el resto de integrantes del curso.

Por lo anterior, se decidió que a partir de ese punto las actividades planteadas en la plataforma Moodle estarían orientadas a facilitar información relevante para el desarrollo de las propuestas y a plantear herramientas que fueran efectivas en la inclusión del componente reflexivo, el mismo que les permitiera hacer la transición entre el maestro que planifica, implementa y evalúa experiencias de enseñanza de lengua y quien las estudia con el ánimo de mejorarlas y de compartir sus hallazgos con los demás miembros de la academia. Igualmente, es necesario mencionar que, a pesar de este cambio de enfoque, en la planificación del proceso de acompañamiento se siguió apostando por la generación de espacios de discusión que favorecieran la conformación de una comunidad académica en torno a los maestros orientadores de los talleres de lenguaje.

Una vez dicho esto, conviene resaltar que la quinta sección del curso Moodle del diplomado atendió a dos exigencias específicas. La primera consistía en brindar a los maestros el reforzamiento de elementos teóricos que les permitiera revisar sus prácticas docentes para analizarlas y mejorarlas; mientras que la segunda atendía el hecho de acompañarlos en la generación de su propio discurso didáctico, hecho que tendría que redundar en la colectivización de sus reflexiones sobre sus propias prácticas de enseñanza en productos académicos concretos como un artículo y su respectiva sustentación oral. Es por lo anterior que el título asignado para este apartado virtual fue “Algunos materiales útiles para el desarrollo de las propuestas”.

La acción didáctica se basó en los principios ya enunciados de algunas estrategias como la lectura individual, el foro, el trabajo autónomo, el trabajo colaborativo y las tutorías. En este caso consistió en consultar información teórica complementaria (es decir, distinta a la trabajada en la fase presencial) sobre las líneas de acción didáctica escogidas por los participantes del diplomado, esto con el propósito de seleccionar materiales que contuvieran aportes teóricos específicos para cada línea. Posteriormente, se crearon algunas carpetas en el curso Moodle que compilaban los aportes teóricos concernientes a las necesidades específicas de las propuestas, así:

- ✓ Material sobre argumentación oral. Aquí se refirieron textos de autores como Perelman, West y Toulmin,
- ✓ Material sobre escritura académica. Se ubicaron textos de Miras, Camps y Cisneros y el profesor Luis Bernardo Peña, quien con su texto “La competencia oral y escrita en la educación superior” se ha convertido en un referente para el Ministerio de Educación Nacional colombiano.
- ✓ Material sobre lectura, escritura e investigación. Con documentos de Castelló, Camps, Flecha, Reyes y el Ministerio de Educación de Finlandia.
- ✓ Material sobre lectura, escritura y TIC. Con la participación de autores como: Clarena Muñoz, María Cristina Martínez, Ernesto Parrilla y María Laura Lesta.
- ✓ Material sobre evaluación. Se incluyeron textos de Lorente, Shepard, Anijovich & González, y Blanco.
- ✓ Material sobre didáctica de la lectura, la escritura y la oralidad. Elaborados por Sánchez Corral, Riestra, Silvestri, Camilloni, Carlino, D’Angelo & Oliva, entre otros.

Como se mencionó con antelación, no se renunció a la posibilidad de generar comunidad académica a través del curso Moodle; razón por la que en esta quinta sección también se postuló un foro que pretendía convertirse en un repositorio colectivo donde los participantes aportaran otros materiales teóricos que respondieran a intereses específicos de las propuestas y que, por supuesto, pudieran ser de utilidad en el desarrollo de futuras experiencias con otros grupos de Taller de Lenguaje. Además, como de costumbre, se asignó un chat para atender de manera más rápida las dudas, comentarios y sugerencias que los participantes pudieran tener. No obstante, después de dos semanas de haber propuesto la actividad, se registraron quince (15) visitas al foro, ningún texto sugerido por parte de los participantes del diplomado y cero preguntas o sugerencias respecto del proceso, indicadores que mostraron nuevamente la preferencia de los participantes por el uso del curso Moodle como herramienta para obtener indicaciones, lineamientos o referencias que les permitirá lograr los propósitos del diplomado.

Es por ello que en la sección número seis, se realizó una consulta de información sobre cómo orientar la búsqueda y selección de información académica. Producto de esa pesquisa se escogió una serie de materiales útiles para desarrollar esta labor y se compilaron en una carpeta. En ella se promovía el uso de bibliotecas electrónicas como SciELO Colombia, la del Banco de la República, la Red de Bibliotecas Virtuales de Ciencias Sociales en América Latina (CLACSO), la Ciberoteca, la Biblioteca Digital Andina y las versiones en español de la Biefeld Academic Search Engine (BASE) y la Highbeam Reseach.

De igual modo, se generó un foro en el que se publicó la presentación en Prezi titulada: “Cómo buscar información académica correctamente en la web”. Finalmente, se invitó a los participantes a revisar estos documentos y a compartir otros recursos que pudieran contribuir al enriquecimiento del ejercicio. De esta

manera se quiso atender a la superación de la primera necesidad didáctica que se hizo evidente en la jornada de avances: el reforzamiento de elementos teóricos que les permitiera a los participantes revisar sus prácticas docentes para analizarlas y mejorarlas.

Por otra parte, la séptima sección del curso tuvo como objetivo esencial el acompañamiento a los miembros del colectivo docente en la generación de su propio discurso didáctico, hecho que tendría que redundar en la colectivización de sus reflexiones sobre sus propias prácticas de enseñanza. Para alcanzar tal fin, resultó vital el conocimiento de algunas formas para la sistematización de experiencias educativas. De ahí se desprende el título del mismo: “Algunas propuestas metodológicas para la sistematización de experiencias educativas.

Es por lo anterior que se utilizó el curso de Moodle para presentar a los participantes un material claro y conciso que explicara algunas metodologías para la sistematización de experiencias educativas. En tal sentido, se postuló un foro en donde se compartió el video titulado: “Propuestas Metodológicas de sistematización”, con una doble finalidad: a) sugerir algunas alternativas para realizar dicha tarea y b) generar un espacio donde los participantes pudieran sugerir otros caminos para la sistematización de experiencias.

Con estas acciones se esperaba, en primera instancia, que los participantes revisaran el esquema y las metodologías de sistematización sugeridas en el curso virtual del diplomado y seleccionaran aquella que mejor se ajustara a su experiencia educativa. En segundo lugar, que implementaran alguna de las metodologías sugeridas en el proceso de sistematización de sus propuestas didácticas para sus cursos de Taller de lenguaje UIS o que, en caso de conocer alguna opción más efectiva, la compartieran en el foro pues estas podían ser de utilidad para los demás grupos de maestros.

En este punto del desarrollo del proceso se dio una situación peculiar, pues aunque ninguno de los participantes utilizó el chat del curso Moodle para expresar sus dudas o inquietudes sobre el procedimiento de sistematización de sus experiencias educativas, varios de ellos contactaron de manera individual al profesor Luis Fernando Arévalo para que se llevara a cabo una sesión presencial donde se explicaran minuciosamente las metodologías de sistematización expuestas en la plataforma.

Esto terminó por confirmar dos ideas que habían sido inferidas hasta ese instante. La primera, que los participantes no tenían total claridad sobre las maneras de sistematizar los resultados de sus propuestas didácticas para mostrar un balance de las mismas y, en segundo lugar, se comprobó que a los miembros del colectivo aún les cuesta mostrarse frente a sus pares como sujetos que poseen dudas e inquietudes en el desarrollo de su labor. Esto explicaría la casi inexistente postulación y realimentación de los avances en los foros del curso Moodle, los pocos aportes realizados por ellos en la sesión de sustentaciones orales sobre los avances y la disolución de algunas parejas de trabajo.

3.4.5 La segunda reunión presencial: un paréntesis en el proceso de acompañamiento virtual

Debido a que varios grupos de participantes solicitaron vía correo electrónico al equipo coordinador del diplomado una asesoría sobre el proceso de sistematización de experiencias educativas, se procedió a planificar una sesión presencial que apuntara a colectivizar algunas metodologías sugeridas para la sistematización de las experiencias y resolver posibles dudas e inquietudes de los participantes.

Cabe señalar que, luego de una revisión minuciosa de las opciones propuestas publicadas en el curso Moodle, se seleccionaron cinco (5) iniciativas para ser explicadas a los participantes del diplomado, estas fueron:

1. Centro Latinoamericano de Trabajo Social (CELATS 1985)
2. Escuela para el Desarrollo (1991)
3. Oscar Jara (1994)
4. Programa Especial para la Seguridad Alimentaria PESA en Centroamérica PESA 2004.
5. Universidad de Granada (2012)

Es necesario anotar que para explicar los aportes de cada una de las opciones se implementó como estrategia fundamental la ilustración de sus estructuras sistemáticas mediante la expresión de estas en preguntas guía. De este modo, el segundo encuentro de la fase semipresencial del diplomado se realizó el 15 de septiembre de 2015 y contó con la participación de dieciocho (18) asistentes. Este fue orientado por el profesor Allan Díaz y consistió esencialmente en la explicación pormenorizada de los cinco (5) procedimientos de sistematización de experiencias educativas escogidos.

