

Estrategias didácticas para promover los procesos de argumentación oral en el aula

Jáminton Peña Osorio

Trabajo de Grado para Optar al Título de Licenciado en Literatura y Lengua Castellana

Directora

Karime Vargas Cáceres

Doctorado en Lingüística

Universidad Industrial de Santander

Facultad de Ciencias Humanas

Escuela de Idiomas

Bucaramanga

2021

Tabla de Contenido

Introducción	9
1. Asignaturas cursadas.....	14
1.1 Seminario de Lingüística Aplicada II	14
1.2 Seminario de temática electiva	17
2. Actividades realizadas	20
2.1 Seminario de Lingüística Aplicada II	20
2.1.1 Clase 1: 6 de noviembre de 2020.....	21
2.1.2 Clase 2: 7 de noviembre de 2020.....	25
2.1.3 Clase 3: 13 noviembre de 2020.....	33
2.1.4 Clase 4: 14 noviembre de 2020.....	39
2.1.5 Clase 5: 20 noviembre de 2020.....	41
2.1.6 Clase 6: 21 noviembre de 2020.....	44
2.2 Seminario de temática electiva	47
2.2.1 Clase 1: 5 de febrero de 2021	47
2.2.1 Clase 2: 6 de febrero de 2021	50
2.2.3 Clase 3: 12 de marzo de 2021	52
2.2.4 Clase 4: 13 de marzo de 2021	56
2.2.5 Clase 5: 19 de marzo de 2021	60
3. Evaluación y conclusiones de la experiencia.....	62
Referencias Bibliográficas	68

Lista de Tablas

Tabla 1. Información del Seminario de Lingüística Aplicada II	14
Tabla 2. Información del Seminario de temática electiva	17

Lista de Apéndices

Los apéndices se entregan adjuntos a este documento y pueden ser visualizados en la base de datos de la biblioteca UIS.

Apéndice 1. Secuencia didáctica corregida

Apéndice 2. Plan de asignatura. Lingüística Aplicada II

Apéndice 3. Programa Foxit Reader

Apéndice 4. Organización funcional del lenguaje

Apéndice 5. “Una terna de mujeres” de Uprimny (diapositivas de Rojas, 2020)

Apéndice 6. “Los enemigos del pueblo” de Héctor Abad

Apéndice 7. Tabla de los géneros discursivos

Apéndice 8. Fragmento de la columna de opinión “Los enemigos del pueblo” de Héctor Abad

Apéndice 9. Actividad de clasificación de textos según su género

Apéndice 10. División estructural del texto por la estudiante uno.

Apéndice 11. División estructural del texto por la estudiante dos.

Apéndice 12. El ciclo de enseñanza/aprendizaje de Escribelo bien (Rothery, 1994, Ctd en: Rose y Martin, 2018, p. 71)

Apéndice 13. Esquema del sistema inmunológico

Apéndice 14. Mapa conceptual del sistema inmunológico

Apéndice 15. Resumen del sistema inmunológico

Apéndice 16. Andamiaje de la lectura del sistema inmunológico por medio de colores y preguntas

Apéndice 17. Ejercicio de lectura del texto Velorios y santos vivos y ¿Negro Peruano o Afroperuano?: África

Apéndice 18. Cuadro comparativo de los nombres de cada grupo sobre la conmemoración del 12 de octubre de 1492

Apéndice 19. Estructura modelo para escribir un texto del género argumentativo

Apéndice 20. Texto argumentativo desde la perspectiva de los españoles: grupo uno.

Apéndice 21. Texto argumentativo desde la perspectiva de los africanos: grupo dos

Apéndice 22. Ejercicio de escritura de un texto argumentativo desde la perspectiva de los indígenas: grupo tres

Apéndice 23. Reconocimiento metas de la formación en ciencias que se alcanzan a partir del dominio del lenguaje (Rojas, 2020)

Apéndice 24. Canción “Imagine” de John Lennon

Apéndice 25. Texto “Día mundial de la Diversidad Cultural para el Diálogo y el Desarrollo, 21 de mayo” de la Unesco

Apéndice 26. Ejercicio de calcado textual: “Encuentro de Culturas”

Apéndice 27. Sistemas del lenguaje desde la LSF (Rojas, 2020)

Apéndice 28. Fases de lectura desde la PGD (Rojas, 2020)

Apéndice 29. Taller de lectura del texto “La democracia en Atenas”

Apéndice 30. Criterios de corrección del texto “La democracia en Atenas”

Apéndice 31. Plan de asignatura Seminario de temática electiva

Apéndice 32. Ficha de trabajo 01

Apéndice 33. Esquema del seminario alemán

Apéndice 34. Escrito de marco teórico: argumentación pragmadialéctica

Apéndice 35. Agenda del Seminario de temática electiva

Apéndice 36. Colonialidad del saber, el ser y el poder.

Resumen

Título: Estrategias didácticas para promover los procesos de argumentación oral en el aula^{*}

Autor: Jáminton Peña Osorio^{**}

Palabras Clave: Argumentación, Lingüística Sistémico Funcional, Género discursivo, Seminario alemán

Descripción:

Como requisito para aspirar al título de licenciado, se opta por la modalidad de cursos en posgrado. A fin de conocer diversas estrategias metodológicas para promover la argumentación oral en el aula, se cursan las asignaturas Seminario de Lingüística Aplicada II y Seminario de temática electiva de la maestría en Didáctica de la Lengua de la Universidad Industrial de Santander —UIS—. Primero se exploran los conceptos teóricos de la Lingüística Sistémico Funcional —LSF— del que deriva la pedagogía de los géneros discursivos como una estrategia de enseñanza de la lengua. Segundo, se implementa el seminario alemán como una metodología que permite la investigación y la discusión dialógica de saberes interdisciplinarios. En ambas asignaturas se usa la modalidad de evaluación formativa. Como uno de los productos finales se generó una secuencia didáctica que puede ser implementada en grado de séptimo; sin embargo, el objetivo central de este informe no es dar cuenta de la secuencia didáctica, sino de los procesos desarrollados en ambos cursos. También, se elabora un texto escrito de indagación teórica sobre la argumentación. Dicha experiencia es enriquecedora porque permite afianzar los conocimientos de la lengua y ahondar en el descubrimiento de estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura desde nuevas teorías y perspectivas. Además de eso, contribuye, por la dinámica de los cursos, en una formación interdisciplinar en la que cada participante desde sus propios campos del saber contribuye en la formación de los demás a partir de la discusión dialógica.

^{*} Trabajo de Grado

^{**} Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Idiomas. Directora: Karime Vargas Cáceres. Doctoranda en Lingüística.

Abstract

Title: Didactic strategies to promote oral argumentation processes in the classroom*

Author: Jáminton Peña Osorio**

Key Words: Argumentation, Systemic functional linguistics, Discursive gender, German seminar

Description:

As a requisite to receive the Bachelor's degree, the modality of postgraduate courses is chosen. With the purpose of learning diverse methodological strategies for promoting oral argumentation in the classroom, courses Applied Linguistics II Seminar and Elective Thematic Seminar of the Master's Degree in Language Didactics at the Industrial University of Santander -UIS- are designed. The first, the theoretical concepts of Systemic Functional Linguistics —SFL—; from which the pedagogy of discursive genres as a language teaching strategy is derived, is explored. Secondly, the German seminar is implemented as a methodology that allows research and dialogical discussion of interdisciplinary knowledge. In both the course works the formative assessment modality is used. As one of the final products, a didactic sequence was generated that can be implemented in grade seven, however, the key objective of this report is not to focus on didactic sequence, but on the processes advanced in both the courses. Also, a written text of theoretical investigation about argumentation is included. This experience is enriching because it allows to consolidate the knowledge of the language and to delve into the discovery of teaching and learning strategies for reading and writing through new theories and perspectives. In addition to that, due to the dynamics of the courses, it contributes to an interdisciplinary training in which each participant from their own fields of knowledge contributes to the training of others based on dialogical discussion.

* Degree Work

** Faculty of Human Sciences. Language of School. Director: Karime Vargas Cáceres. PhD in Linguistics.

Introducción

De acuerdo a las disposiciones institucionales para la elaboración de trabajos de grado en el nivel de pregrado, la Escuela de Idiomas contempla la posibilidad de cursar materias en programas especialización, maestría o doctorado. Según el Acuerdo Superior 004 de 2007, esta modalidad:

Comprende el desarrollo por parte del estudiante, de asignaturas pertenecientes a este tipo de posgrados en su área disciplinar u otras cuya afinidad le permitan la profundización y análisis teórico de problemas correspondientes a un tema de su interés (Escuela de Idiomas, 2020, p. 15).

Este informe resulta de la selección de esta modalidad. En este caso, se cursaron dos materias la Maestría en Didáctica de la Lengua que oferta la Universidad Industrial de Santander —UIS— en la ciudad de Bucaramanga. Este programa:

(...) busca formar educadores del lenguaje altamente cualificados para la toma de decisiones didácticas conducentes a excelentes resultados en los procesos de mediación del aprendizaje de lenguas. Para ello, se ofrece una formación en los ejes que constituyen el diseño curricular del programa: a. ciencias del lenguaje y estudios analíticos de la cultura; b. procesos de investigación e intervención en entornos sociales y situaciones de aprendizaje de lenguas; y c. procesos pedagógicos y didácticos en la mediación del aprendizaje de idiomas (Universidad Industrial de Santander —UIS—, 2021, párr. 1-2).

De acuerdo con el interés particular y tema sobre el que se buscaba profundizar: estrategias didácticas para promover los procesos de argumentación oral en el aula, se cursaron las asignaturas Seminario de Lingüística Aplicada II y Seminario de temática electiva. La

selección de estas materias obedeció al criterio de los coordinadores de la maestría quienes las sugirieron por guardar más relación de pertinencia con el tema. La primera se enfoca, principalmente, en enseñar una teoría lingüística que puede ser aplicada por los docentes en el aula. La segunda busca el fortalecimiento de la indagación teórica y conceptual de ejes temáticos particulares.

Dentro de esta modalidad de trabajo nos trazamos los siguientes objetivos: a) profundizar en los conocimientos adquiridos en el nivel de pregrado con respecto a las estrategias de enseñanza de los procesos de lectura, escritura, oralidad y enfoques de argumentación y b) adquirir soportes teóricos y metodológicos relacionados con los procesos de investigación en el aula para tenerlos en cuenta durante el ejercicio docente.

Como producto de la primera clase cursada, se generó una secuencia didáctica cuyo objetivo era promover la oralidad. Una descripción detallada de esta secuencia se presenta en el apéndice 1. Se decide trabajar la oralidad dada la importancia de mejorar las capacidades de comunicación y discusión oral en la formación de los estudiantes. Al respecto, Tusón y Calsamiglia (1999) sostienen:

En el desarrollo de la competencia comunicativa oral desempeña un papel fundamental la institución escolar, ya que en ella se pueden programar y planificar (...) formas de acceso a prácticas discursivas menos comunes y que aumentarán el “capital” comunicativo de la futura ciudadanía (p. 44).

La oralidad en el ámbito académico demanda una adecuada preparación y fortalecimiento de actitudes enfocadas al uso del lenguaje oral como la identificación de factores situacionales que condicionan el uso del lenguaje y dirigen la discusión hacia resultados concretos en los que influyen la entonación, el ritmo o la proxemia. En palabras de Tusón y Calsamiglia (1999)

existen prácticas discursivas orales que se caracterizan por el uso de determinados registros formal o informal, asimismo, las relaciones que se crean pueden variar desde el nivel de simetría, de intimidad, de improvisación o preparación, ya sea por el ámbito jurídico, religioso, vida cotidiana, político, etc.; la audiencia de persona a persona, charla, conferencia, etc.

Según el Ministerio de Educación Nacional —MEN— (2006) en la Educación Media se recomienda profundizar en la consolidación de una actitud crítica del estudiante, a través de la producción discursiva (oral y escrita), así como un mayor conocimiento de la lengua castellana, de manera que le permita adecuarla a las necesidades que demandan el interlocutor y el contexto comunicativo. En ese sentido, tanto oralidad como escritura se presentan como competencias de igual valor, además se menciona que dichas producciones discursivas deben estar configuradas por el contexto. Esto implica reconocer, por ejemplo, las relaciones jerárquicas entre los participantes, ya sea que se encuentren en un mismo nivel o en niveles de mayor o menor jerarquía; los espacios educativos como un aula de clase a diferencia de espacios más familiares; el fin comunicativo, etc. Cada uno de estos factores determina el lenguaje.

Desde el MEN (2006) se considera que

(...) es importante propiciar el manejo de los recursos propios de cada sistema sígnico, sea este la lengua, la pintura, la música, la caricatura, el cine, etc. Así, por ejemplo, en el caso del código verbal, conviene aproximar a las y los estudiantes al manejo de recursos extraverbales (...), tales como los proxémicos, los kinésicos y los prosódicos, que se constituyen en elementos importantes a la hora de sostener una conversación o realizar una exposición, entre otras actividades verbales [entiéndase como orales] (p. 28).

En el seminario de Lingüística Aplicada II se enseña la teoría Lingüística Sistémico Funcional —en adelante LSF— que se desarrolla en la Escuela de Sídney, Australia, a partir de las investigaciones de Michael Halliday. Desde el enfoque de esta lingüística “(...) para llevar a cabo una tarea de aprendizaje con éxito el alumno debe haber recibido algún tipo de preparación por parte de un profesor” (Rose y Martin, 2018, p. 15). Es lo que desde el constructivismo se conoce como andamiaje, la noción del educador como un facilitador de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

En la Escuela de Sídney «(...) surgió el concepto de género discursivo como un “proceso social orientado hacia un objetivo y formado por etapas”» (Rose y Martin, 2018, p. 15). De allí se deriva la “Pedagogía basada en los géneros” o “Pedagogía de Género Discursivo” —en adelante PGD— que brinda estrategias de enseñanza para guiar a los estudiantes en la escritura de los géneros que se les enseñan en el currículo escolar (Rose y Martin, 2018).

A partir de dicha metodología se consolidan gran variedad de estrategias basadas en los géneros que son útiles y aplicables al momento de promover la argumentación oral en el aula. Se destaca la selección de un texto modelo para enseñar los géneros y las etapas de lectura: deconstrucción de un texto modelo, construcción conjunta de un nuevo texto y construcción autónoma del género textual aprendido. Lo anterior, responde a las críticas que Colomer y Camps (1996) hacen de las actividades de comprensión de textos en el que no hay modelos a seguir ni actividades que le enseñen al alumno la manera de utilizar la información del texto, de recurrir a sus conocimientos y de relacionar unos y otros. Además, la PGD enseña de manera explícita el aprendizaje de la lengua española como una actividad interrelacionada con los procesos de lectura y producción discursiva.

