



Universidad de San Buenaventura



Competencias comunicativas

Caracterización y orientaciones pedagógicas para su **enseñanza**

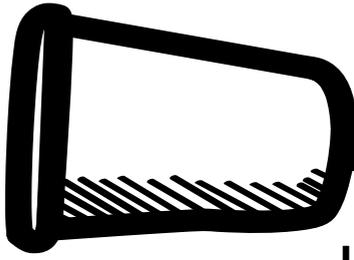


James Rodríguez Calle
Edwin Cortés González
Laura Marcela Hurtado Truyo

Colección
PERFILES



Competencias comunicativas.
Caracterización y orientaciones pedagógicas para su enseñanza

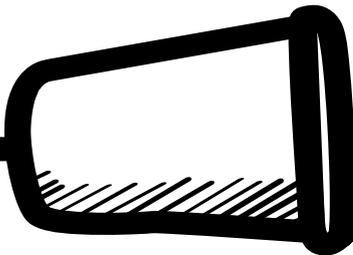


Universidad de San Buenaventura



Competencias comunicativas

Caracterización y orientaciones pedagógicas para su **enseñanza**



James Rodríguez Calle
Edwin Cortés González
Laura Marcela Hurtado Truyo

2024

Rodríguez Calle, James

Competencias comunicativas. Caracterización y orientaciones pedagógicas para su enseñanza. James Rodríguez Calle, Edwin Cortés González, Laura Marcela Hurtado Truyo.- Cali: Editorial Bonaventuriana, 2024.

98 páginas.

Incluye referencias bibliográficas

e-ISBN: 978-628-7559-59-2

Colección: Perfiles

1. Competencia comunicativa – Enseñanza y Aprendizaje 2. Competencia comunicativa -- Lectura – Escritura – Oralidad 3. Universidad de San Buenaventura. Cali -- Competencia comunicativa -- Sistemas de enseñanza 4. Estudiantes Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana – Práctica Pedagógica e Investigativa 5. Universidad de San Buenaventura. Cali – Comunicación efectiva I. Rodríguez Calle, James II. Cortés González, Edwin III. Hurtado Truyo, Laura Marcela IV. Tít.

370 (DDC 23)

R696

CEP- Biblioteca USB Cali.

© Universidad de San Buenaventura



Editorial Bonaventuriana

Competencias comunicativas. Caracterización y orientaciones pedagógicas para su enseñanza

© Autores: James Rodríguez Calle
Edwin Cortés González
Laura Marcela Hurtado Truyo

© Universidad de San Buenaventura
© Editorial Bonaventuriana, 2024

Dirección Editorial Cali
Carrera 122 # 6-65
PBX: 57 (2) 318 22 00 - 488 22 22
e-mail: editorial.bonaventuriana@usb.edu.co
www.editorialbonaventuriana.usb.edu.co
Colombia, Suramérica

Dirección editorial: Ricardo Flórez
Corrección de estilo: María Alejandra Garzón
Diseño y diagramación: Diego Alejandro Soto

El autor es responsable del contenido de la presente obra.
Prohibida la reproducción total o parcial de este libro por cualquier medio,
sin permiso escrito de los editores.

© Derechos reservados de la Universidad de San Buenaventura.

e-ISBN: 978-628-7559-59-2

Edición digital

2024

Contenido

Presentación	9
Competencia comunicativa en la USB Cali: caracterización de la enseñanza	13
<i>Un punto de inicio</i>	15
<i>Taller pedagógico: horizontes comunes</i>	16
<i>La enseñanza de la competencia en las facultades (mesocurrículo-facultades)</i>	19
<i>Matriz de competencia transversal, RA y CE</i>	35
Orientaciones pedagógicas para la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad.....	45
<i>Fundamentación disciplinar: el comunicador efectivo y la acción comunicativa</i>	47
<i>Fundamentación pedagógica: diálogo, persona y cotidianidad en la formación del comunicador franciscano</i>	50
<i>Sistematización de una experiencia de enseñanza y aprendizaje de la competencia comunicativa en la USB Cali: del Taller de Escritura II (Psicología, 2020-2) a Comprensión y Producción Textual II (Licenciatura en Educación Infantil, 2021-2)</i>	57
<i>Algunas percepciones de los estudiantes y de las monitoras-practicantes</i>	80
Referencias	87
Anexos.....	91
Sobre los autores	92