Durante la exposición de las opciones, los participantes hicieron diferentes cuestionamientos que fueron resueltos por el orientador de la sesión y los demás miembros del Equipo coordinador del diplomado. Producto del diálogo que tuvo lugar en el encuentro, el colectivo docente mostró su preferencia por la propuesta de la Universidad de Granada debido a que se constituía, según ellos, en la opción más práctica y pertinente para llevar a cabo los procesos de sistematización de sus experiencias didácticas.

En esencia, el planteamiento de la Universidad de Granada⁹⁴ propende por la reflexión de las prácticas sociales en aras de la transformación de las comunidades. Dicha propuesta fue reconfigurada para la consecución de los

⁹⁴ MÁRQUEZ ORTEGA, Jessica. Aula de Sistematización de la Práctica Social. Experiencia Sistematizada. Alpujarra (Granada). España. 2012.

objetivos del diplomado mediante la puesta en consideración de los siguientes cuestionamientos:

1. ¿En qué consistió la experiencia?
2. ¿Cuáles fueron los referentes teóricos que se tuvieron en cuenta para el diseño de la acción didáctica?
3. ¿Por qué se realizó?
4. ¿Para qué se realizó?
5. ¿Cómo se realizó?
6. ¿Cómo se evaluaba el alcance de los objetivos propuestos y cuáles ajustes debieron hacerse para alcanzarlos?
7. ¿Cuáles fueron los resultados?
8. ¿Cuáles fueron las conclusiones del trabajo?
9. ¿Cuáles fueron las hipótesis o nuevos temas de investigación que surgieron de esta experiencia?
10. ¿Cuáles fueron las reflexiones didácticas que resultaron del ejercicio?

Para terminar, se invitó una vez más a los participantes a desarrollar las actividades postuladas en el curso Moodle, así se les hizo saber que en los próximos días sería publicado en dicho espacio el texto base de la metodología escogida para la sistematización de experiencias basada en los planteamientos de la Universidad de Granada. Igualmente se les comunicó que se dispondría de un foro de discusión para que ellos mostraran sus avances en la sistematización y sus pares pudieran comentarlos con el fin de enriquecer el proceso. En esa misma dirección, se creó un chat para atender de manera más rápida las dudas, comentarios y sugerencias que pudieran tener.

A pesar de todo lo anterior, no se consiguió que los participantes postularan sus avances en el curso de Moodle, situación que demostró la tendencia de los miembros del colectivo docente por preferir las asesorías presenciales por encima de las actividades propuestas en la plataforma tecnológica. Este señalamiento encuentra sus bases en la enorme diferencia entre la masiva asistencia evidenciada en los encuentros presenciales y la casi inexistente interacción en el curso de la plataforma.

3.4.6 De la sistematización a la producción textual: la concreción de las reflexiones sobre las prácticas docentes

Retomando el proceso de acompañamiento a los participantes del diplomado que fue implementado mediante el curso en la plataforma Moodle, es necesario subrayar que la octava sección de este ejercicio académico tuvo como intención la

materialización de las reflexiones producidas por los procesos de sistematización y la estructuración previa de avance para la elaboración del artículo académico con el que se culminó esta experiencia educativa. En tal sentido, se consultó información sobre cómo presentar informes ejecutivos⁹⁵ que permitiera construir un puente entre los resultados de las preguntas de sistematización y una estructura básica sugerida para la presentación del informe ejecutivo de la propuesta didáctica implementada. Acto seguido, se publicó en el curso Moodle la sugerencia de estructura para la elaboración del informe ejecutivo. Esta fue la siguiente:

1. Nombre de los autores.
2. Correos electrónicos de los autores.
3. Título de la propuesta didáctica.
4. Facultad y Programa de desarrollo de la propuesta.
5. Periodo de ejecución de la propuesta.
6. Número de estudiantes en el curso de Taller de Lenguaje.
7. Objetivos de la propuesta didáctica.
8. Breve descripción del desarrollo de la propuesta didáctica.
9. Resultados y conclusiones.
10. Bibliografía usada con los estudiantes y para fundamentar la propuesta didáctica.

De este modo, se pretendía materializar de manera más formal, con base en las respuestas a las preguntas de sistematización, los hallazgos de cada grupo participante sobre su propuesta didáctica. Este documento serviría como primera producción preliminar para la posterior redacción del artículo académico.

Como fue usual en todo en el diseño del curso, se facilitó un foro como espacio de discusión para que los participantes aportaran en la construcción de la estructura del informe técnico mediante la expresión de algunas sugerencias respecto a qué debía incluir u omitir este documento. Así mismo, se generó un chat para atender de manera más rápida las dudas, comentarios y sugerencias que los participantes pudieran tener. Lamentablemente, no se obtuvieron respuestas al respecto.

Vale la pena señalar que gracias a esta orientación hubo ocho (8) grupos que entregaron sus informes ejecutivos y aunque ninguno de ellos lo hizo mediante la plataforma (lo hicieron llegar vía correo electrónico), todos emplearon como base la estructura sugerida en el curso Moodle (ver Anexo 13). Dichos documentos permitieron puntualizar factores fundamentales para la consolidación de las reflexiones que cada grupo pudo hacer de sus propuestas didácticas. De hecho, al

⁹⁵ UNIVERSIDAD SERGIO ARBOLEDA. El informe. Departamento de Lectura y Escritura Académicas. Escuela de Filosofía y Humanidades. Bogotá. 2014. <http://www.usergioarboleda.edu.co/wp-content/uploads/2016/01/usa-quias-el-informe.pdf?5a274e>

analizar los escritos producidos por los participantes se pudieron reconocer algunos hallazgos que dan fe del cumplimiento de los objetivos del diplomado, estos se apreciarán de manera completa en las conclusiones de este documento.

Ya con ese avance en la sistematización de las propuestas didácticas implementadas por cada grupo, se hizo necesario formalizar el trabajo adelantado hasta el momento con la redacción del artículo académico que diera cuenta de las experiencias realizadas en el Taller de Lenguaje UIS, además de la preparación de la correspondiente sustentación oral. De esta manera, se acompañaría a los miembros del colectivo docente en la generación de su propio discurso didáctico, es decir, el aprestamiento de los discursos de los participantes de cara a la colectivización de sus reflexiones sobre sus propias prácticas de enseñanza.

Es por lo anterior que la décima sección del curso Moodle (“Estructura sugerida para la presentación”) se diseñó con la determinación de ofrecer al colectivo de participantes unas recomendaciones para la elaboración de artículos académicos. En aras de lo anterior se consultó información relevante sobre cómo redactar un artículo académico^{96 97 98}. Además se realizó un proceso de búsqueda de algunos ejemplos de artículos académicos resultantes de la sistematización de experiencias educativas. En consecuencia se crearon dos carpetas en el curso Moodle para que los participantes consultaran información relacionada con estas temáticas.

Con base en el resultado de la consulta, se construyó una propuesta de estructura básica para la presentación del artículo académico según las particularidades del trabajo desarrollado en el diplomado. Esta recomendación también fue publicada en un foro del curso Moodle donde los participantes tenían la posibilidad de aportar en el enriquecimiento de la estructura del artículo académico propuesta mediante la expresión de algunas sugerencias respecto a qué debe incluir u omitir este documento. Una vez más, no se recibieron recomendaciones ni observaciones al respecto.

De manera puntual, se sugirieron los siguientes componentes básicos del artículo académico para la presentación de las propuestas:

1. Título de artículo.
2. Encabezado con la información académica completa de los autores.
3. Resumen - Abstract.
4. Palabras clave.

⁹⁶ SÁNCHEZ UPEGUI, Alexander. Artículos Académicos y Criterios de Evaluación. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 2011, vol. 1, no 24.

⁹⁷ VILLAGRÁN, Andrea, et al. Algunas claves para escribir correctamente un artículo científico. Revista chilena de pediatría, 2009, vol. 80, no 1, p. 70-78.

⁹⁸ MANRIQUE URDANETA, Beatriz M. Estudio del artículo académico como un género de texto: El paso de pre-texto a texto. Revista de Artes y humanidades UNICA, 2008, vol. 9, no 21, p. 33-70.