Sumado a esto, en el Seminario de temática electiva se profundiza teóricamente en el eje temático de la competencia argumentativa. Allí se ahonda en el conocimiento del enfoque de la argumentación pragmadialéctica. En este:

(...) elementos filosóficos y lógicos relacionados con la razonabilidad y la resolución de una diferencia de opinión son metodológicamente combinados con recursos de la lingüística pragmática, el análisis del discurso y la filosofía del lenguaje, para crear un marco adecuado para el análisis, evaluación y producción del discurso argumentativo (van Eemeren, 2012, p. 16).

El conocimiento de esta teoría de la argumentación constituye un marco conceptual importante al momento de promover estrategias de argumentación oral. En esta perspectiva argumentativa se reconoce un modelo de discusión crítica y unas reglas esenciales que los estudiantes deben cumplir al momento de producir discursos argumentados. Desde la pragmadialéctica la argumentación es: “una actividad verbal, social y racional que apunta a convencer a un crítico razonable de la aceptabilidad de un punto de vista adelantando una constelación de una o más proposiciones para justificar este punto de vista” (van Eemeren et al. 2006, p. 17). A partir de dicha noción se propone un modelo normativo de argumentación y el incumpliendo de dicho modelo implica que no hay condiciones pertinentes para llevar a cabo una discusión razonada (van Eemeren et al., 2006). Asimismo, describe de manera detallada los diferentes tipos de argumentos como también las falacias o faltas a las reglas.

En otro orden de ideas, la organización de este informe crítico descriptivo se divide en tres capítulos: en el primero se hace una descripción curricular de las asignaturas cursadas; en el segundo se hace un reporte técnico-descriptivo del desarrollo de las asignaturas cursadas, este mismo se organiza en orden cronológico por el número y fecha de clase de cada asignatura de

manera independiente. El último capítulo presenta la evaluación y conclusiones, se muestran algunos de los aprendizajes adquiridos como investigador y como profesional, se analiza la evaluación obtenida en los cursos y se muestran proyecciones de la experiencia de estudio en un nivel de posgrado.

1. Asignaturas cursadas

Este capítulo presenta la descripción curricular, los fundamentos epistemológicos y las estrategias metodológicas y evaluativas llevadas a cabo de las asignaturas Lingüística Aplicada II y Seminario de temática electiva.

1.1 Seminario de Lingüística Aplicada II

Tabla 1

Información del Seminario de Lingüística Aplicada II

Nombre asignatura		Lingüística Aplicada II (26754)	
Créditos		3	
Docente		Dra. Diana Ilene Rojas García	
Tiempo de acompañamiento docente (TAD)	Horas teóricas	Horas prácticas	Trabajo independiente (TI)
	32	16	112
Intensidad horaria		10 horas semanales durante 4 semanas	

El propósito general de este primer seminario es afianzar el conocimiento de los recursos lingüísticos, orientados hacia procesos de comprensión y producción textual. Dicho seminario se fundamenta en el estudio de la Lingüística Sistémico Funcional —LSF— y la noción de Pedagogía de Género Discursivo —PGD—. En la LSF el interés por los contextos sociales y los usos reales del lenguaje son los propósitos centrales de los procesos de lectura y escritura. Asimismo, se resalta que los conocimientos gramaticales de la lengua son fundamentales para mejorar la comprensión lectora; no obstante, se distancia de la gramática tradicional de la escuela que se preocupa más por la enseñanza de las normas que por los significados textuales (Rose y Martin, 2018).

Los propósitos específicos de la asignatura son: 1) reconocer los antecedentes históricos y las bases epistemológicas que configuran la LSF, 2) comprender los componentes teóricos de la LSF y 3) reconocer las posibilidades de trabajo en el aula desde la PGD.

La LSF se desarrolla en la escuela de Sídney, Australia, a partir de las investigaciones de Michael Halliday. Para el estudio de este modelo de enseñanza de la lectura y escritura se tienen en cuenta conceptos propios de dicha lingüística tales como el campo, tenor y modo. El primero, es el encargado de construir el tópico, asunto o tema del que trata el texto; el segundo, hace alusión a las relaciones interpersonales que se establecen entre los participantes y, el último, se refiere a la forma en que el texto se realiza según el contexto, por ejemplo, oral o escrito.

Por su parte, la Pedagogía de Género Discursivo (PGD) brinda herramientas didácticas para trabajar diferentes géneros textuales como relatos, crónicas, explicaciones, procedimientos, informes, géneros argumentativos y respuestas a textos. El modelado desde la mirada de la PGD tiene tres fases: deconstrucción, construcción conjunta y construcción autónoma.

Rose y Martin (2018) afirman:

(...) el modelado suponía situar el género en su contexto cultural y debatir las características de sus etapas y lenguaje. La negociación conjunta del texto requería construir primero el campo, o contenido, para un nuevo texto del mismo género, sobre un tema diferente, pero relacionado, y después construir el texto conjuntamente. Los alumnos harían sugerencias y el profesor las adaptaría para escribirlas en la pizarra o en el proyector delante de toda la clase. La construcción independiente del texto consistía en una secuencia de subetapas: construir otro campo, escribir el texto, entregarlo para consultar con el profesor, editar y publicar, y como paso final encontrar tiempo para explotar de forma creativa el género una vez que se había logrado dominar (Rose y Martin, 2018).

Las fases de la PGD, parafraseando a los autores Rose y Martin (2018), son tres: la fase de deconstrucción consiste en una lectura detallada de un texto modelo desde lo general a lo específico en donde se analiza la estructura y los diferentes elementos que componen el significado del texto. La segunda fase plantea una reescritura conjunta de un nuevo texto entre el mediador y los estudiantes; en este punto es importante que se mantenga el andamiaje para hacer consciente el proceso de escritura. La última fase, consiste en la escritura independiente e individual de un nuevo texto por parte del estudiante.

Esta división cobra sentido en cuanto se vincula con la idea del andamiaje propio de la teoría socioconstructivista. El objetivo de la PGD es andamiar la lectura, partiendo de lo general a lo específico, con el objetivo de que de forma progresiva el estudiante adquiera su propia autonomía en el aprendizaje (Rose y Martin, 2018). A su vez, propone un diseño pedagógico desde el cual se enseñe la escritura a partir de la lectura; y, en el mismo orden de ideas, se enseñen contenidos mediados por la lectura y la escritura.

La metodología del seminario combina la clase magistral de la docente mediada por la PGD, que contempla a su vez la participación de los integrantes para reiterar ideas, consultar o aclarar temas de la clase. La evaluación del curso se hace de tres modos: 1) Diagnóstica: conocimientos previos sobre nociones básicas de lingüística y sus posibilidades de aplicación en el aula. 2) Formativa: participación en foros de discusión, prácticas de lectura y escritura del material sugerido. 3) Sumativa: de una guía audiovisual con material escrito orientado al acompañamiento de un proceso de lectura y escritura.

1.2 Seminario de temática electiva

Tabla 2

Información del Seminario de temática electiva

Nombre asignatura		Seminario de temática electiva (26752)	
Créditos		4	
Docente		Mtr. María del Pilar Vargas Daza	
Tiempo de acompañamiento docente (TAD)	Horas teóricas	Horas prácticas	Trabajo independiente (TI)
	48	0	144
Intensidad horaria		12 horas semanales durante 4 semanas	

El objetivo central del Seminario de temática electiva es profundizar en los temas y problemas de las líneas de investigación surgidas de los intereses exploratorios de los

maestranter y estudiantes de pregrado inscritos como modalidad de trabajo de grado en cursos de maestría. Desde esa perspectiva, los temas del seminario dependen de las propuestas de investigación en desarrollo y pretenden visualizar estados del arte, enfoques teóricos y metodológicos de diversas problemáticas relacionadas con la didáctica de la lengua. En ese sentido, si uno de los estudiantes elabora un proyecto investigativo sobre la temática de la argumentación, la asignatura se encamina a fortalecer desde la reflexión dialógica e investigativa el marco teórico del tema en cuestión.

El curso se constituye en un espacio de diálogo, investigación científica, reflexión y apoyo en la construcción de conocimiento de manera colectiva sobre diversos saberes, todos relacionados por un eje común que es el aprendizaje de la lengua desde una postura pedagógica y didáctica. Las estrategias de enseñanza y aprendizaje consisten, en primer lugar, en la exposición del tópico, es decir, el tema sobre el que cada estudiante investiga. Consecuentemente, se procede a la discusión de aspectos relevantes de cada uno de los tópicos enunciados. Posterior a eso, se establecen puntos en común entre los tópicos o temas de investigación y se agrupan por contenidos que serán presentados a través de la estrategia metodológica conocida como seminario alemán o seminario investigativo.

Una de las ventajas del seminario alemán es que se constituye en un medio para profundizar, sintetizar y compartir horizontalmente el conocimiento desarrollado a partir del trabajo individual y conjunto entre los grupos de trabajo (Pérez, 2010).

Las actividades del seminario alemán se disponen de la siguiente manera en el programa del curso:

- Investigación documental por parte de los participantes.

- Lectura analítica (individual y colectiva) y posterior realización de cuadros, esquemas y diagramas de textos recomendados.
- Socialización (explicación), presencial o por medio de TIC, de esquemas, cuadros sinópticos, tablas, etc., elaboradas por el estudiantado.
- Participación en los foros, talleres y discusiones (con empleo de TIC).
- Acopio y registro de muestras, casos o datos para el análisis, individual y colectivo, de las mismas.
- Construcción de reflexiones sobre temas sugeridos en aula: los textos se comparten entre los estudiantes por medios electrónicos (correo electrónico, blog) y son realimentados entre ellos. Cada escrito debe tener referencias bibliográficas.

El enfoque metodológico desarrolla los principios de la enseñanza para la comprensión y, por tanto, recurre a la estructura derivada de los tópicos generativos, las metas de comprensión, la evaluación diagnóstica continua y las dimensiones y niveles de la comprensión propuestos por el Proyecto Zero de la Universidad de Harvard.

En cuanto a las estrategias de evaluación, se contemplan desde una visión formativa y en acuerdo con los estudiantes. La evaluación se realiza a través de indicadores de aprendizaje para cada evento y los criterios son conocidos previamente por los estudiantes. La evaluación no se restringe a pruebas, sino a diversos escenarios sobre los que se llevan registros y se elabora una retroalimentación en aras de que el estudiante mejore, sobre la base del ensayo y error. Particularmente hay tres tópicos de evaluación significativos:

El primero es la construcción conjunta de un esquema gráfico en la plataforma virtual Padlet que tiene por objetivo profundizar en la práctica pedagógica del seminario alemán. El segundo es la elaboración de un texto escrito que se acople al capítulo del marco teórico en la

investigación. El tercero es el desarrollo de una sesión expositiva cuyo tema sea el tópico de investigación personal en relación con el tema de los demás integrantes del grupo.

Algunos indicadores de logro del estudiante:

- Analiza temas y problemas de investigación relacionados con la didáctica de lenguas.
- Construye estados del arte relacionados con un tema específico de la didáctica de lenguas.
- Distingue enfoques teóricos y metodológicos que han incidido en temas específicos de la didáctica de lenguas.
- Propone opciones metodológicas para la acción y la investigación en didáctica de lenguas.

2. Actividades realizadas

Este capítulo presenta un reporte técnico descriptivo en detalle del desarrollo de dos asignaturas cursadas en la modalidad de cursos de maestría. La primera parte corresponde a la asignatura Lingüística Aplicada II en la que se ahonda sobre la teoría Lingüística Sistémico Funcional y la segunda a la asignatura Seminario de temática electiva en la que los estudiantes realizan, en su trabajo independiente, los esquemas, las síntesis y trabajos de análisis de sus respectivos objetos de aprendizaje, casos para análisis y temas propuestos para la investigación documental.

2.1 Seminario de Lingüística Aplicada II

El informe de esta asignatura consta de seis clases virtuales por medio de Google Meet.

2.1.1 Clase 1: 6 de noviembre de 2020

El primer día de clases empieza con la presentación de los integrantes del curso y la socialización del programa de la asignatura (apéndice 2). El grupo está integrado por seis estudiantes de la Maestría en Didáctica de la Lengua y dos estudiantes de pregrado que elaboran su trabajo de grado en la modalidad Cursos en Programas de Especialización, Maestría o Doctorado. En el plan de área se establecen los fundamentos teóricos, objetivos y evaluación; y se menciona que el trabajo final de la asignatura consta de la elaboración de una secuencia didáctica en donde se apliquen los contenidos aprendidos del curso.

La docente explica por medio de diapositivas lo que denominamos repaso histórico de lo que ha sido la enseñanza de la lengua materna en la escuela. Se reconocen cuatro perspectivas: 1) el enfoque de la Gramática Prescriptiva de carácter normativo y tradicionalista que se centra en el uso correcto de la lengua. 2) la Gramática Contrastiva en la que se enseñan los usos sistemáticos del código y las diferencias gramaticales entre lenguas. 3) la Gramática Sistémica elaborada a partir de las escuelas estructuralistas y en la que se habla del sistema de la lengua desde las relaciones paradigmáticas y sintagmáticas. 4) la Gramática funcionalista comunicativa que concibe la lengua como un instrumento comunicativo.

Lo anterior es importante porque dependiendo del enfoque o teoría gramatical que el docente asuma, constituye una práctica de enseñanza determinada. Por ejemplo, desde un enfoque estructural de la lengua es muy probable que se enseñe lectura desde el modelo ascendente el cual “supone que el lector ha de empezar por fijarse en los niveles inferiores del texto (los signos gráficos, las palabras) para formar sucesivamente las distintas unidades lingüísticas hasta llegar a los niveles superiores de la frase y el texto” (Colomer y Camps, 1996,

p. 34), es decir se procede de abajo hacia arriba y el énfasis está en el texto por lo que el sujeto tiene un rol pasivo.

Además, se habla sobre el conductismo en la escuela tradicional y las graves consecuencias de este para la enseñanza de la lengua. Pues se dejan por fuera los contextos, los procesos de significación y los presaberes del estudiante para centrarse en actividades mecánicas, por ejemplo, el dictado y la transcripción de textos al cuaderno. Además, a lo largo de los años se reiteran las mismas prácticas de enseñanza tanto por los docentes, como con los nuevos materiales didácticos o cartillas que se publican para enseñar a leer.