Presentación

Este proyecto nace en el marco de transformación curricular de la Universidad de San Buenaventura (USB) Cali, con una primera acción denominada “Taller pedagógico”, realizada el 28 de noviembre de 2019. Este ejercicio se llevó a cabo en concordancia con un primer reconocimiento de los cursos básicos de lectura, escritura y oralidad, ofrecidos en todos los pregrados de la seccional, y contó con la participación de líderes curriculares de las facultades y las unidades académicas. En ese espacio se plantearon unas primeras preguntas, con sus respectivas respuestas, sobre lo que los líderes de la “competencia comunicativa”¹ (Hymes, 1996) de cada facultad y unidad académica consideraban respecto a los procesos de lectura, escritura y oralidad en sus estudiantes de pregrado (ver apartado “La enseñanza de la competencia en las facultades (mesocurrículo-facultades”).

Posteriormente, desde los primeros meses de 2020, el proyecto comenzó a articularse con tres estrategias de la seccional Cali: el Comité de Currículo, la Estrategia Saber Pro y la formación continua para docentes, con el rediseño del Diplomado en Pedagogía Universitaria, transformado en Diplomado en Enseñanza Universitaria para su primera versión, propuesta en 2021.

La articulación con el Comité de Currículo, iniciada con las reuniones periódicas del Comité Curricular ampliado durante el semestre 2020-1, permitió empezar a ubicar el lugar de la competencia comunicativa dentro del proceso de transformación curricular de la seccional Cali y, paralelamente, bosquejar respuestas para los retos del mesocurrículo y el microcurrículo.

1. En esta parte introductoria se entiende la competencia comunicativa en términos de desempeño de “lectura crítica” (Instituto Colombiano para Evaluación de la Educación [Icfes], 2018), “comunicación escrita” (Icfes, 2018) y “comunicación oral” (Ortega *et al.*, 2016). La definición y el alcance teórico y práctico del concepto “competencia comunicativa” se trabaja ampliamente en la segunda parte del documento denominada “Orientaciones pedagógicas”.

En cuanto al mesocurrículo, se hizo evidente que, al igual que en muchos procesos de la universidad, había una dispersión y una gran diversidad de enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, escritura y oralidad.² La dispersión se explicaba, porque cada facultad y unidad académica ha gestionado estas competencias en un proceso curricular y pedagógico independiente, sin tener criterios, conceptualizaciones o políticas generales consensuadas. Durante la primera revisión, se constató que, mientras en algunos programas académicos se consideraba que la competencia era transversal y no había un curso dedicado en específico a la enseñanza de lectura, escritura y oralidad,³ en otros existía uno o dos cursos con distintas denominaciones, dedicados a la “Lectoescritura”, la “Comunicación oral y escrita”, la “Comprensión y Producción textual” o la “Lógica y la Argumentación”, etc. (ver apartado “La enseñanza de la competencia en las facultades (mesocurrículo-facultades”).⁴

Como consecuencia, se acordó generar una ruta de trabajo que dio como resultado las primeras versiones de la Matriz de Competencia Comunicativa. Su versión más reciente está bastante ajustada, dado que se revisó en diversas ocasiones y se ha puesto a prueba en varios programas piloto, a partir de etapas de ajuste, acompañadas por el Comité Curricular nuclear y la asesora pedagógica (ver apartado “De los CE: artículo 13 de la Resolución de Rectoría n.º S.1.1-1561 de 2020”).