5. Introducción.
6. Metodología.
7. Resultados y discusión.
8. Conclusiones.
9. Referencias.

Acto seguido, se incluyó un apartado a manera de foro donde los participantes tuvieran la posibilidad de compartir con los demás miembros del colectivo las versiones preliminares de sus artículos académicos y sus pares pudieran comentarlos con el fin de optimizar estos documentos. Igualmente se dispuso de un chat en Moodle para atender de manera más rápida las dudas, comentarios y sugerencias que los participantes puedan tener. Es necesario precisar que esta sección se incluyó con la intención adicional de realimentar las versiones preliminares de los artículos y dejar una evidencia del progreso de mejoramiento de los textos. Sin embargo, los participantes se abstuvieron de publicar sus avances de artículo.

La sección número once tuvo el título “Aquí están nuestras experiencias” y en ella se crearon dos foros donde los participantes podían publicar las versiones definitivas de sus informes ejecutivos y sus artículos. De hecho, se tenía planeado que esta sirviera de repositorio para los productos intelectuales que surgieron de las intervenciones didácticas desarrolladas en el marco del diplomado; en otras palabras, se esperaba generar un enlace para que cualquier persona tuviera la posibilidad de acceder a estos documentos y así se iniciara el proceso de difusión de esos trabajos.

Los resultados fueron los siguientes: solo un informe ejecutivo fue publicado en la sección y ningún grupo compartió su artículo académico por esta vía. En definitiva, se recibieron doce (12) artículos vía correo electrónico (ver Anexo 14).

El momento final del curso virtual del diplomado consistió en dar herramientas a los participantes para planificar de la mejor manera posible las sustentaciones orales de la sistematización de sus experiencias didácticas; así se mostró desde el título de la sección (“Preparemos nuestras sustentaciones”). Para alcanzar dicha meta, se implementó un proceso de consulta de información sobre cómo preparar la sustentación oral de un artículo académico; acto seguido se seleccionaron algunos videos de ejemplos de sustentaciones resultantes de la sistematización de experiencias educativas. Luego se crearon dos carpetas en el curso Moodle para que los participantes las pudieran consultar.

De la misma manera, con base en la pesquisa realizada, se construyó una estructura básica para la planificación y desarrollo de las sustentaciones orales de los artículos académicos según las particularidades del trabajo desarrollado en el diplomado. Por supuesto, dicha proposición se publicó en esta sección del curso con la idea de que los participantes la emplearan en la sesión de sustentaciones finales. Así mismo, se asignó un foro para que los miembros del colectivo

compartieran videos de práctica para que tuvieran la realimentación de sus compañeros. Finalmente se dispuso de un chat para que los participantes pudieran plantear sus dudas, comentarios y sugerencias. Aunque no hubo respuestas por parte de los participantes en el espacio virtual, sí se encontraron rastros de las sugerencias planteadas allí en las sustentaciones orales (esto se corrobora en las conclusiones del estudio).

La actividad de cierre del momento semipresencial del diplomado se desarrolló el 22 de octubre de 2015 en el auditorio del Edificio de Ciencias Humanas (Ver Anexo 15). En dicho evento se presentaron once (11) grupos, de los trece (13) conformados originalmente, las conclusiones más importantes se presentarán en la siguiente sección.

4. CONCLUSIONES

4.1 EVIDENCIAS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE PROPUESTAS FUNDAMENTADAS EN UNA DIDÁCTICA DE LA LENGUA EN EDUCACIÓN SUPERIOR PARA EL DESARROLLO DEL TALLER DE LENGUAJE UIS

En esta sección se presentarán las confirmaciones de la presencia de una didáctica de la lengua en educación superior en las experiencias educativas implementadas por los maestros participantes del diplomado en sus grupos de Taller de Lenguaje, esto con el fin de corroborar el aporte de esta propuesta académica en la transformación de las prácticas docentes de enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad en la Universidad Industrial de Santander. Estas evidencias fueron extraídas de los informes ejecutivos, los artículos académicos y las sustentaciones orales presentadas por los grupos de trabajo.

Para comenzar, fue posible corroborar la confirmación del primer objetivo del diplomado: orientar a docentes universitarios de todas las áreas del conocimiento en la construcción de propuestas pedagógicas y didácticas en las que se incluyan procesos que potencien la competencia lectora y escritora de los estudiantes. En ese sentido, gracias a estas experiencias, los maestros participantes ganaron en el planteamiento argumentado de los objetivos de sus acciones didácticas, aquí un ejemplo:

Este proyecto se llevó a cabo durante el primer periodo del año 2015 y en el proceso participaron 15 estudiantes de primer semestre de Licenciatura en Español y Literatura de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Industrial de Santander. Los objetivos de esta pesquisa fueron los siguientes:

- Potenciar competencias de lectura de ensayos académicos: Alfonso Vargas Franco (2007), en el libro *Escribir en la Universidad*, emparenta los procesos de lectura con los procesos de escritura hasta el punto de afirmar que “Existe un consenso entre profesores e investigadores en torno a que los buenos escritores y escritoras son buenos lectores y lectoras o lo fueron en algún periodo importante de su vida, y que la lectura es el medio más importante para la adquisición y desarrollo del código escrito” (p. 24). Así las cosas, para escribir ensayos académicos, era importante leer productos de este género discursivo.
- Potenciar competencias de escritura de ensayos académicos: Los estudiantes de primer semestre se enfrentan a esferas discursivas diferentes de las demandadas y estudiadas durante el bachillerato. Los ensayos académicos exigen una determinación acorde con la carrera por la cual se opte. Por esta razón, se hace necesario potenciar competencias en un ámbito que puede ser completamente desconocido por el futuro profesional: “Lo que ha de ser reconocido es que los modos de lectura y escritura esperados por las comunidades académicas universitarias no son la prolongación de lo que los alumnos debieron haber aprendido previamente. Son nuevas formas discursivas que desafían a todos

los participantes [entre ellos, a los docentes] y que, para muchos de ellos, suelen convertirse en barreras insalvables si no cuentan con docentes que los ayuden a atravesarlas” (Carlino, 2005: p. 18).

- Implementar una secuencia didáctica que permitiera el trabajo cooperativo de la escritura académica del ensayo: En medio de un enfoque interactivo de la producción escrita, se propuso una secuencia didáctica que tenía como fin la valoración y retroalimentación constante de lo escrito por parte de los pares participantes en este proceso. (M 9 y M17).

En el anterior apartado es fácilmente visible que las propuestas desarrolladas por los participantes del diplomado concebían desde el planteamiento de sus objetivos la construcción de secuencias didácticas para el potenciamiento de la lectura y escritura en los estudiantes mediante el estudio de géneros académicos específicos y pertinentes para la inserción de los nuevos universitarios en sus culturas académicas. En el caso que sirve de ilustración, la lectura y escritura de ensayos académicos en estudiantes de primer semestre de la Licenciatura de Español y Literatura. Todo esto, como puede apreciarse en las muestras, con bases teóricas muy bien establecidas.

Un segundo hallazgo que evidenciaron los maestros fue el mejoramiento en la planificación y ejecución pertinente de sus secuencias didácticas. Aquí un ejemplo:

La secuencia didáctica que se aplicó constaba de cinco etapas, juntas buscaron alcanzar tanto los objetivos generales propuestos, como las competencias ya descritas. Con la **primera etapa** se realizó una introducción que justificara el trabajo con la argumentación oral y la ética, a partir de la información ofrecida en el perfil del estudiante y el egresado de Ingeniería Industrial, de la Universidad Industrial de Santander. Para ello, los estudiantes discutieron en clase sobre dicha pertinencia y se llegó a la conclusión de que sí era oportuno su abordaje. En la **segunda etapa**, se analizó cómo se construye el carácter en los sujetos éticos, desde la perspectiva de Adela Cortina, con su libro *La ética de la empresa. Claves para una nueva cultura empresarial* (1994). Se consideró en grupo si, en realidad, era posible la existencia de una congruencia en la toma de decisiones relacionadas con la administración de empresas. Por su parte, la **tercera etapa** ahondó en la postura de Christian Plantin, en su artículo “La normalidad del desacuerdo”, sobre la argumentación y las implicaciones de forzar el acuerdo por medio de un ejercicio de poder, en las interacciones de corte argumentativo. De allí se dedujo, nuevamente en conjunto, que los participantes de los procesos argumentativos se deben tomar el tiempo para la evaluación de sus opiniones y las expuestas por los otros, mediante una constante reflexión, que los ayudara en el crecimiento de su capacidad de raciocinio y de aceptación del otro como diferente. Además, que el trasfondo de la postura se inscribía en que los sujetos conviven en una sociedad llena de diferencias. Luego, en la **cuarta etapa**, se expuso la teoría de Chaïm Perelman (1997), enunciada en su texto denominado *El imperio retórico*. Se abordó la definición de argumentación, las premisas, el reconocimiento del tipo de auditorio, los rituales, o normas de procedimiento, que se esconden detrás de los eventos argumentativos, y unas estrategias para convencer o persuadir al auditorio. Estas cuatro etapas fueron de corte teórico y querían, aparte de enseñar estrategias para convencer o persuadir a un auditorio (perspectiva retórica), que se

reflexionara sobre la veracidad de la información y la inclinación por el respeto del otro como diferente (perspectiva dialéctica, combinada con la ética). Finalmente, la **quinta etapa** se centró en la selección de una temática polémica asociada con la disciplina específica a la que pertenecían los estudiantes, para la ejecución del debate. Después de ello, se inició un proceso investigativo de la temática elegida, que se materializó en un informe por escrito de los hallazgos. Esta investigación fue de gran ayuda para los estudiantes, ya que pudieron tomar una postura adecuada y preparar con antelación la intervención en el debate.