Con respecto a la escritura, desde el modelo conductista, se centra la atención en actividades de desarrollo motriz fino (planas, pegar, rellenar, cortar, etc.) y en la inclusión de oraciones sin sentido para transcribir a un cuaderno. Lo anterior, no quiere decir que no se necesite potenciar actividades de motricidad fina en los estudiantes, sino que lo esencial en la enseñanza de lectura y escritura debe ser el desarrollo del pensamiento crítico y el reconocimiento de los contextos sociales (Colomer y Camps, 1996); en concreto, enseñar contenidos que sean útiles para la vida práctica de los estudiantes y no solo actividades mecánicas.

Acto seguido, se presenta la teoría de la LSF y los logros de la PGD al marcar una clara diferencia en la enseñanza de la gramática tradicional, según Rose y Martin (2018). Esta última se centra en las formas de las palabras y las oraciones, para dar paso a una enseñanza de la gramática centrada en el significado y la interacción social. Lo anterior, acoge lo planteado en los *Lineamientos Curriculares de Lengua castellana* con respecto a la concepción pragmática del lenguaje, entendida como “la capacidad de reconocer las intenciones de los actores en actos comunicativos particulares, y las variables del contexto que determinan la comunicación”

(Ministerio de Educación Nacional —MEN—, 1998, p. 17). En otras palabras, se amplía la concepción del lenguaje más allá de la gramática tradicional, por una enseñanza formal de la lengua en función de los significados.

Por otra parte, se menciona el artículo “El contexto como género: una perspectiva lingüística funcional” de Suzanne Eggins y J. R. Martin para introducir de manera teórica la LSF. En este se establece que es una teoría lingüística que tiene una fuerte influencia del antropólogo Malinowski. En sus discusiones incluye la noción del contexto de situación más “inmediato” del enunciado y el contexto más “global” de la cultura (Eggins y Martin, 2003). En sus hallazgos descubre que la lengua depende de lo que sucede en la realidad; el lenguaje por sí solo no aporta el significado global, sino que para ser comprendido en toda su complejidad hay que asociar lo que se dice con lo que se hace, en otras palabras, con lo que ocurre en el contexto.

Posteriormente, Firth (1957) incorpora el contexto en su modelo de lenguaje; no obstante, su discípulo Halliday es quien reelabora en 1985 los tres estratos del registro que actualmente fundamentan la LSF: campo, tenor y modo (Eggins y Martin, 2003). Estos últimos junto a las metafunciones del lenguaje, entre otros, son indispensables para promover procesos de comprensión de textos a partir del análisis del discurso.

En este punto, la sesión gira en torno a dos formas de abordar el currículo: centrado en las materias y organizado por proyectos. Este último es el que más se relaciona con la PGD porque vincula la enseñanza directamente con el mundo real y en la comunidad. El currículo centrado en materias se enfoca en conceptos disciplinares, en los objetivos curriculares, en el conocimiento estándar, en unidades centradas en conceptos disciplinares, en el estudio individual, en libros de texto, en la evaluación por pruebas o exámenes y en que el docente enseña solo lo que sabe. Por otro lado, el currículo organizado por proyectos se enfoca en resolver problemas e inquietudes,

en la investigación, en unidades centradas en temas o problemas, en el estudio en grupos reducidos que trabajen por proyectos individuales o colectivos, en fuentes diversas, en la evaluación permanente y en que el docente se plantea nuevos aprendizajes y búsquedas.

Con esto se busca que las prácticas de enseñanza no se centren en los contenidos curriculares en abstracto ni se enfoquen en prácticas conductuales. Cabe aclarar, no significa que no se enseñen contenidos curriculares, sino que estos estén en función del desarrollo de saberes pragmáticos. Lo que se plantea es el reconocimiento de los diferentes contextos sociales, necesidades prácticas o curriculares que se pueden mejorar. De esa manera, se establecen propósitos en aras de mejorar o transformar esas necesidades que surgen del contexto.

Por otro lado, la docente explica la noción de aprendizaje como un proceso semiótico en el que están implícitos múltiples significados congruentes o incongruentes, es decir, a veces el lenguaje se presenta de manera clara y precisa, congruente; otras veces se presenta a partir de metáforas gramaticales, incongruentes, que hacen más compleja la comprensión. Uno de los objetivos de la enseñanza de lengua es hacer evidente cómo se construyen esos significados para que los estudiantes sean capaces de interpretar las formas en que se presentan significados a través del lenguaje.

En las metáforas gramaticales se encuentran sistemas de valoración, de identificación, y otros elementos que aportan al contenido. Lo que se plantea desde la PGD es que la enseñanza del lenguaje se centre en andamiar los diferentes procesos de lectura, en los que se evidencie de manera explícita desde lo general a lo específico la finalidad y las fases del texto, este último entendido como una unidad completa de significación.

Por último, la docente presenta ejemplos de la manera en que se manifiestan las metáforas gramaticales, una de ellas es la oración incongruente: “¡Qué frío hace!”. En vez de la

oración congruente: “por favor, puede cerrar la ventana que hace mucho frío”; en la primera oración quien emite el discurso espera que su interlocutor entienda el significado oculto de su expresión “¡qué frío hace!” correspondiente a la oración congruente.

Uno de los participantes del curso manifiesta otro ejemplo correspondiente a un niño que rompe un jarrón y cuando su madre le pregunta por el objeto roto, el niño responde con la oración “se rompió”. Esta respuesta corresponde a una oración impersonal, en la que el sujeto se “desaparece” de la acción; es decir, el niño puede decir “yo rompí el jarrón”, sin embargo, no lo dice de ese modo para eludir la responsabilidad de sus acciones.

La sesión finaliza con los ejemplos de las metáforas gramaticales, y como última recomendación la docente les solicita a todos los participantes que descarguen el programa para editar documentos PDF llamado Foxit Reader, véase el apéndice 3.¹

2.1.2 Clase 2: 7 de noviembre de 2020

La clase dos se divide en cinco momentos. Primero, se retoma el significado de la LSF; en segundo lugar, se menciona el libro *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado* de Halliday y se hacen algunos apuntes al respecto; en tercer lugar, se hace una lectura conjunta entre la docente y los estudiantes en la que se analiza un macrotexto que está en el artículo titulado “El contexto como género: una perspectiva lingüística funcional” de Suzanne Eggins y J. R. Martin; en cuarto lugar, la docente deja como actividad la lectura de dos columnas de opinión, una de Héctor Abad (2007) y otra de Rodrigo Uprimny (2015) para posteriormente hacer una lectura andamiada; en quinto lugar, se explica por medio de múltiples ejemplos los conceptos de la PGD.

¹ A partir del apéndice 3 hasta el apéndice 30 se encuentran agrupados en un mismo documento.

La LSF permite comprender los discursos de otras áreas del conocimiento, a parte de la lingüística; ofrece herramientas para enseñar el uso formal de la lengua en el aula; entiende el texto como una unidad de sentido y, además, vincula la enseñanza de la lengua en relación con los contextos sociales. Desde cada uno de los elementos del nombre de la Lingüística Sistémico Funcional: se llama Lingüística porque estudia la lengua, los códigos que representan la realidad; Sistémico porque hace alusión a la opción de recursos dentro de la lengua de los que disponen los hablantes, por ejemplo, “¡Qué frío hace!” [metáfora gramatical], “cuidado cierra la ventana” [sarcasmo], “por favor cierra la ventana” [solicitud], “cierre la ventana” [imperativo]; y Funcional porque relaciona los diferentes recursos con los que cuentan los hablantes en función de unos usos sociales reales que están condicionados por el contexto en el nivel individual y social.

Desde el significado de la LSF se habla que el contexto se realiza en el lenguaje y que el lenguaje condiciona el contexto. Lo anterior indica que según el contexto de situación se condiciona una forma particular de enunciar significados y, a su vez, según las palabras con que se enuncia un texto, se puede identificar el contexto de situación o registro.

Halliday define tres macrofunciones del lenguaje que son inherentes a todas las lenguas: la ideacional, la interpersonal y la textual; “el pensamiento de este autor y de su escuela es significativa para el análisis del discurso porque contribuye a definir el texto como unidad semántica imbricada en el medio social” (Tusón y Calsamiglia, 1999, p. 24). Además, la docente resalta la importancia que Halliday le otorga al lenguaje, puesto que considera que tiene la posibilidad de mantener o transformar el orden social estipulado.

“El enfoque del registro de Halliday enfatiza los vínculos sistemáticos que existen entre la organización del lenguaje y la organización del contexto” (Eggins y Martin, 2003, p. 190). Es

decir, se puede desde el lenguaje comprender los contextos sociales y culturales y actuar al respecto. Las palabras están cargadas de significados semánticos que contienen metafunciones valorativas a favor o en contra de ciertas prácticas sociales.

El contexto modifica el lenguaje, si el contexto adquiere nuevos significados culturales, si se transforma, el lenguaje también se transforma. Es un proceso en doble vía, por ejemplo: el contexto de las luchas feministas por la igualdad defiende unos argumentos políticos en aras de reducir el machismo en el lenguaje, debido a las críticas de este movimiento, algunas palabras que se usaban de manera cotidiana quedaron establecidas como discriminatorias: tal es el caso de emplear el término “señorita”. En una noticia se ejemplifica: “El Gobierno ha enviado esta semana una circular a las administraciones locales en la que pide que se elimine la casilla *mademoiselle*, es decir, "señorita", al considerar que el equivalente de “señor” es “señora”, independiente de su estado matrimonial” (Teruel, 2012, párr. 1).

Asimismo, el secretario de la Real Academia, Darío Villanueva, dice “Podemos revisar definiciones, pero la Academia no inventa palabras ofensivas ni las promociona. Lo que sucede es que con el paso del tiempo la sociedad evoluciona y van dejando de tener vigencia ciertos términos” (Millan, 2013, párr. 11). Lo anterior, retrata de manera precisa la interrelación lenguaje-cultura. Asimismo, la secretaria de la Fundación Doctor Paz Varela, Barrios, dice en defensa del diccionario como el instrumento que retrata el lenguaje que se usa en sociedad:

El diccionario no es sexista. Ni el español. Es la cultura. En las actas donde quedaban consignadas las reuniones se puede apreciar que la Academia se basaba más en el uso que les daban a las palabras que a lo que trataban de inventar algunos académicos. (Millan, 2013, párr. 17)

Es decir, si la cultura es machista el lenguaje que use esa cultura será también machista, de ahí la importancia de reconocer la transformación en doble vía que hay entre lenguaje y contexto cultural.

Otro ejemplo de lo anterior, data del siglo XX con las luchas feministas a favor de los derechos de las mujeres, que redujo el contexto de desigualdad, por ejemplo, con la adquisición del derecho al sufragio. Las luchas se apalabran en las protestas sociales: se publican documentos, artículos y noticias. En la medida en que la gente hace uso del lenguaje para protestar, se transforman las prácticas sociales. El lenguaje permite la difusión de las nuevas ideas, que el conocimiento llegue a más personas, y que esas ideas se constituyan en la nueva forma cultural.

En este punto, se retoma el artículo “El contexto como género: una perspectiva lingüística funcional” de Suzanne Eggins y J. R. Martin y se hace una lectura conjunta del mismo en relación con los géneros discursivos que se trabajan en los curriculares escolares. Dicha lectura evidencia la manera en la que la PGD analiza un texto desde lo más general a lo más específico. Una particularidad del texto sobre los Salish es que no es un género puro, sino que según la finalidad que se propone, se configura en unos subgéneros específicos, es decir, en cierto punto es informe clasificatorio, luego informe descriptivo, luego explicación secuencial.

Por otra parte, en la sesión se ahonda en los conceptos de PGD. Esta se organiza por niveles: en el más alto se encuentra el Género que representa el contexto desde su nivel más amplio y general, es decir, los imaginarios de la cultura. En un menor grado está el registro o contexto de situación que es mucho más específico que el género: inmerso en el registro se encuentran las dimensiones del campo, el tenor y el modo:

(...) el tenor de las relaciones sociales (la naturaleza de las relaciones, quién está involucrado), el campo de la experiencia (qué están haciendo o de qué están hablando), y el modo de la comunicación, como hablar o escribir. Juntos, el campo, el tenor y el modo se conocen como el registro de un texto (Rose, y Martin, 2018, p. 34).

A su vez, se componen de tres metafunciones que están directamente relacionadas con el campo, el tenor y el modo. A saber: el campo, experiencia del mundo, que orienta la metafunción ideacional; el tenor, que orienta la metafunción interpersonal, es decir, los participantes que están involucrados en el acto comunicativo; y el modo, que orienta la metafunción textual, es la materialización en unidades textuales de la experiencia lógica, teniendo en cuenta lo interpersonal y lo experiencial (véase el apéndice 4).

(...) realizados como patrones del discurso, gramática y fonología/grafía, que representan relaciones sociales (o tenor), interpretan las experiencias como actividades, personas y cosas (o campo), y presentan los significados como texto-en-contexto (o modo). Estas tres dimensiones de registro están imbricadas en cada género, que hemos definido como «proceso social orientado hacia un objetivo y formado por etapas» (Rose, y Martin, 2018, p. 284).

Esas dimensiones o metafunciones del registro son de vital importancia porque están presentes en todos los géneros discursivos, por lo que la función del docente en el momento de enseñar lectura y escritura se debe centrar en la identificación de la finalidad del género, sus etapas y las características de su lengua (Rose y Martin, 2018). Esto se logra con la identificación del campo, el tenor y el modo en relación con las metafunciones del lenguaje.

Al respecto, Eggins y Martin (2003) afirman lo siguiente:

Usamos el género como palanca para volver a centrar la atención en el papel que podría desempeñar el conocimiento acerca del lenguaje en la enseñanza de lectura y escritura, el rol que podría tener la gramática funcional como instrumento para construir significado, la posible función de los profesores en proporcionar un andamiaje para los discursos poco conocidos a alumnos con problemas, el papel que podría desempeñar la crítica en la interpretación de las funciones sociales del alfabetismo, y otros aspectos (p. 194).

En ese sentido, los aportes fundamentales de la PGD son cuatro: el primero, la enseñanza de la lectura y la escritura a partir del conocimiento del lenguaje, esto es que la enseñanza de la gramática, ortografía, en concreto, las reglas normativas del uso de la lengua estén relacionadas y en función de la lectura y no como contenidos que se enseñan de manera independiente.