A partir de este avance, a nivel mesocurricular, la articulación con la estrategia de la seccional permitió profundizar en el reconocimiento y en una primera evaluación de la gestión de la competencia comunicativa en la revisión de los planes de estudio y los programas analíticos de los cursos que declaran la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad.⁵ Es decir, se hizo un reconocimiento de cuáles cursos de los programas tendrían, desde el punto de vista de la planeación microcurricular, una mayor incidencia en la competencia comunicativa, tal como se planteaba en ese momento para los planes de estudio de los programas y tal como se ofrecía en el nivel microcurricular con los programas analíticos

2. Para una comprensión más amplia de esa dispersión, se sugiere revisar el documento de *Diagnóstico curricular* general realizado por el Comité Curricular.

3. Por ejemplo, la Facultad de Arquitectura, Arte y Diseño (FAAD) y la Licenciatura en Educación Física.

4. Posteriormente, se hace una revisión más profunda de la gestión de la enseñanza y el aprendizaje.

5. Es importante aclarar que la revisión es meramente documental, pues se examinaron los programas analíticos, pero -hasta este punto- no las prácticas realizadas en el aula por los docentes.

que las facultades compartieron (ver apartado “El microcurrículo: análisis de programas analíticos a la luz de la competencia comunicativa”).

Con este reconocimiento inicial, a partir del semestre 2020-2, se inició una propuesta que permitiera reconocer y asumir, desde el marco institucional emergente, los retos de enseñanza y aprendizaje de la competencia comunicativa a nivel microcurricular, con la generación de un primer curso en el cual se ponía en marcha la propuesta del programa analítico piloto, enmarcado en la propuesta de competencia transversal, con sus correspondientes resultados de aprendizaje (RA) y criterios de evaluación (CE) (Decreto 1330, 2019; Resolución de Rectoría n.º S.1.1-1561, 2020). El primer curso correspondió al grupo siete del Taller de Escritura II (2020-2) del programa de Psicología diurno. A partir de esta experiencia y con distintos ajustes, para el semestre 2021-1 se generaron tres programas analíticos piloto paralelos: dos grupos de Taller de Escritura II y uno para el curso Comprensión y Producción Textual II de la Licenciatura en Educación Infantil.

Estos tres cursos constituyen el principal espacio de investigación del proyecto de Laboratorio de Lectura, Escritura y Oralidad de la Universidad de San Buenaventura Cali. Para el 2021-2, con la versión más reciente de la matriz de competencia comunicativa (validada por el Comité Curricular y la asesora pedagógica), se continuó con la implementación, esta vez en el curso Comprensión y Producción Textual II de la Licenciatura en Educación Infantil, con lo cual se tendría un quinto programa analítico y su correspondiente curso piloto.

Paralelamente, el Laboratorio de Lectura, Escritura y Oralidad ha incorporado la participación de estudiantes de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana como parte de su curso Práctica Pedagógica e Investigativa V: Diseños Curriculares en Lengua Castellana y Literatura. En el semestre 2021-1, cuatro estudiantes acompañaron los cursos piloto Taller de Escritura II (Psicología) y Comprensión y Producción Textual II. En el semestre 2021-2, cuatro estudiantes (docentes de lenguaje en formación) participaron por primera vez en el rol de tutores pares en los cursos Proyecto de Vida e Identidad Institucional, ofrecidos por el Centro Interdisciplinario de Estudios Humanísticos (CIDEH).

Se trata de un primer ejercicio de transversalidad desde el cual fueron posibles unas primeras caracterizaciones de oportunidades de intervención en la formación de estudiantes en desarrollo de habilidades para lectura crítica, comunicación escrita y comunicación oral (es decir, para la gestión de la competencia comunicativa). Sus experiencias fueron consignadas en diarios de campo y en

ejercicios de intervención, que serán analizados en la segunda parte de este documento.

Por otro lado, a un nivel institucional, se ha venido adelantando la articulación con la Estrategia Saber Pro. Esto ha permitido incidir en espacios de formación para las pruebas de las competencias genéricas de lectura crítica y comunicación escrita; y, de manera más general, en el reconocimiento de retos y estrategias para el desarrollo de la competencia en lectura, escritura y oralidad. En primer lugar, los estudiantes de primer semestre de todas las facultades asistieron a talleres en las inducciones de los semestres 2020-2 y 2021-1, y aquellos que presentaron las pruebas en 2020 participaron de dos simulacros y dos espacios de formación en el semestre 2020-2.