De igual forma, se utilizó, como herramienta pedagógica transversal, el blogger. Allí escribieron comentarios argumentativos, con el fin de aplicar lo visto sobre argumentación y ética en todas las fases, asimismo, para que las estructuras argumentativas se consolidaran en el transcurso de toda la secuencia didáctica. Las temáticas fueron las siguientes:

- ¿Se aplica la ética económica en Colombia?
- ¿Los 'pilos' en Colombia están engañados?
- ¿Se hace negocio con la salud en Colombia?
- Sobre el plagio. (M 20 y M 29)

El anterior apartado ejemplifica lo que Gloria Rincón y Mauricio Pérez ⁹⁹ atinan a definir como una secuencia didáctica, pues se trata de una estructura de acciones e interacciones cohesionadas, intencionales, que se organizan para conseguir determinados aprendizajes. Esta incluye algún proceso del lenguaje (comprensión, análisis y producción de discursos, por ejemplo) y usualmente está ligada a un género y a una situación discursiva específica. Adicionalmente, una secuencia didáctica está ligada a una producción determinada: un escrito, una intervención oral pública, una disertación, entre otras. En el caso de los maestros 20 y 29 se trató del abordaje de la relación entre la argumentación oral y la ética profesional en la Ingeniería Industrial para la preparación de un debate sobre temáticas sociales polémicas que tienen directa implicación con el ejercicio de su profesión.

En tal sentido, es importante señalar que la identificación de secuencias didácticas en las propuestas de los participantes del diplomado no solo se constituye en una superación de fenómenos perjudiciales para las prácticas docentes de lengua en la UIS como el activismo, sino que también destruye uno de los paradigmas tradicionales que insta a ejercer la enseñanza de lengua mediante la fragmentación de habilidades específicas, es decir, el desarrollo inconexo de tareas para mejorar la lectura, la escritura y la oralidad.

Otro de los de los objetivos del diplomado que pudo cumplirse fue el de ofrecer posibilidades didácticas para mediar en procesos de lectura y escritura en la universidad. Esto se concretó en el desarrollo de las propuestas didácticas orientadas a estudiantes de primeros semestres de distintos programas

⁹⁹ PÉREZ, Mauricio.; RINCÓN, Gloria. Actividad, Secuencia Didáctica y Pedagogía por proyectos: Tres alternativas para la organización del trabajo didáctico en el campo del lenguaje. Bogotá. CERLALC, 2009.

académicos en el marco del Taller de lenguaje UIS. Pruebas de ello, se muestran a continuación:

La reflexión acerca de los procesos de lectura y escritura, así como la necesidad de redefinir los procesos de enseñanza – aprendizaje dieron como resultado el proyecto: *Taller de Lenguaje 2.0*, orientado a doce estudiantes de **Licenciatura en Español y Literatura** de la facultad de Ciencias Humanas, durante el primer semestre académico de 2015. **Cuyo objetivo principal fue desarrollar estrategias de comprensión y producción textual a través de un texto argumentativo (ensayo), fomentando la búsqueda de información adecuada y pertinente a un contexto académico, así como el respeto por las posturas diferentes a la propia y los derechos de autor.** (M. 6 y M. 24).

A partir de la práctica investigativa desarrollada en el curso Taller de Lenguaje, asignatura ofrecida por la Escuela de Idiomas de la Universidad Industrial de Santander, se realizó una propuesta de intervención didáctica y pedagógica para el desarrollo de las competencias argumentativas orales, **de manera que se acogió la práctica del género del debate académico como espacio para la aproximación al diálogo científico.** En este participaron 20 estudiantes de primer nivel de la carrera de **Química**, con edades entre los 16 y 18 años. (M. 4, M. 5 y M. 19).

El presente informe busca dar cuenta del desarrollo de la propuesta titulada “La investigación como motivación para la escritura académica”, la cual, se llevó a cabo en la clase de Taller de lenguaje durante el primer semestre académico del año 2015 (el 27 de julio, al 17 de septiembre de 2015), con dos cursos de la facultad de Ciencias Básicas de la Universidad Industrial de Santander: **Licenciatura en Matemáticas**, que contó con la participación de 09 estudiantes, y **Matemáticas**, con 17 estudiantes. (M. 15 y M.10)

Escritura de Artículos Académicos a partir de la investigación científica en la asignatura Taller de Lenguaje de la Universidad Industrial de Santander **Ingeniería Mecánica**: 25 estudiantes **Microbiología y Bioanálisis**: 23 estudiantes (M. 14 y M. 15)

De igual modo, se pudo comprobar que las propuestas didácticas desarrolladas por los participantes del diplomado también consumaron el objetivo de generar espacios de reflexión e investigación sobre la lectura y la escritura en campos específicos de conocimiento; además del fomento de la reflexión que los docentes hacen de sus prácticas. Una ilustración de lo recién mencionado se encuentra en la siguiente cita:

Así, de acuerdo con el segundo objetivo, se determinó que la aplicación y acompañamiento en un ambiente virtual de aprendizaje influye de manera positiva en los procesos de escritura en los estudiantes. Primero, para ellos la aplicación y el acompañamiento a través de (AVA) es una herramienta necesaria, pues apoya sus procesos académicos a través de: resolución de dudas, corrección de textos y trabajo en equipo, donde todos aportan en pro de mejorar sus procesos; segundo, para ellos estos espacios complementan el trabajo en el aula, ya que, a través del chat se comparte información que en el aula no se alcanza a desarrollar por la limitante del tiempo, además de que se profundiza en temáticas dadas en clase.

Tercero, para los estudiantes la plataforma virtual Moodle facilita la entrega de trabajos establecidos, pues queda el registro de la entrega (fecha y hora), además de que se puede trabajar desde la casa. Cuarto, los estudiantes se muestran interesados en continuar trabajando en la plataforma virtual los próximos semestres, pues notaron que es una herramienta fundamental en sus procesos de aprendizaje. También se observó que una secuencia didáctica modifica la producción de textos académicos y la percepción que tiene sobre los procesos de lectura y de escritura y se verificó que un nuevo enfoque en los procesos de lectura y de escritura de los estudiantes de taller de lenguaje posibilitó un acercamiento a un artículo científico.

En conclusión, - pese a dificultades como la inconformidad con las caídas de la plataforma de la universidad, que hicieron imposible subir trabajos en las fechas establecidas, (estos fueron enviados al correo de las docentes), y en los chat también se pudo evidenciar las constantes irregularidades del aula virtual; o la deserción de algunos que no terminaron el curso (queda por investigar las razones) – la aplicación de la propuesta deja una experiencia significativa tanto para docentes como para estudiantes de primer semestre. Los hallazgos sustentan que un proceso de comprensión y de producción textual es apropiado siempre que los contenidos se expliquen mediante secuencias didácticas y no como temas aislados. También es cierto que un buen trabajo en la educación superior posibilita un cambio en la perspectiva de los estudiantes en cuanto a su proyección profesional. Así mismo, la aplicación y el acompañamiento que se lleva a cabo en la plataforma virtual Moodle posibilitan que el aprendizaje de los estudiantes de primer semestre sea relevante, aún para quienes han repetido dicha materia y están en semestres avanzados. Por último, es posible que estudiantes de primer semestre se acerquen a la producción de textos académicos, siempre y cuando éstos muestren interés, tengan clara toda la propuesta didáctica desde el inicio y estén seguros de que no van a estar solos en el proceso de elaboración del texto. (M. 22 y M. 28).

Resulta muy interesante cómo, mediante la sistematización de experiencias, los participantes verbalizan las reflexiones realizadas a lo largo del proceso; por ejemplo, la verificación de la importancia de la enseñanza de objetos de aprendizaje por medio de secuencias didácticas para orientar de mejor forma los procesos de comprensión y producción textual. Dichas confirmaciones hubieran sido impensadas en una dinámica de diplomado tradicional donde se presenta a los maestros teorías con la intención de que ellos la implementen en su labor; puesto que, dichos espacios académicos no ofrecen la posibilidad de acompañar a los maestros en esas acciones.