El segundo, el rol de la gramática funcional en el análisis de discursos que estén imbricados en contextos sociales reales, es decir, que hagan parte de la realidad cultural más general o específica de los estudiantes, de tal modo que lo que se enseñe tenga una finalidad pragmática.

El tercero, proporciona herramientas para andamiar la enseñanza de lectura y escritura, desde lo general a lo específico. “El programa de andamiaje para la lectura hacía hincapié en construir la comprensión de un texto antes de empezar a leerlo” (Rose y Martín, 2018, p. 130). Asimismo, en el proceso de escritura se enseña el género a partir de un texto modelo, se realiza una lectura conjunta entre docente y estudiante, y luego del andamiaje, se le solicita al estudiante que escriba de manera independiente. El objetivo que consigue el proceso de andamiaje es que cada uno de ellos logre ser autónomo.

Por último, la crítica en la interpretación de las funciones sociales del alfabetismo se refiere a que desde una práctica de enseñanza del lenguaje se puede mantener o transformar el orden social (Rose y Martin, 2018), el alfabetismo es un elemento esencial de esa transformación. La PGD al ofrecer a todos los estudiantes, los más aventajados y los menos aventajados (Rose y Martin, 2018, p. 22), el mismo andamiaje, posibilita las mismas oportunidades de éxito para todos.

Luego de la explicación teórica, la docente propone un ejemplo práctico de enseñanza de la lengua a partir de los géneros textuales, en este caso se simula que estamos en una clase de secundaria y los participantes del seminario son los estudiantes de dicha clase. El género que se busca aprender es el argumentativo. En primer lugar, la docente presenta por medio de diapositivas un texto modelo y analiza su estructura con los participantes del seminario. Se empieza con la lectura del título “Una terna de mujeres” del columnista Rodrigo Uprimny (Apéndice 5), luego con anotaciones realizadas por la docente sobre fragmentos específicos del texto se evidencia de forma clara la estructura del género argumentativo: columna de opinión.

A partir de la lectura del texto modelo, se les propone a los estudiantes del curso que identifiquen el género al que pertenece un texto que se titula “Los enemigos del pueblo” de Hector Abad (apéndice 6), con base en una tabla sobre los géneros de Rose y Martin (apéndice 7), el medio para resolver la actividad de lectura es el programa Foxit Reader para editar documentos en formato PDF.

Posterior al trabajo individual de los estudiantes, se realiza una socialización de las respuestas: una estudiante clasifica al texto como un comentario crítico de texto porque dentro del discurso se habla de una obra de Ibsen titulada “Un enemigo del pueblo”, por ello entiende que la finalidad del texto de Héctor Abad es criticar la obra de Ibsen. Otra estudiante dice que es

una argumentación y también dice que parece narración literaria porque relata una historia, por lo que surgen dudas si es un género u otro, no obstante, la estudiante manifiesta que es principalmente argumentativo.

Después de la socialización de los integrantes, la docente comenta cada una de las respuestas y explica que no es un comentario crítico de texto porque la finalidad del autor no es comentar la obra de Ibsen, sino que hace uso de ella para argumentar un punto de vista. A su vez, acopla las otras dos respuestas, que clasifican al texto como argumentación y narración literaria. Al respecto dice que es un macrotexto en el que se usa la historia de Ibsen, narración literaria, para comparar y argumentar un punto de vista. Es decir, la narración literaria se incrusta en función de un propósito argumentativo.

En la última parte de la sesión y luego de establecer el género, se hace una lectura conjunta del texto de Héctor Abad en la que se evidencian los estratos del lenguaje: el campo, el tenor y el modo y las metafunciones implicadas que son la ideacional, la interpersonal y la textual por medio del subrayado, anotaciones y el conversatorio en clase. Dicha lectura se realiza con apoyos visuales por medio de unas diapositivas preparadas por la docente (apéndice 8).

Una reflexión que surge a partir del ejemplo de lectura de la columna de opinión es la necesidad de que los docentes comprendan las fases internas de los géneros y las hagan explícitas al momento de leer con los alumnos, por ejemplo, si se lee una “narración literaria” se les debe decir primero el género y sus fases que son la orientación, la complicación y la resolución. Asimismo, se resalta la necesidad de andamiar los procesos lectores, haciendo que el estudiante focalice ciertos temas a partir de preguntas que orienten la lectura, por ejemplo, cuando se les pregunta: ¿cuál es la palabra que se repite en la primera oración de cada párrafo?,

¿por qué cree que esa palabra se repite más de una vez?, ¿qué función cumple el conector “sin embargo” en la oración?

La clase finaliza con el conversatorio y explicación de la columna de opinión de Héctor Abad, además, la docente deja una actividad de lectura sobre tres tipos de textos para la siguiente clase.

2.1.3 Clase 3: 13 noviembre de 2020

En esta clase, la docente propone a los estudiantes que hagan un parafraseo de los contenidos vistos, con el fin de sopesar la comprensión de los conceptos teóricos de la LSF y, seguidamente, ampliar y clarificar la información con más explicaciones y ejemplos. Al respecto, se presenta la siguiente síntesis:

El género es el contexto de cultura, según Rose y Martin (2018):

(...) el propósito social concreto de cualquier texto define el tipo de texto que es: narrar un evento con una complicación produce una narrativa, explicar una secuencia de causa y efecto es una explicación, clasificar y describir entidades es un tipo de informe, argumentar un punto de vista es una argumentación, etcétera (p. 34).

El registro es el contexto de situación que se define por el campo, el tenor y el modo en su conjunto (Rose y Martin, 2018). El campo se manifiesta en la acción social, el tenor en la estructura de roles y el modo en la organización simbólica: cada uno de los tres está estrechamente relacionado entre sí con los demás; de modo que, si cambia el campo, el tenor y el modo, cambia también el registro. En otras palabras,

(...) los contextos sociales de uso de la lengua pueden verse desde tres perspectivas: las relaciones que se crean por el uso de la lengua [tenor], las experiencias

que se interpretan por medio de la lengua [campo] y el papel que tiene la lengua en el contexto [modo] (Rose y Martin, 2018, p. 34).

En cuanto a los estratos del lenguaje, existe una forma de organización del discurso desde lo más general hasta lo más específico: el estrato fono-gráfico se trata de los fonemas y las grafías. El estrato léxico-gramatical se trata de las palabras y oraciones, los verbos, los sustantivos, etc. El estrato semántico-discursivo son los significados globales que se construyen a partir de los estratos fono-gráficos y léxico-gramaticales, en otras palabras, el significado general de la obra.

Se aclara el significado del concepto “metafunciones” en relación con lo universal, se entiende el prefijo “meta” como funciones comunes a todas las lenguas. Puesto que, sin importar la lengua, siempre van a permanecer metafunciones ideacionales, interpersonales y textuales en cada una de ellas.

Luego de la retroalimentación, se hace un conversatorio breve sobre las respuestas de los estudiantes con respecto a una actividad relacionada con tres géneros textuales: “Algo muy grave va a suceder en este pueblo” de García Márquez, “Terroristas” de Álvaro Uribe y “Conflicto armado en Colombia: análisis de las causas económicas, sociales e institucionales de la oposición violenta” de Yaffe (apéndice 9). La dinámica del conversatorio consiste en conocer la explicación de los estudiantes, la actividad busca que cada uno identifique las metafunciones del lenguaje y el género al que pertenece, con base en la tabla de Rose y Martin. En una de las intervenciones alguien menciona que el texto de García Márquez (1970) se enmarca en la narración por la forma en que inicia el discurso: “imagínese usted un pueblo (...)” (p.77), lo que sitúa el contenido desde el plano de lo imaginativo, similar a lo ficcional y lo compara con la forma en que empiezan los cuentos clásicos: “había una vez”.

En otra intervención una compañera clasifica el texto de Yaffe (2011) en tres momentos:

la primera, el momento de las guerrillas de izquierda y los paramilitares de derecha, situado en el contexto histórico de la violencia, una guerra civil entre los años 1946 y 1966. En el segundo momento, sitúa el texto en la violencia y el tercer momento empieza a hablar de los tipos de guerrilla, de los paramilitares (véase la división de la estudiante uno en el apéndice 10).

Una segunda estudiante explica el texto de Yaffe (2011) de la siguiente manera:

se ubica como un tipo de texto explicativo, al principio pone en contexto sobre lo que va a empezar a explicar y contextualiza, entonces pasa a dar más detalles; (...) también los dos puntos que sirven para ampliar la información. “conflicto armado que involucra muchos autores, ¿cuáles?” [aparecen los dos puntos] tales, tales, tales, tales. (...) Después ya empieza a ampliar, por ejemplo, menciona años específicos, eso sirve para explicar también, para ubicar a la gente, porque la explicación me la imagino como una clase (...) también funciona los guioncitos, entonces, por ejemplo, “el Ejército de Liberación Nacional —ELN—” (...) incisos explicativos (...), (véase la división de la estudiante dos en el apéndice 11).

Paralelamente, la docente proyecta los textos por medio de diapositivas y señala en el texto los elementos que menciona la estudiante dos, para acompañar la lectura por medio del coloreado y subrayado. Esto, con el objetivo de comprender la estructura interna del texto desde las palabras, lo léxico-gramatical y lo semántico-discursivo.

La docente comenta la diferencia de clasificación de la estudiante uno con respecto a la estudiante dos, pues en la primera no se tiene en cuenta las fechas como elementos organizadores del discurso. También resalta que en cada década de la que habla el texto se menciona

inmediatamente un actor de la violencia específico, es decir, las guerrillas en la década de los sesenta, el narcotráfico en la década de los setenta y los grupos paramilitares a inicios de la década del ochenta. Además, se menciona que la mejor manera para representar esa información es a través de una línea del tiempo por el contenido con relación a ciertas fechas.

Después, la docente plantea una actividad en la que muestra la enseñanza de contenidos a partir de la lectura, haciendo uso de la teoría de la LSF en el aula, específicamente, de la herramienta propuesta por los lingüistas que se denomina PGD.

La PGD implica un diseño pedagógico en el que se enseñe la escritura a partir de la lectura, y en ese mismo orden de ideas, se enseñen contenidos por medio de la lectura y la escritura. El objetivo de la PGD es que los estudiantes adquieran autonomía en su aprendizaje (Rose y Martin, 2018). Esto último se logra a partir del concepto del andamiaje, en el que, al principio, se acompañe a los estudiantes y se les muestre el recorrido sugerido y las estrategias que pueden utilizar para alcanzar los objetivos de aprendizaje.

A lo anterior se le conoce como modelado de los procesos de lectura y escritura. Funciona como actividad del control de los procesos cognitivos involucrados, de la elección de opciones de género, discurso y léxico-gramática. Dicho modelado se hace de manera andamiada: se contextualiza primero el género y los objetivos de enseñanza, antes de empezar a leer, y se hace una planificación cuidadosa de las interacciones entre alumno y profesor para proporcionar el máximo apoyo (Rose y Martin, 2018).

El proceso de andamiaje se realiza por fases que son básicamente tres: la deconstrucción del texto modelo, la construcción de manera conjunta de un nuevo texto y la eliminación del andamiaje, en la última fase el estudiante es capaz de construir un nuevo texto de manera

autónoma (apéndice 12). El texto modelo debe reunir las características y cumplir la finalidad del género, pues con base en este es que los estudiantes aprenden sobre el género discursivo.

En la primera fase, se introduce la lectura que se realizará con los estudiantes, se indaga sobre sus saberes previos, se contextualiza el género textual que se va a trabajar y, finalmente, se procede a la deconstrucción del género, un texto modelo. En la segunda fase, se realiza una construcción en equipo entre el docente y los estudiantes, en esta parte el docente mantiene el andamiaje al principio y lo retira progresivamente a medida que el estudiante avanza en su proceso de aprendizaje. En la tercera fase, el estudiante debe ser capaz de elaborar de manera individual su propio texto, a partir del texto modelo.

Además, se resalta que los procesos de lectura se deben llevar a cabo en el aula de manera explícita en donde primero se prepare para la lectura, luego se lea y se oriente a los estudiantes, principalmente, a subrayar, resaltar, completar y relacionar ideas. También, se corrobora que lo que se lee sea comprendido por los estudiantes. Esto se puede hacer por medio de un conversatorio o un parafraseo en donde los estudiantes reestructuren con sus propias palabras los conceptos o contenidos aprendidos, con la finalidad de clarificar, reiterar ideas importantes y solucionar posibles confusiones que puedan existir.

Luego, la docente muestra un ejemplo práctico en el que se presentan las tres fases de lectura de la PGD a partir de una secuencia didáctica que busca enseñar sobre el sistema inmunológico. Se aclara además que la elección del tema se hace con relación al contexto mundial de pandemia por la Covid-19. En ese sentido, se respeta la intención de la PGD de enseñar a leer y escribir por medio de contenidos que respondan a problemáticas sociales y culturales que involucren a los estudiantes.

Primero, la docente hace una deconstrucción conjunta en conjunto con los estudiantes del texto sobre “El sistema inmunológico” publicado por The Nemours Foundation/KidsHealth (s.f.); e introduce actividades para evaluar la comprensión, estas consisten en esquematizar la información en gráficos (apéndice 13), mapas conceptuales (apéndice 14) y completar espacios en blanco (apéndice 15). Además, presenta un modelo de evaluación en donde se plantean preguntas encaminadas a enfocar partes específicas del texto que contribuyan a la comprensión lectora de los estudiantes. Por ejemplo, formular preguntas escritas usando un color específico que coincida con una parte del texto del mismo color, para que el estudiante centre su tarea en descubrir los significados del texto a partir del andamiaje de las mismas preguntas.

Al final de la clase se da un espacio para formular dudas, comentarios o preguntas, entre las que se plantea: “¿hasta qué punto se mantiene el andamiaje de los textos?, ¿también se debe andamiar la parte que indica la conclusión del texto?”. La respuesta es que depende de la intención de la lectura, el nivel de escolaridad de los estudiantes o la complejidad del texto.

Además, surge el siguiente comentario:

hoy me gustó muchísimo la clase, o sea sentí que usted hizo con nosotros lo que nosotros tenemos que hacer con los estudiantes, y es todo ese proceso de mediación y me quedó muy claro, en el momento de enfrentarme a un texto, cómo hacerlo con los estudiantes, o sea que no se trata, simplemente, de entregar un texto y decirles que hagan la lectura individual y silenciosa para después comentar de qué se habló y de qué no; sino que de esta manera me parece muy útil... y ansiosa de poderla aplicar con los estudiantes.