Asimismo, para el semestre 2021-1, como parte del presente proyecto, se tuvo una participación activa en la primera Semana de la Excelencia Académica, con los docentes invitados que aportaron sus conocimientos teóricos y prácticos para el desarrollo de la competencia de comunicación escrita evaluada por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). Para el 2021-2, con renovada participación de docentes invitados y en articulación con la Estrategia Saber Pro, se realizaron talleres tanto de lectura crítica como de comunicación escrita en tres niveles de talleres diferenciados, distribuidos así: de primer a tercer semestre; cuarto a sexto semestre y séptimo a décimo semestre (Anexo 1).

Finalmente, en el ámbito de la formación continua de docentes, se rediseñó el Diplomado en Pedagogía Universitaria para transformarlo en un Diplomado en Enseñanza Universitaria, que comenzó a ofertarse en el semestre 2021-2. El diplomado está enmarcado en el contexto de la transformación curricular actual a nivel nacional (Acuerdo 02, 2020; Decreto 1330, 2019) y de acuerdo con las orientaciones del Comité de Currículo, a nivel de la seccional Cali.

Como resultado, se consolidó este documento en dos etapas. La primera etapa del proyecto, presentada a continuación, se denomina “Competencia comunicativa en la USB Cali: caracterización de la enseñanza”. La segunda etapa es “Orientaciones pedagógicas para la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad”, con la cual se llega a la fase propositiva del proyecto.



Competencia comunicativa
en la USB Cali: caracterización
de la enseñanza



Un punto de inicio

Esta parte del documento es producto del diagnóstico meso- y microcurricular realizado desde 2019.⁶ Apela a los avances logrados con la matriz de competencia, RA, CE y los resultados de las distintas etapas de pilotaje de los programas analíticos de los cursos dedicados a la enseñanza de la competencia comunicativa,⁷ avalados durante el proceso de transformación curricular, pedagógica y didáctica, liderado por el Comité de Currículo Base y Ampliado.

En este sentido, consiste en la *sistematización de una experiencia*⁸ de los primeros reconocimientos y caracterizaciones de la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad en los programas de pregrado de la sede Cali. Se intenta reconocer los principales retos para la innovación pertinente en los procesos de enseñanza, aprendizaje, evaluación y los RA.

De ninguna manera, el presente documento pretende ser un manual que resuelva retos comunicativos propios de cada facultad y de sus programas. Por lo contrario, busca determinar las tensiones, oportunidades de mejora y posibles horizontes para comprender y desarrollar tanto el microcurrículo como el mesocurrículo, sin olvidar que existen factores externos provenientes de cambios enmarcados a nivel nacional, como el Decreto 1330 de 2019 y el Acuerdo 02 de 2020, declarados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

Expuesto lo anterior, se partirá del reconocimiento de horizontes comunes, emanados del primer ejercicio general del taller sobre la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad, realizado en 2019 con representantes de las facultades y unidades académicas, para luego pasar a un ejercicio de caracterización de cada facultad y cada programa.

6. Ver el diagnóstico de diseño curricular.

7. Hasta el momento, se han realizado pilotajes en los cursos de Taller de Escritura II, 2020-2 y 2021-1, del programa de Psicología diurno; y en el curso Comprensión y Producción II, 2021-1, de la Licenciatura en Educación Infantil, del cual se está haciendo un nuevo pilotaje.

8. Se apela a la propuesta de Óscar Jara (2018), entendiendo la sistematización de experiencias educativas como la posibilidad de construir conocimiento a partir de la reflexión epistémica que emana de las apuestas educativas.

Taller pedagógico: horizontes comunes

El 28 de noviembre de 2019 se realizó un primer ejercicio de reconocimiento de retos y horizontes de enseñanza denominado “Taller pedagógico sobre competencia comunicativa”. A este espacio convergieron representantes de todas las facultades y unidades académicas, además de voces que gestionan el aprendizaje de la escritura para la investigación en propuestas editoriales y en formación de posgrado. Fue un espacio abierto al diálogo, donde lo más importante surgió de reflexiones comunes, a partir de preguntas que preocupan a quienes tienen a cargo la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad.