Con la inclusión del componente semipresencial en el diplomado se da la posibilidad para que los maestros confirmen o desvirtúen esas teorías en entornos reales, en sus relaciones cotidianas de enseñanza. Además, el acompañamiento durante esta fase aporta elementos orientadores para que los participantes logren una fluida transición entre la teoría, la práctica, la reflexión entre estas, la sistematización de experiencias y la proposición de nuevas opciones para la enseñanza de la lectura y la escritura en la UIS. Fragmentos de los discursos de los maestros como el anterior confirman la viabilidad de la propuesta de actualización docente diseñada para el diplomado en tanto que reiteran la

obligatoriedad del componente práctico para la verdadera transformación de las prácticas didácticas.

De este modo, se confirma que efectivamente el presente trabajo de aplicación planteó una alternativa de solución al problema que dio origen al mismo, dado que otorgó de manera efectiva a los docentes que hicieron parte de él formación específica en didáctica de la lengua en educación superior, aspecto que trajo como consecuencia la implementación de prácticas didácticas más pertinentes para la conquista de los objetivos de la asignatura Taller de Lenguaje UIS.

Sin embargo, uno de los objetivos del diplomado no pudo cumplirse completamente con la mediación de este trabajo de aplicación. Se trata del relacionado con incentivar en los docentes universitarios un análisis crítico de sus propias competencias en lectura y escritura en lengua española para la toma de las decisiones concernientes al fortalecimiento de este saber hacer propio y de los aprendices en el dominio de la competencia comunicativa en lengua materna y las prácticas discursivas académicas.

A nivel interdisciplinar esto se dio fundamentalmente porque, en la mayoría de los casos, las propuestas que solicitaron la participación de profesores pertenecientes a las disciplinas académicas de los estudiantes no tuvieron respuesta; mientras que, en lo que a los maestros de Taller de lenguaje se refiere, no se consiguió que ellos pusieran en consideración del colectivo de participantes del diplomado sus producciones para que pudiera darse un análisis crítico de sus propias competencias en lectura y escritura en lengua española a través de la realimentación entre pares. Por supuesto, estos fenómenos se perfilan como objetos ideales para futuras experiencias de investigación.

También deberá explorarse por qué algunos grupos de trabajo tuvieron que desintegrarse y las causas que motivaron a algunos de los participantes a no mostrar los resultados de su propuesta.

4.2 EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA DIDÁCTICA DESARROLLADA EN EL DIPLOMADO

Una vez finalizada la fase semipresencial, se requería conocer las impresiones de los asistentes sobre su experiencia de aprendizaje en el diplomado. Para ejecutar esta evaluación se diseñó una encuesta mixta que involucraba algunas preguntas de opción múltiple, complementadas por preguntas abiertas que ofrecían a los maestros participantes la posibilidad de argumentar sus elecciones. Complementariamente, la parte final del formulario invitaba a los encuestados a expresar de manera escrita sus comentarios y sugerencias para futuras versiones de este espacio académico. Este instrumento fue creado con la aplicación *Google forms* y fue enviado a la totalidad de los diplomados vía correo electrónico. Se recibieron un total de catorce (14) respuestas y las conclusiones centrales de las

mismas son presentadas a continuación (el informe completo puede ser revisado en el Anexo 16):

De manera general, se puede afirmar que, en buena parte de los casos, los maestros valoraron positivamente su experiencia de aprendizaje en el DPDLEES. Esta inferencia encuentra argumentos con las respuestas seleccionadas por ellos. Por ejemplo, en cuanto a la calificación del aporte de este espacio académico a la transformación de sus prácticas docentes, los resultados indicaron que el 50% de los maestros consideraban que este había sido significativo en Muy alto grado, 35.7% en Alto grado, 7.2 % en mediano y otro 7.1% en Bajo. Dicha conclusión se refuerza con la calificación de los maestros sobre el aporte del diplomado a la transformación de su capacidad para diseñar, implementar y evaluar propuestas didácticas de lengua materna en los cursos de Taller de Lenguaje. Frente al cuestionamiento, los resultados fueron: 35.7% muy alto, 28.6% alto, 28.6% medio y 7.1% bajo. Estas cifras indicaron que los participantes reconocieron que su paso por este escenario formativo había contribuido a mejorar sus desempeños como orientadores de lengua materna en entornos de educación superior.

Otro hallazgo importante fue el concerniente con la calidad de las estrategias de acompañamiento implementadas en el desarrollo de las propuestas didácticas, puesto que para el 28,6% de los maestros fue excelente, el 50% la calificó como buena y el 21,4% regular; resultados que avalan la pertinencia y eficacia de la asesoría realizada en la fase semipresencial del diplomado. Este aspecto resulta interesante en tanto que confirma la necesidad del componente práctico en las futuras versiones del mismo, debido a que viabiliza la puesta en marcha de los elementos teóricos de la didáctica de la lengua en educación superior, a la vez que fomenta en los maestros la reflexión sobre sus propias prácticas.

Por otra parte, se indagó por el grado de mejoramiento obtenido por los maestros en distintos aspectos de la enseñanza de lengua materna en educación superior después de cursar el diplomado. Para tal fin, se les pidió evaluar ese progreso mediante la selección de una de las siguientes calificaciones: 0 Nulo, 1 Muy bajo, 2 Bajo, 3 Medio, 4 Alto y 5 Muy alto. La tabla que se muestra a continuación presenta el resumen de los resultados obtenidos:

Tabla 11. Resultados evaluación de los asistentes sobre su experiencia de aprendizaje en el diplomado.

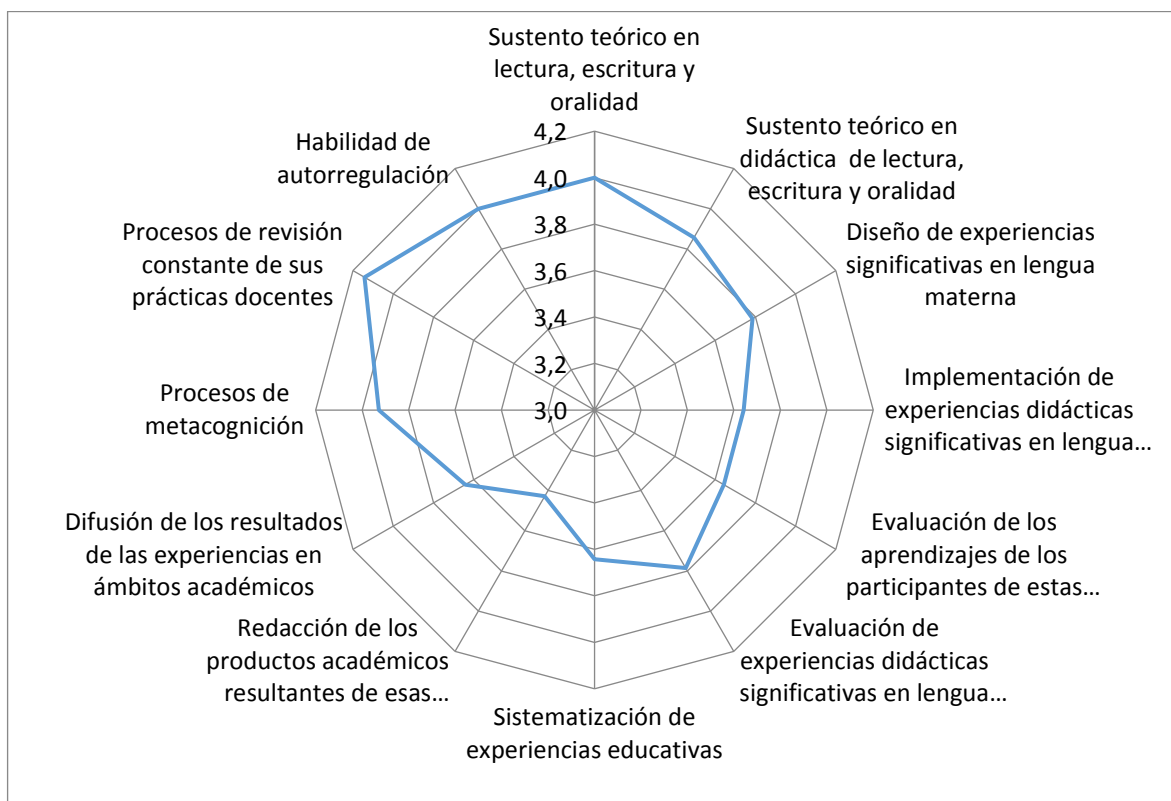
ASPECTO	GRADO DE MEJORAMIENTO						
	NULO (0)	MUY BAJO (1)	BAJO (2)	MEDIO (3)	ALTO (4)	MUY ALTO (5)	EVAL.
Sustento teórico en lectura, escritura y oralidad	0	0	0	4	6	4	4,0
Sustento teórico en didáctica de lectura, escritura y oralidad	0	0	1	4	5	4	3,9
Diseño de experiencias significativas en lengua materna	0	0	2	4	3	5	3,8
Implementación de experiencias didácticas significativas en lengua materna	0	1	1	4	4	4	3,6
Evaluación de los aprendizajes de los participantes de estas experiencias	0	1	0	5	5	3	3,6
Evaluación de experiencias didácticas significativas en lengua materna	0	0	0	6	5	3	3,8
Sistematización de experiencias educativas	0	1	1	4	4	4	3,6
Redacción de los productos académicos resultantes de esas experiencias	0	1	1	5	5	2	3,4
Difusión de los resultados de las experiencias en ámbitos académicos	0	1	0	6	3	4	3,6
Procesos de Metacognición	0	0	1	3	6	4	3,9
Procesos de revisión constante de sus prácticas docentes	0	0	0	4	4	6	4,1
Habilidad de autorregulación	0	0	0	4	6	4	4,0
Total de respuestas por calificación	0	5	7	53	56	47	
Promedio de desempeño							3.8 /5,0
Porcentaje de cumplimiento general							76%