Finalmente, la docente retoma las ideas del comentario y añade que es de suma importancia en la PGD que se realicen preguntas, ejercicios y propuestas de actividades que ayuden a fortalecer la competencia lectora; en otras palabras, que no les realicen preguntas

literales o solo ejercicios mecánicos. Por ejemplo, en la resolución de preguntas, lo más importante no es que el estudiante ofrezca una respuesta, sino que sea consciente de la manera en que puede lograr esa respuesta. También, se señala que una estrategia para aplicar la PGD es la escritura anticipada de un guion de la clase. De ese modo, los docentes se aseguran de no saltarse en ningún momento las etapas de lectura.

2.1.4 Clase 4: 14 noviembre de 2020

Inicialmente, la docente hace una retroalimentación sobre la actividad de lectura de la clase anterior. Indica que el tema puede generar nuevas incógnitas e intereses en los estudiantes por aprender más, es decir, a partir de la lectura para aprender sobre el sistema inmune, se puede ampliar resolviendo nuevas dudas, por ejemplo, ¿de qué manera se fortalece el sistema inmune?, ¿qué función cumplen las frutas y los vegetales en el cuerpo?, ¿el sueño se relaciona con el sistema inmune?, entre otras.

En la cuarta clase se trabaja una secuencia didáctica a partir de las ciencias sociales, el ejercicio de la ciudadanía y la polarización constante del país. Se plantean ejercicios de lectura y escritura en torno a la problemática: de qué manera nombrar el evento que se hace los 12 de octubre de cada año en los colegios, como consecuencia de la llegada de Colón a América y su posterior conquista y colonización. En un primer momento, la docente forma tres grupos y a cada uno asigna la lectura de un texto para leer de manera individual: “Velorios y santos vivos. Comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras” publicado por el Museo Nacional de Colombia (2008); “¿Negro Peruano o Afroperuano?” de López (2002) y “Los conquistadores” (América y la irrupción europea, s.f.). Luego, se deben resolver una serie de preguntas (apéndice 17).

En un segundo momento cada grupo visualiza un video diferente, en cada uno de estos se defiende un punto de vista desde tres culturas: la de los españoles en el video «El presidente de RTVE: "América no fue colonizadora, sino evangelizadora» (elDiarioes, 2017), la de los indígenas en “La Leyenda Negra que rodea a Hernán Cortés y que defiende López Obrador” (ABC.es, 2019) y la de los afrocolombianos en “Etnoeducación y comunidad afrocolombiana” (profe Karo, 2011).

La actividad de lectura individual hace que cada grupo asuma una postura particular, desde el que se fomenta un debate en clase en el que cada grupo propone un nombre a la fecha del 12 de octubre con base en su punto de vista. Se plantea una discusión con la finalidad de defender lo que cada grupo considera lo mejor. El título que formula el grupo que representa a los españoles es “Celebración del día de la civilización”, el grupo de los indígenas es “Reflexión sobre la Manipulación Indígena” y el de los pueblos afros es “Rememoración del Imperio Africano” (apéndice 18).

Luego de la discusión, la docente presenta un modelo (apéndice 19) del género argumentativo y lo explica. Solicita que escriban los dos primeros párrafos de un texto argumentativo en el que se argumente la pertinencia del nombre que le puso cada grupo a la fecha del 12 de octubre. La actividad de escritura se realiza por Documentos de Google Drive.

Luego de la escritura grupal, lo último que se hace en la clase es la revisión conjunta de los tres textos escritos “España: la luz redentora de América (apéndice 20), “Rememoración de los Pueblos Africanos” (apéndice 21) y Reflexión sobre la Manipulación Indígena (apéndice 22). Así pues, la docente y los estudiantes leen cada texto en la pantalla compartida, mientras se comentan en el documento de cada grupo las cosas que requieren mejora y los aciertos y desaciertos de los párrafos.

2.1.5 Clase 5: 20 noviembre de 2020

En principio, la docente plantea que los contextos sociales o la realidad en la que están inmersos los estudiantes es una fuente desde la cual se pueden planear actividades de enseñanza de lectura y escritura, por ejemplo, la condición de emergencia ambiental en Colombia a causa de las inundaciones generadas por la ola invernal en la costa Caribe. No obstante, la docente hace hincapié en el hecho de que la crítica y la reflexión sobre lo que ocurre en el contexto se debe hacer de forma fundamentada desde el saber científico, de forma que la reflexión no se limite solo en las suposiciones u opiniones. En ese orden de ideas, lo que se busca es leer para aprender, leer para criticar, escribir para actuar en sociedad.

Para ejemplificar, hace unos años, Jon Callow junto a los estudiantes de una clase de sexto año del colegio público Dulwich Hill identificaron que la piscina municipal de su comunidad había sido cerrada por daños estructurales causados por la cercanía con una vía de ferrocarril. Así que entre todos deciden realizar una campaña para conseguir una nueva piscina, que incluye elaborar y compartir folletos con los residentes locales y elaborar cartas que son dirigidas al alcalde. Como respuesta, los políticos se quejan por involucrarse en asuntos locales, pero la institución rechaza con vehemencia esto, pues el dominio del género les permite a los estudiantes involucrarse y participar en sociedad (Rose y Martin, 2018).

De acuerdo con lo anterior, se reconoce que en muchas ocasiones el contexto va más allá de la clase de lengua por lo que resulta necesario relacionar la práctica de enseñanza, en la lectura de contenidos propios de otras áreas del conocimiento. Lo que plantea la docente es que se reconozcan las metas de las otras áreas para poder incidir a partir del dominio del lenguaje a lograr esas metas (apéndice 23). Tal como se observa en el ejemplo anterior, en el que los

estudiantes de Jon Callow aprenden a escribir folletos y un tipo de carta formal, con el objetivo de participar e incidir en una problemática social.

Por otro lado, se recuerda el debate y el ejercicio de escritura conjunta desarrollado en la clase pasada, en el que se defienden puntos de vistas diferentes: el de los afrocolombianos, los españoles y los indígenas. Ahora bien, la docente menciona que no tiene sentido una secuencia didáctica que aborde el tema de la polarización y que todo concluya en un texto y un debate en donde cada uno asume su superioridad frente a los otros. En vista de eso, se reflexiona sobre la importancia de empezar con el reconocimiento de las perspectivas de cada uno para después enfocarse en la necesidad de unirse y convergen en acuerdos mutuas donde los implicados no se sientan excluidos.

Primeramente, los participantes del curso escuchan una canción titulada “Imagine” de John Lennon a la par que se resuelve una guía en inglés con una serie de preguntas de la letra (apéndice 24), hasta este punto se relacionan componentes de otras áreas curriculares tales como sociales e inglés en los procesos de lectura de español, con la finalidad de nombrar la conmemoración del 12 de octubre. Ahora bien, la razón de que sea esa canción específica se debe al contenido de su letra que habla de la fraternidad entre las diferentes culturas, la eliminación de barreras limítrofes y religiosas.

Después, se escucha un fragmento de una conferencia de Jaime Garzón en donde habla sobre la traducción de unos indígenas Wayuu sobre el artículo 12 de la Constitución Política de Colombia que dice: “nadie podrá llevar por encima de corazón a nadie, aunque piense y diga diferente” (Acción Reacción, 2010). En este, el conferencista reflexiona sobre la idea del respeto hacia las diferentes formas de pensar como una manera para construir un país más “agradable” para las futuras generaciones.

Seguido, los estudiantes leen el texto “Día Mundial de la Diversidad Cultural para el Diálogo y el Desarrollo, 21 de mayo”. En él se habla sobre la necesidad de reducir la pobreza y alcanzar la meta del desarrollo sostenible, así como otros aspectos relacionados con el reconocimiento de diversas cosmovisiones (Naciones Unidas, s.f.). Luego, se resuelven una serie de preguntas (apéndice 25). Del texto anterior, se analiza su estructura y se pretende imitar un nuevo escrito sobre la conmemoración del 12 de octubre con la participación de todos los integrantes del curso.

La elaboración del calzado textual del escrito se hace por medio de documentos de Google. Primero se empieza con la elección del título “Encuentro de culturas”; la justificación consta de una contextualización del eje temático; el desarrollo de razonamientos del reconocimiento de las culturas y la definición de los conceptos “encuentro” y “cultura” las acciones a llevar a cabo y unos objetivos (apéndice 26).

En este punto de la sesión, la docente consulta a los estudiantes uno a uno sobre sus ideas para la elaboración de sus propuestas didácticas, al mismo tiempo que hace aclaraciones y sugerencias sobre las mismas. Por ejemplo, las estudiantes planean hacer una secuencia didáctica sobre los diferentes acontecimientos provocados por el huracán Iota y los diferentes desastres naturales, sobre las diferentes regiones de Colombia, las enfermedades de transmisión sexual, entre otras.

Luego, la docente comparte un ejemplo de secuencia didáctica para reafirmar conceptos sobre la utilización de la LSF y la PGD. Además, se menciona el trabajo final que consiste en la elaboración de una secuencia didáctica. Se hacen las siguientes sugerencias: en todo ejercicio de lectura se debe empezar diciendo el tema por leer y las razones de elección de dicho tema. Asimismo, en la escritura se debe indicar qué vamos a escribir y por qué lo vamos a escribir. Una

recomendación general que hace la docente desde las estrategias de lectura es la importancia de mantener el paratexto (títulos, fotos, la tipografía) que sirven para andamiar la comprensión. Por cuestiones de tiempo, la presentación queda inconclusa y se planea retomar en la siguiente sesión de clase.

2.1.6 Clase 6: 21 noviembre de 2020

En la clase seis, la docente por medio de diapositivas explica cuatro componentes de la LSF: los sistemas de ideación, de conjunción, de periodicidad y de identificación (apéndice 27).

El sistema de ideación es el encargado de construir el campo temático: es el contenido del texto, el asunto. Este sistema se realiza a partir de toda una serie de palabras que dan cuenta del contenido, palabras repetitivas. “Incluye tanto las palabras léxicas como las relaciones entre ellas de una oración a otra a lo largo del texto, es decir, las relaciones léxicas” (Rose y Martin, 2018, p. 262). Por ejemplo, si el asunto del texto es sobre gatos, la palabra gato se repetirá a lo largo de todo el texto, ya sea por medio de sinónimos, de pronombres u otros recursos.

El sistema de conjunción se ubica en el campo: es el encargado de establecer relaciones lógicas entre las ideas que están a lo largo de todo el texto y sirve para guiar la lectura hasta el final. No necesariamente se hace con el uso de conectores lógicos o conjunciones porque también se pueden unir ideas con verbos, con sustantivos, entre otros. En concreto, se trata de “la relación lógica entre cláusulas, oraciones y fases del texto. Las relaciones lógicas incluyen la adición (y/o), la comparación (como/distinto de), las relaciones temporales (entonces/antes) y la consecuencia (por tanto/porque)” (Rose y Martin, 2018, p. 247).

El sistema de valoración se ubica en el tenor: es el encargado de evaluar positiva o negativamente el contenido del texto “contento/triste, bueno/malo, precioso/feo, y pueden ser graduadas: contento/feliz/jubiloso. Además, pueden proceder tanto del escritor, Yo creo que...,

como de otras voces, Es bien sabido que...” (Rose y Martin, 2018, p. 248). Presenta un punto de vista subjetivo de una realidad específica, por ejemplo, no es lo mismo decir “los héroes de la patria” a decir “los soldados de Colombia”, en la primera oración hay un juicio de valor positivo con respecto a las fuerzas armadas del país, en la segunda oración no hay juicios de valor. Como se cita en White (2000):

Asimismo, el uso de formas de expresión atenuadas, de léxico coloquial y una diversidad de formas de tratamiento personal se asocia con contextos de fuerte compromiso/contacto entre los participantes. El compromiso afectivo fuerte tiene también su propio conjunto de indicadores - la presencia de la exclamación, la repetición, la intensificación y el léxico actitudinal, etc. (p. 6).

La importancia del sistema de valoración radica en la evaluación que hace de los textos, lo que permite conocer los puntos de vistas de los involucrados y reconocer con mayor facilidad a partir del lenguaje sus actitudes, afectos, desagrado, etc. frente a las personas, entidades o cosas a las que se refiere el contenido.

El sistema de periodicidad se ubica en el modo y tiene que ver con el flujo de la información, es decir, “los patrones de distribución de información en los textos en segmentos más o menos densos” (Rose y Martin, 2018, p. 248). Se relaciona con la manera en que los textos normalmente inician los párrafos y las oraciones, pues la forma en la que empieza, indica a lo que se le debe prestar atención. Por ejemplo, en una argumentación se plantea un párrafo introductorio en donde está la tesis, los párrafos siguientes constituyen el cuerpo del texto y se ubican los diferentes argumentos, para finalmente reiterar la tesis, en estas diferentes etapas hay diferentes recursos que permiten conocer la estructura y distribución del texto.

El sistema de identificación se ubica en el modo y es el encargado de mantener la pista de los participantes, lugares y cosas. Los recursos que utiliza son pronombres, adverbios, demostrativos, entre otros; son palabras que en sí mismo no tienen un significado concreto, por ejemplo, la palabra “allí” puede hacer referencia a cualquier lugar, no obstante, alguna palabra que se ha dicho antes en el texto es la que indica, específicamente, sobre lo que hace referencia el pronombre de lugar “allí”.

Luego, la docente explica las fases en las que se aplica la teoría de la PGD en una secuencia didáctica de lectura de textos (apéndice 28). La aplicabilidad de estos pasos los presenta la docente por medio de una secuencia didáctica en la que se lee para aprender sobre el dióxido de carbono, con el texto “Qué es el CO₂. Dióxido de carbono. Calentamiento global” de Sordo (2011) en el que explica el ciclo del carbono, sus características y las consecuencias de lo que se denomina efecto invernadero.

Seguido a esto, la docente propone una actividad de lectura sobre un texto que se titula “La democracia en Atenas” (Instituto Nacional de Evaluación Educativa —INEE—, s.f.); se da un tiempo para la lectura y se resuelve una serie de preguntas (apéndice 29). Luego, se vuelve a leer el texto haciendo anotaciones. Esta actividad sirve para reafirmar en las respuestas correctas de cada estudiante las razones de su elección o, en caso contrario, para notar los errores al momento de contestar.