Las preguntas orientadoras fueron las siguientes: *¿qué es leer? ¿Cómo se mejora la competencia lectora? ¿Qué deberían escribir o presentar oralmente los estudiantes a lo largo de su pregrado? ¿Cuál es la mejor manera de enseñar a escribir y presentar textos orales en la universidad?* Dichas preguntas se recogieron en la Tabla 1, con el fin de exponer cómo es abordado y cómo se quisiera orientar el proceso de enseñanza de la competencia comunicativa en la seccional Cali:

Tabla 1
Matriz

<p>¿Qué es leer?</p> <ul style="list-style-type: none"> – Entender y comprender un texto escrito, una frase, oraciones, etc. – Imaginar una realidad a partir del otro. – Encontrar respuestas a un mundo conocido y desconocido. – Aproximarse a la paz interior y exterior. – Realizar la lectura de un texto, símbolo o figuras, e interpretarlos conforme a un contexto (tema, área de conocimiento, contexto geográfico o cultural). – Leer es abrir miles de ventanas al mundo desde el ejercicio mental y cognitivo de tomar un texto en nuestras manos o algún dispositivo digital. – Tener la posibilidad de ampliar las perspectivas de nuestro conocimiento, independientemente de lo que creamos conocer. – Construir y decodificar un texto que se encuentra enmarcado en el contexto sociocultural del autor y del lector. – Interpretar gráficamente el pensamiento del otro de forma sonora.
<p>¿Cómo se mejora la competencia lectora?</p> <ul style="list-style-type: none"> – Motivar la lectura. – Utilizar textos o escritos que despierten el interés del estudiante en relación con la realidad. – Leer temas relacionados con su formación y que les apasionen. – Comprender documentos entre colegas y estudiantes. – Canalizar expectativas. – Sondar intereses. – Abrir espacio en los escenarios de aprendizaje para compartir textos a través de la lectura. – Proponer eventos donde la integralidad llegue de manera orgánica.

Tabla 1
Matriz

<ul style="list-style-type: none"> – Gestionar la emergencia de una comunicación generativa. – Identificar las “fracturas” culturales y las limitaciones instituidas que afectan la relación con la lectura, y diseñar alternativas pedagógicas y didácticas que las contrarresten. – Leer inicialmente textos de interés (bien escritos) y socializar su comprensión e interpretación mediante diversos métodos, tanto escritos (ensayos) como orales (<i>pitch</i>). – Generar una cultura de lectura desde el currículo, incluyendo lecturas de interés acordes con las edades de los estudiantes y los tópicos de aprendizaje, y realizar ensayos que respondan a una reacción personal a la lectura y al contexto. – Mejorar la comprensión leyendo lo que despierta interés, pues el interés potencia la comprensión de uno mismo y del mundo que lo rodea. – Desarrollar procesos comunicativos que le enseñen al estudiante diferentes elementos de la comunicación oral y escrita, y su relación cotidiana y cultural necesaria para la comprensión de la realidad. – Enfrentar al estudiante a la práctica de la lectura y la escritura, lo que permitirá reflexionar sobre lo leído, discernir lo que piensa, dice y hace.
<p>¿Qué deberían escribir o presentar oralmente los estudiantes a lo largo de su pregrado?</p> <ul style="list-style-type: none"> – La oralidad es el camino natural hacia la lectura y la escritura. Todo texto escrito es, inicialmente, oral. Si la oralidad no ha sido configurada y no fluye en su complejidad y amplitud de lenguajes no verbales, orales y verbales, difícilmente podrá dar una producción escrita efectiva y una relación eficaz con la lectura. – Identificar la pertinencia de los procesos que se desarrollan y ajustarlos creativamente a los contextos. – El contenido escrito y oral debe estar ligado al interés del estudiante y cómo se vincula a los propósitos educativos, pedagógicos y didácticos del curso, sumándoles las competencias propias y aquellas que se desarrollan a partir del interés y las experiencias de vida. – A nivel de pregrado, los estudiantes deberían escribir sobre lo que realmente les interesa y les apasione, pero con argumentos y rigurosidad acorde con su nivel de formación, y directamente relacionado con el tópico académico de interés. – Artículos científicos, exposiciones, debates, ponencias, informes, ensayos, procesos y procedimientos, manuales y hojas de vida. <p>En los textos escritos:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Relatorías, resúmenes y artículos de reflexión crítica, en relación con el ámbito de estudio. – Protocolos de lectura, informes, trabajos finales y avances, interpretaciones de contexto (cifras, gráficas, cuadros, imágenes), trabajos de campo y reseñas. – Documentos con los que se identifiquen, sobre los cuales puedan hablar y discutir, pues parten de la creación de conocimiento, el cual es adquirido a partir de lo que les gusta y sobre lo cual desean investigar. <p>En los textos orales:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Presentaciones temáticas, exposiciones, eventos académicos (ponencia), videos y sustentaciones.⁹ En términos de oralidad, deberían poder representar de manera clara los resultados de su trabajo académico.