Fuente: consolidado encuestas de evaluación del diplomado (Anexo 16)

En términos globales, las respuestas de los maestros sobre sus aprendizajes alcanzados en el marco del diplomado mostraron que este espacio formativo tuvo un 76% de cumplimiento, siendo la calificación “Alta” la de mayor frecuencia con un número de 56 respuestas y la menos escogida “Muy baja” con 5 respuestas,

balance positivo que permite confirmar el éxito de la intervención didáctica del trabajo de aplicación. A propósito de los aspectos evaluados por los maestros en la encuesta, la siguiente gráfica ilustra el grado de mejoramiento obtenido:

Ilustración 4. Apreciación de los maestros sobre el grado de mejoramiento de los aspectos desarrollados en el diplomado



Fuente: consolidado encuestas de evaluación del diplomado (Anexo 16)

Como puede apreciarse, el grado de mejoramiento obtenido más alto se presentó en los siguientes aspectos: “procesos de revisión constante de sus prácticas docentes” (4.1), “Habilidad de autorregulación” (4.0), “Sustento teórico en lectura, escritura y oralidad” (4.0), “Procesos de metacognición” (3.9) y “Sustento teórico en didáctica de lectura, escritura y oralidad” (4.0). De este modo, se logra evidenciar que la intervención didáctica implementada en este trabajo de aplicación, además de realizar una actualización teórica sobre didáctica, empoderó a los maestros participantes para revisar, reflexionar y replantear sus prácticas de enseñanza de lengua en educación superior.

En contraposición, los aspectos con menor grado de mejoramiento según los maestros fueron: “Redacción de los productos académicos resultantes de las experiencias” (3.4), “Evaluación de los aprendizajes de los participantes de estas experiencias” (3,6), “Implementación de experiencias didácticas significativas en lengua materna” (3,6) y “Difusión de los resultados de las experiencias en ámbitos académicos” (3,6). Aunque los puntajes alcanzados en estos aspectos no podrían

ser considerados como debilidades, los diplomandos no señalaron mejoras superlativas en lo que a estos respecta, lo que abre la interrogante sobre si los concibieron a manera de fallas del curso o simplemente se trataban de elementos que estaban solventados gracias a su experiencia académica e investigativa; sin duda, esta inquietud deberá ser materia de consulta en próximas versiones del diplomado.

4.3 OTRAS CONCLUSIONES

Con base en todo lo presentado hasta ahora, el presente estudio confirmó, en un primer momento, que la orientación de la lectura, la escritura y la oralidad en la universidad requiere de la implementación de una didáctica específica y especial que estaba ausente en la mayoría de las prácticas docentes de los maestros de la asignatura Taller de lenguaje UIS que hicieron parte del diplomado. Esto debido a que no habían tenido formación específica en didáctica de la lengua en educación superior. De hecho, el análisis de los discursos de los docentes mostró la implementación de prácticas didácticas poco pertinentes para la consecución de los objetivos de la asignatura. En contraposición, el análisis del desarrollo de las propuestas didácticas de los maestros participantes durante el diplomado arrojó que efectivamente se logró una transformación en las prácticas docentes que se llevaron a cabo en sus cursos de Taller de Lenguaje UIS. Además, estas corresponden a una didáctica de la lengua en educación superior.

Adicionalmente, esta experiencia se convirtió en una ocasión para generar comunidad académica. Prueba de ello fue la construcción conjunta de unos lineamientos generales de una didáctica de la lengua para los cursos de Taller de lenguaje UIS. Estos sirvieron para reorientar las prácticas docentes con los aportes de los participantes del diplomado, esfuerzo que fue posible gracias al trabajo colaborativo, el diálogo argumentado a la luz de referentes teóricos y la reflexión sobre las prácticas de aula. Al respecto, se confirmó que esta dinámica se da de mejor forma con reuniones periódicas presenciales donde los maestros muestren los avances de sus procesos educativos; mientras que, según lo registrado en esta experiencia, los maestros de Taller de Lenguaje aún no están muy dados al trabajo colaborativo en modalidad virtual.

El estudio también mostró al DPDLEES como una alternativa para el refuerzo de la formación profesional de los estudiantes de últimos semestres y los recién egresados de la Licenciatura en Español y Literatura, debido a que el trabajo por equipos conformados por un maestro titular de Taller de Lenguaje y un maestro en formación, o novel, crea una relación benéfica donde cada uno de ellos potencia sus habilidades de enseñanza, debido a que: aporta en la construcción de la propuesta didáctica; contribuye a la reflexión y reconfiguración de las prácticas que se dan en ese ambiente auténtico de enseñanza – aprendizaje; examina las maneras pertinentes para la evaluación de los desempeños de sus aprendices y

las acciones didácticas que fueron implementadas; formula estrategias efectivas para la sistematización de experiencias y realiza la divulgación de los resultados de sus actuaciones didácticas para que estas sirvan de referentes a quienes se interesen por mejorar la calidad de la educación superior en el país.

En este sentido, el presente estudio señala al DPDLEES como una opción para consolidar de manera coherente la relación entre la docencia, la investigación y la extensión, ejes centrales que dan sentido a la academia y que se encuentran contemplados por la Política general 2.4 del Proyecto Institucional de la Universidad Industrial de Santander.

Con esta premisa en mente, el autor del presente estudio estima necesario reconocer que, a nivel personal, el desarrollo de este trabajo de aplicación exigió una revisión concienzuda de sus prácticas como maestro, una constante indagación sobre los procesos investigativos relacionados con problemas didácticos y un mayor grado de conciencia teórica y metodológica en los asuntos propios de la enseñanza de lengua en educación superior. Como consecuencia de ello, se desarrolló un proceso investigativo que involucró sus prácticas como orientador para, con base en los hallazgos, proponer algunas ideas que pudieran ser útiles en el mejoramiento de las prácticas didácticas de los maestros participantes del Diplomado en Procesos Didácticos de Lectura y Escritura en Educación Superior de la Universidad Industrial de Santander, y en el caso particular de la tercera versión del mismo, de los maestros de los cursos de Taller de Lenguaje UIS.

5. RECOMENDACIONES

5.1 SUGERENCIAS PARA EL DESARROLLO DEL TALLER DE LENGUAJE UIS

Luego de examinar cuidadosamente la experiencia adelantada en el presente trabajo de aplicación, se proponen las siguientes recomendaciones generales para futuras acciones didácticas en los talleres de lenguaje UIS. La primera consiste en concebir el Taller de lenguaje como un curso “de bienvenida” a las formas de escuchar, leer, hablar y escribir en la universidad. En tal sentido, se plantea que los objetos de aprendizaje del mismo deben apuntar al desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura, escritura y oralidad, la comprensión de la relación entre el lenguaje y la cultura académica, entendiendo la investigación como partícula esencial para tal tarea.

En dicha dirección, se aclara que el desarrollo de estas habilidades debe partir del proceso de comprensión y construcción de géneros textuales propios de las disciplinas universitarias a las que pertenecen los estudiantes, mediados por una orientación hacia la argumentación oral y escrita y el desarrollo de conciencia de la lectura y la escritura como procesos epistémicos. Estos últimos se configuran como caminos para la estructuración de criterios para la evaluación de discursos académicos y resultan herramientas vitales para interactuar de manera eficiente en culturas académicas universitarias. De este modo, se plantea el abordaje de la gramática y la ortografía *in situ*, es decir, como producto de las necesidades particulares que los estudiantes manifiesten en sus procesos de composición escrita, además se incluye la imperiosa necesidad de promover la normatividad para la publicación de trabajos académicos y el respeto por los derechos de autor.