Asimismo, se muestra que, en algunas ocasiones, no se pregunta solamente sobre el componente literal, sino que inmerso en la pregunta, aparecen incrustados elementos del componente inferencial y crítico intertextual. Además de esto, se menciona que, en las pruebas de Estado, como en las pruebas internacionales, el objetivo de la competencia lectora es que los estudiantes sean capaces de comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con los textos y

participar en sociedad, entre otros. Es decir, la lectura debe trascender del aprendizaje de contenidos para hacer uso de esos contenidos.

Además, se recomienda que los diferentes tipos de preguntas que se formulen a los estudiantes cuenten siempre con rejillas o criterios de corrección (apéndice 30), en donde esté explícitamente lo que se espera que ellos sean capaces de responder en cada pregunta, un ejemplo, es el que utiliza las pruebas de OECD para evaluar el texto “La democracia en Atenas”.

Finalmente, la docente dice las indicaciones para que los estudiantes elaboren la secuencia didáctica que constituye el trabajo final de la asignatura, entre lo que menciona la inclusión del marco teórico de la LSF, las fases de lectura, las rejillas de evaluación. Además, añade que se puede hacer por cualquier medio posible, por ejemplo, en Word, PowerPoint, Publisher, Prezi, etc. Además, la docente resalta que en la próxima semana se encargará de hacer acompañamiento en la elaboración de las secuencias didácticas, por lo que es importante que se avance para que ella pueda hacer recomendaciones y correcciones.

2.2 Seminario de temática electiva

La asignatura Seminario de Temática Electiva II se desarrolla por medio de clases virtuales sincrónicas a través del programa Microsoft Teams. En adelante se encuentra la descripción técnica en detalle de cada una de las clases.

2.2.1 Clase 1: 5 de febrero de 2021

La clase inicia con la presentación de cada uno de los integrantes del grupo cuatro estudiantes que hacen trabajos de grado en la modalidad cursos de maestría, 10 maestrantes y la docente encargada del curso. En un primer momento se inicia con la contextualización de la materia a nivel general.

El Seminario de temática electiva es un curso en el que se abordan líneas temáticas diferentes. En este se trabaja y se profundiza en los lineamientos teóricos o postulados de diferentes autores. En esa medida, la asignatura prevé que los temas de cada uno de los participantes sean un aporte a los planteamientos y proyectos de los otros. Puesto que, en la academia infortunadamente se acostumbra a que los estudiantes trabajen en muchos casos de manera independiente, por eso lo que se propone es que el curso fortalezca una dinámica de trabajo basada en el trabajo colaborativo. Lo anterior se busca lograr a partir de espacios de diálogo, investigación y de reflexión en el que se apoyen las decisiones pedagógicas y didácticas de cada participante para la implementación de sus proyectos investigativos.

En un segundo momento se hace una lectura del plan de la asignatura (apéndice 31): competencias, objetos de aprendizaje, estrategias de enseñanza y aprendizaje y evaluación. Con respecto a las competencias, la docente resalta que en la competencia que se refiere a expresar las interpretaciones y sustentarlas argumentativamente es un ejercicio que se va a realizar, pues, generalmente, cuando están realizando los proyectos de grado es que se hace notorio que hace falta reforzar la fundamentación teórica. Además, reitera que muchas veces lo que más se les dificulta a los estudiantes es que no fundamentan su discurso o su análisis desde los teóricos, es decir, elaboran un marco teórico que no aprovechan al máximo.

Con respecto a los objetos de aprendizaje, se aclara que no hay ninguno previamente establecido porque dependen de las necesidades e intereses de los estudiantes. Además, se solicita a los estudiantes que diligencien una ficha de trabajo (apéndice 32) que se le debe enviar a la docente por correo. En esta debe aclararse el eje temático de investigación, los referentes teóricos y las necesidades más puntuales que se deseen abordar.

Con respecto a las estrategias de enseñanza, lo que se espera es la preparación previa de los materiales bibliográficos, preparación de lectura para participar activamente. Durante las actividades en los encuentros sincrónicos las estrategias se basan en el análisis de las situaciones problemáticas o ejes temáticos que se desarrollen, siempre abordado desde una perspectiva dialógica.

La estrategia metodológica de trabajo es el seminario alemán o seminario investigativo que sirve para desarrollar una mente dialógica fundamentada teóricamente. Dentro de las actividades que se trabajan debe haber una lectura analítica, socialización, reflexión sobre temas sugeridos en el aula y participación en las discusiones. Además, cuenta con unas fases específicas de lectura individual y lectura colectiva.

Con respecto a la evaluación, la docente manifiesta que la evaluación es formativa, centrada sobre todo en la construcción de elementos que permita avanzar a los estudiantes en el proyecto de grado.

En un tercer momento, los estudiantes socializan los tres puntos de la ficha completa sobre sus temas investigativos con los demás. Mientras tanto, la docente se encarga de tomar apuntes de lo que cada uno desarrolla, con la finalidad de encontrar temas en común y así afianzar unos grupos de trabajo para el seminario.

Los diferentes ejes temáticos son los siguientes: *critical literacies*; *decoloniality and English Language Teaching* (ELT); estrategias didácticas para promover la argumentación oral en el aula; la enseñanza del inglés como lengua extranjera A1 y A2 a personas sordas en Bucaramanga; enseñanza de la argumentación escrita a partir de la enseñanza y lectura de textos de dramaturgia; de la oralidad a la escritura en la escuela rural, a partir de leyendas. Fortalecer la escritura a partir de textos de la tradición oral con miras a conservar esta tradición; el texto

filmico; *The communicative approach and the Speaking Skills*; escritura de proyectos agroambiental: currículo integrado; enseñanza de la caricatura en un ambiente rural; aprendizajes basados en la comunidad: desarrollar habilidades críticas digitales y, por último, promover el uso ético de memes.

Durante la socialización, la docente hace comentarios, aportes y preguntas a los estudiantes con el fin de conocer los teóricos utilizados, sugerir nuevos o clarificar algunas ideas. De esta manera finaliza la sesión.

2.2.1 Clase 2: 6 de febrero de 2021

Luego del saludo, la docente muestra una herramienta digital que sirve para elaborar esquemas en línea llamada Padlet. A su vez, explica de manera breve su funcionamiento. Luego indica que en los correos de cada uno se encuentran dos documentos de lectura: el primero se llama “El seminario alemán una estrategia pedagógica para el estudiante” cuyo autor es Julio Rafael Pérez Puentes y el segundo “Lineamientos para el seminario de investigación como modalidad para el desarrollo del trabajo de grado” elaborado por la Vicerrectoría Académica de la Universidad Industrial de Santander (UIS).

Asigna parejas de trabajo para que lean alguno de los dos documentos y escriban en el Padlet una síntesis de las definiciones; características; competencias y habilidades que se desarrollan; roles: definiciones y responsabilidades y, por último, organización: tema, dirección y desempeños (apéndice 33) del seminario alemán. Para dicha actividad se estipula una hora.

Luego, se retoma de nuevo la sesión y cada grupo expone la parte de su síntesis. Entre lo que se destaca de las intervenciones está el hecho de que el seminario alemán permite la construcción colectiva de conocimientos, pensar por sí mismos y producir conocimientos nuevos a partir de la actitud de escucha e investigación (Pérez, 2010).

En el documento de la Vicerrectoría Académica —UIS—, (2007) se destaca el trabajo mutuo entre los participantes:

cada participante debe reconocer sus intereses, estilos de aprendizaje, su capacidad para aprender en interacción con pares; debe apropiarse de la metodología e instrumentos con los cuales trabajará, con el fin de lograr, al interactuar con los demás miembros del grupo en las sesiones del seminario, compartir, criticar y corregir las ideas que surjan de él, en un ambiente de la colaboración (p. 4).

Asimismo, define los cuatro roles importantes de esta estrategia metodológica: relator, correlator, participantes y protocolante. El objetivo del relator es “enriquecer, como resultado de su investigación y estudio, el saber de los demás, buscando por medio de una argumentación rigurosa aportar algo nuevo que permita avanzar en el conocimiento sobre el objeto de estudio” (Vicerrectoría Académica —UIS—, 2007, p. 7). Es quien se encarga de exponer el tema a los participantes.

El correlator tiene la función de complementar y enriquecer la relatoría sin repetir lo expuesto por el relator, evalúa el contenido, clarifica los temas expuestos y aporta desde su reflexión personal para motivar la discusión (Vicerrectoría Académica —UIS—, 2007, p. 7).

Los participantes son los que toman parte al momento de la discusión y es responsabilidad de todos los asistentes. Lo que se busca es confrontar concepciones siempre desde valores como el respeto por las diferencias. “Este ejercicio permite a los participantes fortalecer procesos cognitivos a partir de la escucha atenta, la reflexión, la toma notas sobre lo que desea expresar para luego a hablar” (Vicerrectoría Académica —UIS—, 2007, p. 8).

La figura del protocolante “además de documentar la relación exacta de lo ejecutado durante la sesión, también juzga y evalúa su desarrollo integral registrando sus aportes en el

protocolo” (Vicerrectoría Académica —UIS—, 2007, p. 8). Es un trabajo tanto de síntesis de los expuesto como de reflexión crítica.

El siguiente paso es la definición de subtemas para elaborar la relatoría del seminario. Primero la docente presenta un esquema en el Padlet que muestra los subtemas, los encargados y el orden. A esto se le hacen unos ajustes, cambios de grupo por parte de los participantes, y finalmente, todos aprueban dicha organización.

Seguidamente, se aclaran las directrices que rigen las exposiciones, la primera de ellas es que el tiempo por subtema es de máximo sesenta minutos y que a su vez se suprime la figura del protocolante, puesto que cada integrante de manera individual debe redactar un documento escrito que tiene como característica textual fortalecer el capítulo de un marco teórico (apéndice 34).

La última parte de la sesión se revisa la agenda del curso (apéndice 35) y se establece que la docente brinde unas asesorías individuales con respecto a la elaboración del documento escrito. Con esto finaliza la sesión.

2.2.3 Clase 3: 12 de marzo de 2021

La docente menciona los tres temas del seminario: *decolianity* o decolonialidad y currículo integrado; pensamiento crítico y literacidad crítica o *critical literacies*. Estas exposiciones son espacios de intercambio de conocimientos y la relatoría de la presentación es un texto académico escrito para los marcos teóricos de cada integrante, que se envía únicamente a la docente.

Inicia el grupo uno con los ejes temáticos *decoloniality* y currículo integrado. La exposición se realiza por medio de Teams de Microsoft, medio por el cual se comparte una presentación de PowerPoint.

La primera expositora empieza con el tema *decolianity*, “para el giro decolonial, la opresión moderna, de la cual habría que emanciparse, la constituye la razón occidental y su epistemología, impuesta desde la época colonial” (Orjuela, 2018, p. 128). Así pues, la decolonialidad presenta una mirada epistemológica crítica, elaborada principalmente por autores latinoamericanos, que se oponen al eurocentrismo, entendido este último según Quijano (2014) “una específica racionalidad o perspectiva de conocimiento que se hace mundialmente hegemónica colonizando, y sobreponiéndose a todas las demás, previas o diferentes, y a sus respectivos saberes concretos, tanto en Europa como en el resto del mundo” (p. 799).

En tal medida, la expositora define que existen tres formas de colonialidad (apéndice 36): la del saber, el poder y el ser (Quijano, 2014). Estas últimas son ejemplificadas a partir de los libros de texto que se crean desde Europa o el contexto anglosajón, recuerde que el término “eurocentrismo”, según Maldonado-Torres (2007) abarca también a Norteamérica. Básicamente, hay una forma colonial del saber, pues el modo de enseñanza de un idioma extranjero debe estar condicionado a las normativas eurocéntricas.

La expositora critica el hecho de que los saberes y las prácticas de enseñanza de la lengua inglesa en Colombia se hagan con libros de texto elaborados fuera del contexto regional. Por ende, los saberes que se enseñan son de contextos europeos y americanos, por ejemplo, en los contenidos curriculares se les enseña acerca del 4 de julio, día de la independencia de EE. UU. y no del 20 de julio, día de la independencia de Colombia, o sobre el día de la raza.

En conclusión, la postura de colonialidad frente a la enseñanza de segunda lengua, relega a los docentes a ser sujetos dependientes de programas de enseñanza y metodologías elaboradas desde los contextos eurocéntricos. Hecho que coarta la capacidad de los docentes de idiomas

extranjeros de emplear estrategias curriculares independientes, elaboradas desde una mirada creadora, crítica e innovadora dentro del contexto regional.

El siguiente tema de exposición es el currículo integrado, que se entiende como:

(...) un proyecto educativo que se planifica y desarrolla a partir de una selección de la cultura y de las experiencias en las que se desea que participen las nuevas generaciones con el fin de socializarlas y capacitarlas para ser ciudadanos y ciudadanas solidarios, responsables y democráticos (Torres, 1994, p. 96).

El currículo integrado surge gracias a una mirada crítica del siglo XX a la política de fragmentación de los procesos de producción, esta consiste en crear trabajos específicos para trabajadores que no necesitan conocer ni entender la globalidad de los procesos, con el objetivo de descalificar al trabajador y facilitar su dominación (Torres, 1994). Aspecto que se hace evidente en las prácticas educativas que privilegian el individualismo, pues el trabajo está dividido por regiones geográficas, asignaturas y trabajos. Esto limita una visualización de la globalidad.

Como conclusión, parafraseando a Portela (2012), el currículo es la unidad de las disciplinas alrededor de un objetivo dentro de la comunidad educativa, sustentado dentro de tres tipos de argumentos, lo epistémico: el contenido de lo que se va a enseñar; lo cognitivo, lo que necesita el estudiante correspondiente a su edad; lo sociológico; lo presenta en la realidad y lo que es relevante para los estudiantes. El currículo integrado es un reto para los profesores, en el que el docente debe sufrir una transformación para el trabajo en equipo entre las disciplinas a partir del diálogo con los otros.

La segunda exposición aborda el tema pensamiento crítico. La expositora se encarga de describir su proyecto de trabajo de grado, entre los ejes principales están la didáctica de la lectura

y la escritura, el meme como género discursivo, la ética de la comunicación y conceptos de lectura y escritura. A modo de síntesis se busca promover un uso ético, interpretación y argumentación escrita de memes en el aula de clase. A menudo estos textos suelen interpretarse como textos multimodales con fines humorísticos, que usan distintas figuras retóricas como ironías, sarcasmos y burlas sobre diversos temas.