9. Para llegar a lo anterior, se requiere tener en cuenta el nivel del estudiante en cuanto a los semestres cursados, además de su fortalecimiento conceptual.

Tabla 1
Matriz

¿Cuál es la mejor manera de enseñar a escribir y a presentar textos orales en la universidad?

- Posibilitar espacios y, sobre todo, fomentar en la práctica pedagógica ejercicios estructurales y basados en la realidad.
- Acompañar al estudiante en su proceso escritural y oral; esto implica retroalimentarlo en sus ensayos y exposiciones.
- Realizar talleres de escritura y oralidad en las asignaturas clave de su proceso de formación (adicional a las establecidas por parte de la USB).
- Definir tipologías de escritura entre las diferentes facultades.
- Es clave partir de enseñar a organizar las ideas, en lugar de convertir la mente en un espacio de almacenamiento de información. Es fundamental cómo podemos acompañar a nuestros estudiantes en procesos de pensamiento, organización, síntesis, elaboración y creación.
- Inicialmente, indagar sobre temas de interés que motiven a la lectura, escritura y oralidad.
- Emplear ejemplos de textos, formatos.
- Escribir sobre temas que los motiven y socializarlos oralmente.
- Desde lo educativo y pedagógico: partir de su propio interés y curiosidad por un tema.
- Desde lo didáctico: con talleres prácticos que permitan expresarse libremente.
- Desde lo investigativo: explorar diferentes caminos en la búsqueda de respuestas, potenciando su capacidad de asombro y descubrimiento.
- Desde la oralidad: utilizar la estrategia de conversatorios, partiendo de sus experiencias en relación con lo que están indagando.
- Crear una serie de actividades académicas, como lecturas guiadas, ensayos cortos, *pitch*, presentaciones entre diferentes contextos y monitoreo o acompañamiento.
- Incorporar elementos lúdicos y juegos (gamificación).
- Los focus group facilitan la expresión espontánea; después de esto, se podría generar un espacio de escritura para reflexionar sobre lo escuchado, lo que se piensa y lo que se va a hacer con ese conocimiento.

De acuerdo con lo anterior, se podrían proponer las siguientes respuestas-síntesis a las preguntas de la matriz:

¿Qué es leer?

Leer es abrir miles de ventanas al mundo, mediante el ejercicio mental, motriz y cognitivo. Al tomar un texto en las manos o un dispositivo digital, se genera de manera sistémica un proceso de construcción, decodificación, análisis y comprensión, en el contexto sociocultural tanto del autor y del lector.

¿Cómo se mejora la competencia lectora?

La competencia lectora se mejora cuando se genera una cultura de lectura, basada en los intereses profesionales de los estudiantes, su edad y los tópicos de

interés de aprendizaje. Esto debe permitir reflexionar sobre lo leído y discernir lo que se piensa, lo que se dice y lo que se hace.