Con la intención de alcanzar lo anterior es pertinente la implementación de metodologías específicas como los talleres, las secuencias didácticas y los proyectos de aula. Estas, acompañadas por complementos como actividades de aprendizaje colaborativo, la investigación formativa, las tutorías personalizadas, el uso de diversas fuentes de información académica y la publicación de los trabajos de sus estudiantes. Todo lo anterior direccionado con la intención de potenciar en los estudiantes del Taller de Lenguaje sus competencias para usar tecnologías de forma crítica y para sus procesos de aprendizaje y usar la lengua de acuerdo con su nivel y compromiso como universitarios; de modo que, se conviertan en interlocutores válidos en una comunidad académica, lo que significa que, además de ser sujetos autónomos en los procesos de aprendizaje, se caractericen por ser sujetos reflexivos de sus procesos de uso de la lengua en la universidad y en la sociedad.

Así mismo, se recomienda la implementación de sustentaciones orales paralelas al proceso de composición de los géneros discursivos, dado que en ellas, los aprendices de Taller de Lenguaje expresan los planteamientos iniciales de sus

textos, los avances de los mismos y los resultados del proceso de construcción de esos documentos. De este modo, no solo se consigue un alto grado de apropiación de los estudiantes por sus producciones, sino que también, se generan espacios propios del ambiente académico donde se propende por el intercambio de ideas y la realimentación de propuestas, elementos que contribuyen a enriquecer tanto los procesos que se dan al interior de esta asignatura, como la adaptación de los aprendices a las dinámicas argumentativas características de la universidad.

Finalmente, se hace imperativo que la Universidad Industrial de Santander establezca espacios oficiales donde se puedan hacer visibles las producciones de los estudiantes y profesores que fueron gestadas en los cursos de Taller de Lenguaje; por ejemplo, se sugiere institucionalizar una publicación anual en la que se recopilen las mejores producciones escritas; además, se recomienda organizar un evento académico que sirva como espacio para la difusión de las producciones orales que surgen de cada grupo de Taller de Lenguaje.

5.2 SUGERENCIAS PARA FUTURAS EDICIONES DEL DIPLOMADO

La sección final del formulario de evaluación de la experiencia pedía a los participantes escribir sus comentarios y sugerencias a propósito del DPDLEES. Esta fue de utilidad para identificar algunas acciones que deben ejecutarse de cara a las siguientes versiones del mismo.

En primer lugar, los maestros señalaron que el nivel de exigencia y de demanda de tiempo del diplomado podría ser equiparable al de una especialización; razón por la que plantearon una mejor organización de las fases del mismo y una delimitación del tiempo de intervención didáctica; lo último, para evitar así propuestas que pudieran exceder el semestre de clases.

Del mismo modo, los maestros mencionaron que sería bueno incluir en la organización del diplomado un momento de transición entre la fase presencial concentrada y la fase semipresencial en donde se tuviera la oportunidad de diseñar una versión preliminar de la acción didáctica que sería implementada para que esta fuera luego replanteada con el trabajo directo con el grupo de estudiantes. Al respecto, también señalaron que, aunque la dinámica de seguimiento y asesoría de sus propuestas les había parecido interesante, les gustaría que uno de los maestros que hace parte del equipo coordinador del diplomado asesorara de manera personalizada sus propuestas.

Otro aporte mencionado por los maestros para el mejoramiento del diplomado fue la idea de reforzar (tanto desde lo teórico, como desde lo metodológico) la orientación que el DPDLEES ofrece en términos de diseño, evaluación y sistematización de las experiencias educativas que fueron desarrolladas en el marco del mismo.

Con base en las anteriores sugerencias, se propone al equipo coordinador del diplomado reorganizar la intensidad horaria del mismo con el propósito de incluir, en la fase presencial concentrada, un módulo titulado: “Orientaciones prácticas para la sistematización de experiencias educativas en lectura, escritura y oralidad en la universidad” (para ver el información sobre el módulo, revisar Anexo 17). Este tiene como objetivo principal construir las bases del diseño de sistematización para las experiencias didácticas de lengua materna en la universidad propuestas por los participantes del diplomado. Esta iniciativa está soportada desde lo teórico con planteamientos tomados de referentes como: Donald Schön, Ana Camps, Alicia De Camilloni, Henry Giroux, Mauricio Pérez Abril, Fernando Vásquez, entre otros.

Para tal efecto, en primera instancia, se abordarán algunas consideraciones generales sobre la relación entre el diseño didáctico y la sistematización de experiencias educativas. Seguidamente, se revisarán los componentes básicos de una propuesta de sistematización de experiencias educativas en enseñanza de lengua en la universidad y, a manera de cierre, se presentarán recomendaciones para la elaboración de artículos e informes finales resultantes de las experiencias ejecutadas.

Sobre la metodología para este nuevo módulo, se realizarán preguntas exploratorias para reconocer las estrategias empleadas por los participantes del diplomado en la sistematización de sus experiencias educativas; lecciones magistrales sobre aportes teóricos útiles en la sistematización de experiencias didácticas de lengua en educación superior; un taller de formulación de los elementos constitutivos del proceso de sistematización de propuestas didácticas de lengua en educación superior; plenarias para la realimentación de las propuestas gracias a los aportes del colectivo docente que compone el diplomado y el uso de aprendizaje a través del aula virtual para complementar la construcción de las propuestas.

En cuanto a la evaluación, para este módulo se contempla el desarrollo de la evaluación desde su función formativa. Este enfoque siempre parte de la situación que ocasionó el proceso de aprendizaje con el ánimo de pensar y reflexionar sobre ella; de este modo, se pretende establecer la diferencia entre el estado inicial, el final y los procesos de transformación que tuvieron lugar. Además, la evaluación formativa se concentra en el trabajo que se realiza para fomentar los progresos del aprendiz y a los procesos propios de una práctica distribuida de aprendizaje.

Otras características de la evaluación formativa que justifican su presencia en este módulo son: la conciencia que los aprendices deben tener sobre las transformaciones que se buscan con las actividades de enseñanza; la necesidad de que esta se lleve a cabo de manera permanente y la elaboración de instrumentos que sirvan para reconocer tanto los aciertos, como los aspectos por mejorar en el proceso de enseñanza y en los aprendizajes de los participantes.

Con lo anterior, se esperan optimizar los procesos educativos que se dan gracias al Diplomado en Procesos Didácticos en Lectura y Escritura en Educación Superior y, en simultaneidad, hacer aportes significativos en la enseñanza de lengua en la Universidad Industrial de Santander que puedan alcanzar trascendencia en otras instituciones de educación superior del país.

BIBLIOGRAFÍA

ABRIC, Jean Claude, et al. Prácticas sociales y representaciones. *México: Coyoacán*, 2001.

ÁLVAREZ, Teodoro. Competencias básicas en escritura. Barcelona: Octaedro. 2010.

BAKER, Linda. Metacognición. Lectura y educación científica. Una didáctica de las ciencias procesos y aplicaciones. Ed. Aique. 1994.

BAZERMAN, Charles. La escritura en las disciplinas. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Medicina. Grupo de Investigación: oralidad escritura y otros lenguaje. 2008.

BAZERMAN, Charles. La escritura en las disciplinas. Grupo de Investigación: oralidad, escritura y otros lenguajes. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. 2008.

BELTRAN, Antonio. La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa. Graó, 2003.

BELTRAN, Antonio. La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa. Graó, 2003.

BLYTHE, Tina. La enseñanza para la comprensión, guía para el docente. Ed. Paidós. Buenos Aires 1999.

BOURDIEU, Pierre: Sociología y cultura (Colección Los Noventa). México: CNCA/Grijalbo.1990.

BUBNOVA, Tatiana. El principio ético como fundamento del dialogismo en Mihail Bajtín. *Revista La Palabra*, 4, 1995, vol. 5.

BULLA, Clara María Forero. La investigación en el aula como estrategia de acción docente: Aproximación desde el paradigma cualitativo. *Revista Docencia Universitaria*, 2010, vol. 11, no 1.

CANO MENONI, José Agustín. La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, vol. 2. 2012.

CARLINO, Paula. Alfabetización académica, diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Vol 18. Núm. 57, 2013.

CARLINO, Paula. El proceso de escritura académica. Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Eudecere*. Julio – agosto, vol. 8, número 026. Universidad de los Andes, Mérida.

CASTELLÓ, Montserrat; BAÑALES, Gerardo; VEGA, Norma. Enfoques en la investigación de la regulación de escritura académica: Estado de la cuestión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2010, vol. 8, no 3.