Luego de que la expositora termina su intervención, se genera un momento de discusión propio del seminario alemán. Entre las intervenciones surge la duda sobre el medio en el que la expositora les presentará a sus estudiantes la elaboración de sus memes, actividad contemplada en su proyecto.

La última exposición aborda el tema de la literacidad crítica. En sus inicios es lectura y escritura; luego se concibe el concepto como el manejo de la información escrita, identificar, entender, interpretar. Actualmente, se habla de nuevas literacidades o multiliteracidades según afirma (Cope y Kalantzis, 2012) por las múltiples formas de conocer y utilizar las diferentes prácticas de alfabetización, según los contextos, la cultura y los aspectos sociales.

Un campo emergente de la literacidad crítica a causa del gran desarrollo tecnológico del siglo XXI son las literacidades críticas digitales, según Ávila y Pandya (2012) son un tipo de habilidades y prácticas que conducen a la creación de textos digitales que interrogan al mundo; el contacto con textos presentes en las redes sociales que permiten y fomentan la interrogación de textos digitales.

Finalmente, la expositora sostiene que los estudiantes están sumamente vinculados a las redes sociales. Estos nuevos canales de comunicación han generado impactos y una transformación en la nueva era de la comunicación. Castellví et al. (2020) argumenta que las literacidades críticas digitales no se tratan tan solo de usar la tecnología o tener habilidades de

pensamiento crítico, sino que se debe alfabetizar como una forma de preparación ante un mundo cada vez más digitalizado. Esto conlleva un reto mayor en los procesos de enseñanza a cargo de los docentes.

2.2.4 Clase 4: 13 de marzo de 2021

La clase se abordan tres temas: competencia argumentativa, educación a distancia y *differentiation*. Para la competencia argumentativa se trabaja desde dos posturas diferentes: la argumentación desarrollada por Perelman y Olbrechts-Tyteca, según el autor Alfonso Monsalve, y la argumentación pragmadialéctica de Frans van Eemeren, Grootendorst y Snoeck.

La expositora presenta la teoría de la argumentación de Perelman y Olbrechts-Tyteca como diferente de la demostración y de las ciencias empírico-deductivas cuyas conclusiones son inapelables, sino más bien como un conjunto de procedimientos que busca la aceptación de una tesis, además, también trata sobre cualquier tema que carezca criterios objetivos para determinar una disputa (Monsalve, 1992).

Luego se procede a explicar diferentes conceptos como el de auditorio que para Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) es “el conjunto de aquellos en quienes el orador quiere influir con su argumentación. Cada orador piensa, de forma más o menos consciente, en aquellos a los que intenta persuadir y que constituyen el auditorio al que se dirigen sus discursos” (p. 55). Los componentes sociológicos del auditorio como el judicial, deliberativo y epidíctico. Así como las tres clases de auditorio: el universal que busca el número máximo de adherentes; el diálogo que se dirige a un solo individuo y no a muchos y el de deliberación interna que está interesado en probarse a sí mismo el valor de los argumentos (Monsalve, 1992).

Finalmente, se presentan diferentes tipos de argumentos para reforzar la idea que sostiene la nueva retórica de que los argumentos deben estar basados en lo razonable, en la necesidad del convencimiento más que de la persuasión (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989).

El siguiente expositor aborda la teoría de la pragmadialéctica primero desde su nombre: pragmática por el reconocimiento de los contextos verbales y no verbales en los que se producen los diferentes actos de habla, es decir, el uso comunicativo; dialéctica porque reconoce el discurso argumentativo como un proceso interactivo (van Eemeren et al. 2006).

Desde esta postura, la argumentación “es una actividad verbal, social y racional que apunta a convencer a un crítico razonable de la aceptabilidad de un punto de vista adelantando una constelación de una o más proposiciones para justificar este punto de vista” (van Eemeren et al., 2006, p. 17).

Entre los aportes más importantes de la pragmadialéctica está la inclusión de los contextos como parte fundamental del proceso argumentativo, es decir, no solo se fija en el discurso, sino también en los ámbitos en que se producen (van Eemeren et al. 2006). Además, tiene un modelo de discusión crítica de cuatro partes: confrontación, establece que hay una diferencia de opinión; apertura, las partes tratan de resolver la diferencia de opinión; argumentación, se defienden los puntos de vista, y conclusión, se evalúa el alcance de la discusión y a favor de quien se alcanza la resolución de la diferencia de opinión (van Eemeren et al. 2006). Además, cuenta con una dimensión normativa que es sumamente enriquecedora para la enseñanza de procesos de enseñanza en el aula. Puesto que sus reglas permiten reconocer que los interlocutores argumentan de manera razonada.

El siguiente tema que se aborda es educación a distancia. Se caracteriza por ser “una modalidad educativa que también se puede considerar como una estrategia educativa que permite

que los factores de espacio y tiempo, ocupación o nivel de los participantes no condicionen el proceso enseñanza-aprendizaje” (Martínez, 2008, p. 8). Esta nace como una necesidad tras el aumento de la demanda social a la educación, lo que genera la masificación de estudiantes inscritos, pero las aulas convencionales de las instituciones no contaban con la infraestructura suficiente para responder a dicha demanda (García, 1999).

En el recorrido histórico de la educación a distancia hay cuatro etapas, parafraseando a García (1999) son las siguientes: la etapa uno se denomina correspondencia, que surge en la época en que nacen los servicios postales; se reproducen por escrito las clases presenciales y se envían por correo; un posterior desarrollo incluye la respuesta del docente por correspondencia a las inquietudes de sus estudiantes, esto es lo que se conoce como la retroalimentación, elemento esencial de la educación a distancia. La etapa se desarrolla a través de la radio y la televisión en la década de los setenta; se graban las clases y se envían por audiotape y videotape. La etapa tres se conoce como telemática en la década de los ochenta; aparece el ordenador y se enseña de forma asistida con sistemas de multimedia. La etapa cuatro es la enseñanza *e-learning*, posible gracias a los avances de la tecnología a lo largo del tiempo; las instituciones educativas actuales están inmersas dentro de esta etapa caracterizada por el uso de los campos virtuales, las redes sociales y tecnologías electrónicas avanzadas.

Luego se menciona que en las zonas rurales de Colombia la educación a distancia presenta un estancamiento. Además, las expositoras mencionan que con la situación de pandemia las desigualdades sociales se evidencian más en las zonas rurales. No existe una equidad con el acceso a las herramientas digitales y a la conectividad para todas las escuelas. Esto es una tarea pendiente que el Estado colombiano debe desarrollar.

El último tema del seminario es *differentiation*. Este consiste en la inclusión educativa, pensada no solamente como la enseñanza a personas con alguna discapacidad, sino también a estudiantes de zonas rurales, indígenas, afrocolombianos, entre otros.

La expositora menciona que la diferenciación surge en el siglo XIX como un entrenamiento por medio de juegos a personas sordas, esto resulta en el desarrollo de ciertas habilidades. A partir de ese momento se enfocan esfuerzos para que las personas sordas adquieran destrezas que les permitan desempeñarse en un trabajo y mejorar su estilo de vida, mas no es concebido con el propósito de un desarrollo intelectual y profesional en aquella época.

En el año 2000 se mantiene un sentido de diferenciación en el que se organizan las instituciones por géneros, pues se considera que los hombres aprenden de manera diferente a las mujeres. Aunque en la época actual, el concepto de diferenciación cambia y no se refiere a un colegio para hombres y otro para mujeres, sino un colegio con todos, que requiere de personal capacitado para trabajar con las necesidades diferentes de la comunidad educativa.

Tomlinson (1999) dice que los profesores pueden discriminar el contenido, es decir, no todo el contenido se puede explicar de igual manera a todos los estudiantes. Asimismo, se puede diferenciar tanto el proceso como el producto de acuerdo con la disposición, los intereses y los perfiles de aprendizajes de los estudiantes.

Por último, se crea un espacio de discusión en el que la docente pregunta en dónde se enmarca el concepto de la diferenciación, ¿en la segregación, la integración o la inclusión? La expositora responde que la diferenciación se enmarca en la inclusión educativa, pero la brecha está en que el concepto que maneja la comunidad sorda que se conoce como ajuste razonable es limitado. Cuando se habla de diferenciación, por ejemplo, las personas sordas deben estar con las personas oyentes en la clase de español. Los sordos deben aprender lengua de señas desde

primaria y muchos de ellos no cuentan con una competencia comunicativa en la lengua de señas, entonces llegan a aprender la lengua de señas. Además, en las clases la mayoría de los docentes de español no sabe lengua de señas. Por tanto, la administración debe contratar un intérprete, aunque ese proceso no se desarrolla de una manera oportuna o se brinda por un corto período de tiempo en la mayoría de los casos.

2.2.5 Clase 5: 19 de marzo de 2021

La última exposición del seminario trata sobre dos temas: los procesos de metacognición y la competencia comunicativa y *speaking skills* o la habilidad del habla. Con respecto a la metacognición y la competencia comunicativa la expositora menciona que existen diferentes tipos de estrategias para favorecer el aprendizaje: “durante el proceso de aprendizaje necesitamos planificar, valorar nuestras necesidades y objetivos o autoevaluarnos para controlar y ser conscientes y responsables de nuestro propio aprendizaje, y esto requiere del uso de estrategias metacognitivas, afectivas o sociales” (Sánchez, 2010, p. 7).

La estrategia de compensación facilita el uso del lenguaje del alumno, ayuda a gestionar los conocimientos que ellos tienen, por ejemplo, si no encuentran el significado de una palabra, pueden compensarlo a partir de un sinónimo. Se entiende en ese sentido como la superación de las limitaciones que puedan surgir tanto en el habla como en la escritura. Otros ejemplos para superar carencias en la comunicación pueden ser: cambiar a la lengua materna, pedir ayuda, usar gestos o mímica, ajustar o cambiar el mensaje o usar perífrasis (Sánchez, 2010).

Las estrategias sociales consisten, según Sánchez (2010), en hacer preguntas: para pedir aclaraciones, verificar y pedir correcciones. Cooperar con otros: cooperar con los compañeros de clase, interactuar con hablantes de nivel superior o nativos. Empatizar con los demás: desarrollar el entendimiento cultural, ser consciente de los pensamientos y sentimientos de los demás.

Asimismo, Sánchez (2010) expone estrategias de memoria que consisten en crear asociaciones mentales, asociar con imágenes y sonidos. Estrategias cognitivas como practicar, recibir y enviar mensajes. Estrategias afectivas como la automotivación, la reducción de la ansiedad y el control efectivo de las emociones. Estrategias metacognitivas como enfocar y delimitar el aprendizaje, ordenar, planear y evaluar el mismo.

Todas estas juntas y aplicadas según intenciones comunicativas específicas son alicientes que favorecen el aprendizaje en los estudiantes de una segunda lengua. Se necesita trabajar de manera constante. Además, la expositora menciona que no solo son útiles para aprender otro idioma. Sino que pueden adaptarse y configurarse para alcanzar metas de aprendizaje de diversos ámbitos.

La siguiente exposición es sobre la habilidad del habla o *speaking skill*. En primer lugar, la expositora menciona las generalidades del habla. La habilidad del habla es un proceso en el que los hablantes toman información de su contexto como de su formación de cultura para crear mensajes (Pawlak et al., 2011). El habla no es un proceso que se da de manera alejada de la realidad, no es unilateral, sino bilateral por parte de uno o de varios individuos y sobre esto es donde se manifiestan intenciones. “Habla es un proceso de construcción usando signos verbales y no verbales en una variedad de contextos” (Chaney, Citado en Zyoud, 2016, p. 2).

Luego, la expositora manifiesta que muchos estudiantes que están aprendiendo inglés como idioma extranjero les sucede lo siguiente: cuando el profesor explica en inglés, son capaces de comprender el mensaje o buena parte del discurso, no obstante, eso no significa que el estudiante sea capaz de producir un discurso al mismo nivel. Así pues, autores como Zyoud (2016) manifiestan que hasta que los estudiantes no son presionados para usar el lenguaje, el idioma extranjero, no lo va a usar.

Es una etapa donde los estudiantes están abiertos a escuchar, aprender, pero no se atreven a expresarse, ya sea por no contar con un buen vocabulario en la segunda lengua o no saber usar las estructuras gramaticales para comunicar ideas. Por último, la expositora reflexiona de la necesidad de sacar a los estudiantes de su zona de comodidad. De esa forma se empieza a desarrollar un uso del habla formal.

De esa manera finaliza la última exposición del seminario alemán. Como parte complementaria la docente del curso por solicitud de los participantes utiliza el resto de la sesión para referirse a los procesos de análisis de datos de investigación cualitativa. Hace mención de los procesos categorización y triangulación de datos y expone que hay métodos tradicionales o modernos para analizar los datos: el tradicional consiste en usar resaltados y leer de manera concienzuda el corpus de análisis con la finalidad de hallar puntos en común y conexiones entre los diferentes tipos de datos. El método moderno se sintetiza en el uso del programa ATLAS.ti. Explica a su vez las dos maneras de categorización: apriorísticas que son construidas antes del proceso de recopilar la información y emergentes que surgen desde la propia indagación. Por último, la docente agradece la participación y compromiso de todos los participantes con la asignatura.

3. Evaluación y conclusiones de la experiencia

A continuación, se realizan la evaluación y la conclusión de cada una de las asignaturas cursadas.

La asignatura Lingüística Aplicada II permite como estudiante en formación afianzar los conocimientos teóricos sobre los conceptos de andamiaje y, especialmente, la adquisición de

herramientas didácticas para enseñar lectura y escritura en el aula. Asimismo, se destaca que los contenidos y las explicaciones de los textos leídos en el seminario se hacen de manera más profunda y completa de lo que se haría en el pregrado, lo que presenta otra perspectiva sobre la articulación entre la teoría lingüística y una práctica de enseñanza aplicable al aula de clase.

La PGD permite enseñar los géneros por etapas, centrar la tarea, de tal modo que los estudiantes comprendan y se apropien de los géneros que aprenden. Además, la lectura conjunta permite enseñar contenidos mientras se aprenden estrategias de lectura, tanto de identificación de los temas, ideas principales, ideas secundarias como de los participantes que están imbricados en los discursos.

El reconocimiento de todos esos factores es posible mientras el docente encargado del curso dirija un proceso de lectura con el fin de enseñar estrategias a los estudiantes para la interpretación de textos. De ese modo, el docente enseña a leer con la finalidad de que el estudiante en algún punto pueda realizar esa misma tarea autónomamente. No obstante, no basta solo con tener conocimientos lingüísticos, sino también de adecuarlos según diferentes factores del contexto como el nivel educativo de los estudiantes, la edad, factores socioeconómicos, entre otros.

Otro de los aprendizajes significativos es que se enseña desde el contexto y se centra en la equidad educativa o la democratización del saber, que en últimas lo que busca es dar a todos los estudiantes las mismas posibilidades para aprender. Asimismo, se reducen los patrones escolares de la escuela tradicional que favorecen a unos sobre otros, lo que Rose y Martin (2018) denomina estudiantes aventajados y menos aventajados. Además, de ese modo no se enseñan conocimientos en abstracto o contenidos fragmentados y distantes de las realidades sociales; sino

que, los saberes que se presentan en el aula cobran sentido para usos reales y buscan incidir en las realidades de los sujetos que interactúan con esos contenidos.

En cuanto a los aportes en fundamentos de investigación en el aula, es enriquecedor el hecho de compartir un espacio de formación con las estudiantes de maestría que tienen experiencias de enseñanza acumuladas y, además, desarrollan procesos de investigación educativa y social con sus respectivos grupos sobre diversas temáticas. En ese sentido, las participaciones de las estudiantes aportan desde dos perspectivas: por un lado, están sus conocimientos teóricos y su desarrollo de un proyecto investigativo y, por otro lado, su experiencia como docentes activas y las estrategias que han empleado en momentos y circunstancias determinadas. Algunas de ellas, enfocadas en sectores rurales del departamento de Santander han tenido que adaptar sus prácticas de enseñanza en plena crisis de pandemia, dado que en el sitio no cuentan siquiera con conectividad o señal de telefonía móvil para dar sus clases en la virtualidad impuesta por la pandemia.

En relación con lo anterior, la asignatura Seminario de temática electiva fortalece aún más el aprendizaje entre pares, puesto que la estrategia metodológica del seminario alemán permite conocer y compartir las investigaciones, saberes previos y acumulados a partir de la indagación teórica sobre temas específicos de estudio de cada participante. Esto conlleva a que el aula se convierta en un espacio de discusión y enriquecimiento interdisciplinar, puesto que hay tanto maestrantes, como estudiantes de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana como estudiantes de Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en inglés.

A lo anterior, se debe sumar que la docente insta a que el trabajo individual no sea el modo en que se desarrolle la asignatura, sino que se rompa con esa forma de aprendizaje para promover el trabajo en equipo y la colaboración. Por ejemplo, compartiendo material de lectura

que pueda ser útil para los demás, a través del dialogo y del respeto y la construcción de nexos entro los participantes del curso.

También se reconoce el valor que ambas asignaturas aportan a los futuros investigadores. Por un lado, la LSF es una potente herramienta de análisis del discurso. Asimismo, las actividades de construcción de marcos teóricos a partir de una investigación documental abordadas en ambas asignaturas facilitan que los investigadores cuenten con herramientas de análisis teóricamente fundamentadas. En ese sentido, benefician a la construcción apropiada de un marco teórico o postulados de diferentes autores que le otorgue fuerza y credibilidad a los análisis que se construyan.

Además, se consolidan espacios de discusión y reflexión sobre las prácticas de enseñanza actuales, las problemáticas sociales y crisis emergentes. Desde las asignaturas se plantean alternativas para reconocer en esas dificultades contextuales, un objeto de estudio que amerita de manera urgente distintas posibilidades de solución. Se promueve la implementación de las nuevas tecnologías como parte de la práctica de enseñanza que favorece los procesos de enseñanza.

Con respecto a la evaluación, es un proceso satisfactorio porque se logra cumplir con los propósitos de ambos cursos. La evaluación del Seminario de Lingüística Aplicada se hace de tres modos: 1) Diagnóstica: conocimientos previos sobre nociones básicas de lingüística y sus posibilidades de aplicación en el aula. 2) Formativa: participación en foros de discusión, prácticas de lectura y escritura del material sugerido. 3) Sumativa: de una guía audiovisual con material escrito orientado al acompañamiento de un proceso de lectura y escritura. El trabajo final del curso es la elaboración de una secuencia didáctica para fortalecer los procesos de argumentación oral en el aula. En esta se aplican los conocimientos teóricos aprendidos.

Además, se cuenta con el acompañamiento de la docente, quien hace correcciones a diferentes borradores que fueron conformando una secuencia didáctica más completa. La Valoración cuantitativa final correspondiente al Seminario de Lingüística Aplicada es de 5.0.

En el Seminario de temática electiva la evaluación no se restringe a pruebas, sino a diversos escenarios sobre los que se llevan registros convenientes para constatar el avance del estudiante a lo largo del curso. El trabajo final corresponde a la exposición grupal de un tema como relator en la metodología del seminario alemán. En la relatoría se desarrolla una discusión teórica sobre la competencia argumentativa, abordada desde dos enfoques: el desarrollado por Chaïm Perelman y Olbrechts-Tyteca en su obra *Tratado de la argumentación. La nueva Retórica* (1958) y el enfoque de la argumentación pragmatialéctica desarrollado por Frans van Eemeren et al. Además de eso, se redacta un texto a modo de tratado de marco teórico que se constituye en la relatoría del seminario. La valoración cuantitativa final correspondiente al Seminario de Temática Electiva es de 4.5.

Por todo lo anterior, los aportes recibidos durante el proceso de formación profesional, los roles desempeñados y la experiencia contribuyen como persona en desarrollar habilidades de trabajo en equipo, participación y pensamiento crítico. Ahora bien, como futuro profesional del área de la educación los aportes están enfocados desde lo social, pues aplicando los conocimientos aprendidos durante los cursos de maestría en didáctica de la lengua se puede llevar a cabo procesos de enseñanza innovadores y comprometidos con las realidades sociales propias de cada contexto. De esa manera, contribuir en la democratización del saber para una construir una sociedad más equitativa, teniendo en cuenta que la historia del país antigua y moderna se enmarca en profundas crisis de violencia perpetrada por distintos actores, desde

grupos armados al margen de la ley como acciones de bandas criminales e incluso el mismo Estado.

En cuanto a la experiencia de estudiar dos asignaturas de postgrado son un aliciente para continuar en el proceso de formación. Una de las razones principales es porque la preparación y el nivel de exigencia son mayores: lo que implica compromiso y dedicación. Además, porque se puede ahondar y adquirir conocimientos que serán útiles para la vida profesional. Desde el rol de licenciado se adquieren diversas estrategias didácticas y pedagógicas para la formación de nuevos estudiantes. Desde la faceta de investigador se adquieren las competencias necesarias para profundizar teórica y conceptualmente en algún campo específico. Puesto que las aulas de enseñanza de una maestría son espacios que promueven el desarrollo del pensamiento crítico, la argumentación y la formación de excelentes investigadores con capacidad de contribuir en la resolución de alguna problemática social, ya sea a nivel regional o nacional.

En ese sentido, la realización del trabajo de grado en la modalidad cursos de maestría constituye una excelente opción para prepararse y motivarse en la persecución de nuevos proyectos desde el ámbito académico y personal.

Referencias Bibliográficas

- Abad, H. (5 de diciembre de 2007). Los enemigos del pueblo. Semana.
<https://www.semana.com/los-enemigos-del-pueblo/85594-3/>
- ABC.es. (27 de marzo de 2019). *La Leyenda Negra que rodea a Hernán Cortés y que defiende López Obrador* [video]. La voz de Cádiz. https://www.lavozdigital.es/historia/abci-leyenda-negra-rodea-hernan-cortes-y-defiende-lopez-obrador-201903261616_video.html?ref=https:%2F%2Fwww.google.com%2F
- AcciónReacción. (15 de julio de 2010). *Artículo 12 Constitución Política de Colombia según los Wayúu* [video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=EzJccUjhpGw>
- América y la irrupción europea, (s.f.). Los conquistadores. [online]
http://www7.uc.cl/sw_educ/historia/conquista/parte3/html/index.html
- Ávila, J., & Pandya, J. (2012). *Critical Digital Literacies as Social Praxis*. Bern, Switzerland: Peter Lang US. (30 de abril de 2021). <https://www.peterlang.com/view/title/21974>
- Castellví, J., Díez-Bedmar, M. y Santisteban, A. (2020). Pre-Service Teachers Critical Digital Literacy Skills and Attitudes to Address Social problems. *Social Sciences*, 9 (8), 134.
<https://doi.org/10.3390/socsci9080134>
- Colomer, T. & Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Celeste Ediciones.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2012). *Literacies*. Cambridge University Press.
- Eggins, S. y Martin, J. (2003). El contexto como género. *Signos*, 36(54), 185-205.
- elDiarioes. (4 de abril de 2017). *El presidente de RTVE: "América no fue colonizadora, sino evangelizadora"* [video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=aXhna3YF_us

Escuela de Idiomas (2020). *Manual para trabajos de grado en la Escuela de Idiomas*. Universidad Industrial de Santander. Documento interno.

García, L. (1999). Historia de la educación a distancia. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 2(1), 8-27. <https://doi.org/10.5944/ried.2.1.2084>

García Márquez, G. (1970). Algo muy grave va a suceder en este pueblo. *Magazin Dominical*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/algo_muy_grave_marquez.pdf

Rojas, I. (2020). Pedagogía de géneros discursivos. Documento interno.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), (s.f.). La democracia en Atenas. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:d537f49c-f3bd-48c3-b5cf-c5a66131d721/atenas3.pdf>

López, C. (18 de diciembre de 2002). ¿Negro Peruano o Afroperuano? <http://www.cimarrones-peru.org/afronegro.php>

Maldonado-Torres, N. (2007). On the Coloniality of being. Contributions of the development of a concept. *Cultural Studies*, 21(2-3), 240-270. <https://doi.org/10.1080/09502380601162548>

Martínez, H. (2008). La educación a distancia: sus características y necesidad en la educación actual. *Educación*, 17(33), 7-27. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5057022>

Ministerio de Educación Nacional —MEN— (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua castellana*. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf

Ministerio de Educación Nacional —MEN— (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje*. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

- Millan, A. (27 de noviembre de 2013). La Real Academia elimina definiciones machistas. Lea cuáles. BBC Mundo.
https://www.bbc.com/mundo/noticias/2013/11/131127_diccionario_espanol_rae_vocablos_sexistas_amv
- Monsalve, A. (1992). *Teoría de la argumentación*. Universidad de Antioquia
- Museo Nacional de Colombia, (2008). Velorios y santos vivos. Comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras.
http://www.museonacional.gov.co/sitio/Velorios_site/pdfs/Catalogo/17_55_final.pdf
- Naciones Unidas (s.f.). Día Mundial de la Diversidad Cultural para el Diálogo y el Desarrollo, 21 de mayo. <https://www.un.org/es/observances/cultural-diversity-day>
- Orjuela, L. (Ed.) (2018). América Latina en la encrucijada de la emancipación: modernidad, colonialidad y socialismo. En: *Modernidad, colonialismo y emancipación en américa latina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Pawlak, M., Waniek-Klimczak, E., & Majer, J. (2011). *Speaking and instructed foreign language acquisition*. Multilingual Matters.
- Perelman, CH. y Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Gredos, S. A.
- Pérez, J. (2010). El seminario alemán una estrategia pedagógica para el estudiante. En: *Cultura, Educación y Sociedad*. 1(1), 107-112.
- Portela, H. (2012). La formación en un currículo como trayecto fenomenológico. Un enfoque sociocrítico. *Hallazgos*, 9(18), 79-96.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413835216005>

Profe Karo. (17 de mayo de 2011). *Etnoeducación y comunidad afrocolombiana* [video].

Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=gFx1q0iZzxE>

Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. CLACSO.

Rose, D. y Martin, J. R. (2018). *Leer para aprender: lectura y escritura en las áreas del currículo*. Ediciones Pirámide.

Sánchez, G. (2010). Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico. marcoELE. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 11, 1-68. <https://www.redalyc.org/pdf/921/92152537016.pdf>

Sordo, J. (7 de mayo de 2011). Qué es el CO₂. Dióxido de carbono. Calentamiento global. <https://www.homohominisacrares.net/ecologia/co2-dioxido-de-carbono-calentamiento-global.php>

Teruel, A. (22 de febrero de 2012). Francia elimina la casilla 'señorita' de los formularios oficiales. *El País*. https://elpais.com/sociedad/2012/02/22/actualidad/1329935954_568406.html

The Nemours Foundation/KidsHealth. (s.f.). Sistema inmunológico. <https://www.rchsd.org/health-articles/sistemainmunolgico/#:~:text=Mediante%20una%20serie%20de%20pasos,conjunto%20para%20proteger%20al%20cuerpo.>

Tomlinson, C. (1999). *The differentiated classroom. Responding to the Needs of All Learners*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. España: Morata.

Tusón, A. y Calsamiglia, H. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel, S. A.

Universidad Industrial de Santander —UIS— (15 de mayo de 2021). Introducción de la Maestría en Didáctica de la Lengua. <https://www.uis.edu.co/webUIS/es/academia/facultades/cienciasHumanas/escuelas/idiomas/programasAcademicos/maeDidacticaLengua/introduccion.jsp>

Uprimny, R. (15 de agosto de 2015). Una terna de mujeres. El Espectador. <https://www.elespectador.com/opinion/una-terna-de-mujeres-columna-579412/>

Uribe, A. (noviembre 25 de 2013). Seguridad democrática. <https://alvarouribevelez.com.co/seguridad-democratica/>

Van Eemeren, F. H. (2012). *Maniobras estratégicas en el discurso argumentativo*. Madrid: CSIC Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Van Eemeren, F. Grootendorst, R. y Snoeck Henkemans, F. (2006). *Argumentación: análisis, evaluación, presentación*. [Trad. Roberto Marafioti]. Biblos.

Vicerrectoría Académica —UIS—, (2007). *Lineamientos para el seminario de investigación como modalidad para el desarrollo del trabajo de grado*. https://www.uis.edu.co/webUIS/es/trabajosdegrado/documentos/Jul2_trabajos_grado_doc3.pdf

White, P. (2000). Un recorrido por la teoría de la valoración (Teoría de la valoración). University of Birmingham (UK). <https://www.researchgate.net/publication/255625569>

Yaffe, L. (2011). Conflicto armado en Colombia: análisis de las causas económicas, sociales e institucionales de la oposición violenta. *CS*, 8(187), p. 187-208

Zyoud, M. M. (2016). Theoretical Perspective On How To Develop Speaking Skill.

AnInternational Multidisciplinary Journal, 2(1), 1-10.