CHARTIER, Roger. *Escribir las prácticas: Foucault, de Certeau, Marín*. Manantial, 1996.

CHÁVES SALAS, Ana Lupita. Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Revista Educación*, 2001, vol. 25, no 2.

CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique. 1998.

CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica*. Ed Aique. Argentina. 1997.

COLL, César, et al. Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y aprendizaje*, 1992, vol. 15, no 59-60.

CONSEJO DE EUROPA. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. (<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>). Madrid: Instituto Cervantes – Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya, 2002.

FABBRI, Paolo. Campo de maniobras didácticas. En: RODRÍGUEZ, Luís. *Educación y comunicación*. Barcelona: Paidós, 1998.

FLECHA GARCÍA, José Ramón. Los profesores como intelectuales hacia una formación integral de los maestros del siglo XXI. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 1997, no 29.

FOLGUEIRAS, Pilar. Métodos y técnicas de recogida y análisis de información cualitativa (2009). [Presentación en Power Point] Recuperado el 20 de septiembre de 2014 de: http://www.fvet.uba.ar/postgrado/especialidad/power_taller.pdf.

FREIRE, Paulo. *La naturaleza política de la educación*. Planeta-Agostini, 1994.

GIROUX, H. A. (1997): *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós Ibérica.

GREIMÁS, Algirdas. Por una semiótica didáctica. En: RODRÍGUEZ, Luís. *Educación y comunicación*. Barcelona: Paidós, 1998.

HALLIDAY, Michael. *El lenguaje como semiótica social*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica. 1982.

HYMES, Dell. Acerca de la competencia comunicativa (1971). En Llobera et al. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa. 1995.

JURADO, Fabio. La dimensión pragmática de la escritura en el contexto universitario. I Encuentro Nacional de Discusión sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la

Lectura y la Escritura en la Educación Superior. Asociación Colombiana de Universidades, ASCUN y Red Nacional de Discusión sobre Lectura y Escritura en Educación Superior. Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, 26 y 27 de abril. 2007.

KEMMIS, Stephen; MACTAGGART, Robin. Cómo planificar la investigación-acción. 1988.

KRASHEN, Stephen D.; TERRELL, Tracy D. The natural approach: Language acquisition in the classroom. 1983.

LEA, Mary & STREET Brian. The “Academic Literacies” Model: Theory and Applications. Theory into practice. 367 -378. 2006.

LEININGER, Madeleine. Criterios de evaluación y crítica de los estudios de investigación cualitativa. Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa, 2003.

LERNER, Delia. El quehacer en el aula como objeto de análisis. Textos de didáctica de la lengua y de la literatura, año VII, número 27, abril – junio; 2001.

LERNER, Delia. La enseñanza y el aprendizaje escolar: Alegato contra una falsa oposición. En *Piaget-Vygotsky: contribuciones para replantear el debate*. Paidós, 2004.

LITWIN, Edith. Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la educación superior. Buenos Aires. Paidós. 1997.

LÓPEZ, G y ARCINIEGAS, E. Metacognición, lectura y construcción de conocimiento. El papel de los sujetos en el aprendizaje significativo. En Cátedra Unesco para la lectura y la escritura en América Latina. Universidad de Valle. Cali. (2004).

LORENZATTI, María del Carmen. Procesos de literacidad en jóvenes y adultos: convergencia de instituciones y sujetos. *Perspectiva*, 2014, vol. 32, no 1.

MANRIQUE URDANETA, Beatriz M. Estudio del artículo académico como un género de texto: El paso de pre-texto a texto. *Revista de Artes y humanidades UNICA*, 2008, vol. 9, no 21.

MÁRQUEZ ORTEGA, Jessica. Aula de Sistematización de la Práctica Social. Experiencia Sistematizada. Alpujarra (Granada). España. 2012.

MILES, Mathew. y HUBERMAN, Michael. *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. 2nd edition, Thousand Oaks, California: Sage Publications. 1994.

MILICIC, Beatriz, et al. La cultura académica como condicionante del pensamiento y la acción de los profesores universitarios de física. *Investigações em Ensino de Ciências*, 2007, vol. 12, num. 2, p. artículo n5, 2007.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA, Ley General. Ley 115 febrero 8 de 1994. Ediciones Populares, 1994.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA. Artículo 12 decreto 2888 de 2007.

OLABUÉNAGA, José Ignacio Ruiz. Metodología de la investigación cualitativa. Universidad de Deusto, 2012.

PÉREZ, Mauricio. Prácticas de Lectura y Escritura para el tránsito de la Secundaria a la Universidad: Conceptos Claves y una vía de Investigación. 2007.

PÉREZ, Mauricio. RINCÓN, Gloria (coords.). ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2013.

PÉREZ, Mauricio.; RINCÓN, Gloria. Actividad, Secuencia Didáctica y Pedagogía por proyectos: Tres alternativas para la organización del trabajo didáctico en el campo del lenguaje. Bogotá. CERLALC, 2009.

PERKINS, David. ¿Qué es la comprensión? En: La enseñanza para la comprensión. Paidós, Buenos Aires, 2005.

PIMIENTA, Julio. Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias, 2012.

POZO, Juan Ignacio. Aprendices y maestros: la nueva cultura del aprendizaje. Alianza Editorial, 1999.

QUINTAR, Estela. Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral: Entrevista con Estela Quintar (2002). Consultado por última vez el 24 de noviembre de 2015 en http://tariacuri.crefal.edu.mx/rieda/ene_jun_2009/aula_magna/aula_magna_art1_p3.htm.

RODRÍGUEZ ILLERA, José Luis. Educación y comunicación. Editorial Paidós. Madrid, 1988.

ROGOFF, Bárbara. Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivos en el contexto social. Paidós. Barcelona. 1993.

SALAZAR-SIERRA, Adriana, et al. Lectura y escritura en la universidad: contribución para reconstruir una historia. Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación [en línea] 2015, 8 (Julio-Diciembre): [Fecha de consulta: 14 de junio de 2016]. Pág. 51. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281042327004> ISSN 2027-1174.

SÁNCHEZ UPEGUI, Alexander. Artículos Académicos y Criterios de Evaluación. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 2011, vol. 1, no 24.

SCARDAMALIA, Marlene. y BEREITER, Carl. Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita". Infancia y Aprendizaje. Nº 58, 1992.

SCHÖN, Donald. La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo Diseño de la Enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona. Paidós. 1992.

SILVESTRI, Adriana. Discurso instruccional. Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, 1995.

SOLANO, Maricela. Causas de Larga permanencia estudiantil en los programas de pregrado presencial de la universidad industrial de Santander [tesis inédita de maestría]. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, 2013.

SOLER, Rebeca. "Nuevo enfoque metodológico a través de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés. Estrategias de aprendizaje en el entorno virtual", Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 21, núms. 2-3, 2007, págs. 183-196. En formato digital: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1211954654.pdf [03-02-2008].

STONE, Martha., La enseñanza para la comprensión. Paidós, Buenos Aires, 2005. Página 96.

TAYLOR, Steven. y BOGDAN, Robert. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires: Paidós. 1986.

TOBÓN, Gestión curricular y ciclos propedéuticos. Bogotá. ECOE. 2007.

TOBÓN, Sergio. El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. Revista Acción pedagógica. No. 16 Enero a Diciembre. 2007.

TUNING, Proyecto. Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia. Education and Culture. Socrates – Tempus. 2008.

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER. Proyecto Institucional. 2000.

UNIVERSIDAD SERGIO ARBOLEDA. El informe. Departamento de Lectura y Escritura Académicas. Escuela de Filosofía y Humanidades. Bogotá. 2014. <http://www.usergioarboleda.edu.co/wp-content/uploads/2016/01/usa-guias-el-informe.pdf?5a274e>.

VASCO, Carlos. Introducción a los estándares básicos de calidad para la educación. MEN – ASOFADE (documento de trabajo). 2008.

VÁSQUEZ, Fernando. Educar con maestría. Universidad de La Salle. Bogotá. 2007.

VÁSQUEZ, Fernando. El Quehacer Docente. Universidad de La Salle. Bogotá. 2013.

VILLAGRÁN, Andrea, et al. Algunas claves para escribir correctamente un artículo científico. Revista chilena de pediatría, 2009, vol. 80, no 1.

VOLOSHINOV, Valentín Nikólaievich, et al. El marxismo y la filosofía del lenguaje:(los principales problemas del método sociológico en la ciencia del lenguaje)/ Marksizm i filosofija jazyka. Godot, 2009.

VYGOTSKY, Lev. Pensamiento y Lenguaje. Buenos Aires, Lautaro. 1964.

WOODS, Peter. Educational ethnography in Britain. En SHERMAN, R. R. & WEBB, R. B. (Eds.): Qualitative research in education: Focus and methods. Falmer Press, London, 1990.