¿Qué deberían escribir o presentar oralmente los estudiantes a lo largo de su pregrado?

A nivel de pregrado, los estudiantes deben ser capaces de producir diversas tipologías textuales, tales como artículos científicos, exposiciones, debates, ponencias, informes, ensayos, procesos y procedimientos, y manuales. Todo esto debe estar alineado con sus intereses profesionales, con argumentos sólidos y rigurosidad, acorde con su nivel de formación y el tópico académico.

¿Cuál es la mejor manera de enseñar a escribir y a presentar textos orales en la universidad?

Las mejores maneras para enseñar a escribir y a presentar textos orales en la universidad incluyen el uso de la lúdica, el juego (gamificación), el juego de roles, *focus group*, conversatorios, lecturas guiadas, *performance*, *pitch*, las presentaciones orales en diferentes contextos, monitorías y exposiciones.

En general, estas aproximaciones evidencian que, a pesar de las distancias disciplinares existentes entre las diversas facultades, persisten elementos comunes para comprender qué es la habilidad de la lectura y cómo funciona. Asimismo, desde la didáctica, existen estrategias, técnicas e instrumentos para fortalecer la competencia comunicativa. Sin embargo, las recomendaciones conclusivas se establecerán a continuación, a partir del análisis propuesto por cada facultad y, más ampliamente, en las orientaciones pedagógicas y curriculares.

La enseñanza de la competencia en las facultades (mesocurrículo-facultades)

Como parte de caracterizar la enseñanza de la competencia comunicativa en la seccional Cali, el primer ejercicio, realizado de la mano con la Vicerrectoría Académica, consistió en un reconocimiento inicial de los cursos declarados por las facultades y los programas académicos como parte de la formación en lectura, escritura y oralidad. De ese primer ejercicio nace la siguiente matriz (Tabla 2):

Tabla 2
Reconocimiento inicial de cursos para el desarrollo
de la competencia comunicativa

Facultad: Ciencias Económicas								
Programa: Economía (490)								
Componente: comunicación oral y escrita								
N.º	Plan de estudios	ID curso	Denominación	Semestre	N.º créditos	Horas presenciales	Prerrequisitos	Observaciones
1	L49020191	24634	Análisis y Expresión Científica	1	2	2	N. A.	Asignatura unificada con el programa de Contaduría Pública
Programa: Contaduría Pública (141-140)								
Componente: comunicación oral y escrita								
N.º	Plan de estudios	ID curso	Denominación	Semestre	N.º créditos	Horas presenciales	Prerrequisitos	Observaciones
1	L14120191	24630	Análisis y Expresión Científica I	1	2	2	N. A.	
2	L14020191	24630	Análisis y Expresión Científica I	1	2	2	N. A.	
Programa: Administración de Negocios (450-451)								
Componente: comunicación oral y escrita								
N.º	Plan de estudios	ID curso	Denominación	Semestre	N.º créditos	Horas presenciales	Prerrequisitos	Observaciones
1	L45020132	8823	Lectoescritura	1	2	2	N. A.	
2	L45020132	8823	Lectoescritura	1	2	2	N. A.	
3	L45020132	8897	Pensamiento Investigativo	2	2	2	Lectoescritura	
4	L45020132	8897	Pensamiento Investigativo	2	2	2	Lectoescritura	
5	L45020132	8903	Metodología de la Investigación	3	2	2	Pensamiento Investigativo	
6	L45120132	8823	Lectoescritura	1	2	2	N. A.	
7	L45120132	8897	Pensamiento Investigativo	2	2	2	Lectoescritura	
8	L45120132	8903	Metodología de la Investigación	2	2	2	Pensamiento Investigativo	

Tabla 2
Reconocimiento inicial de cursos para el desarrollo
de la competencia comunicativa

Facultad: Ingeniería								
Programas: Ingeniería Multimedia, Ingeniería Industrial, Ingeniería Agroindustrial, Ingeniería Electrónica e Ingeniería de Sistemas								
Componente: comunicación oral y escrita								
N.º	Plan de estudios	ID curso	Denominación	Semestre	N.º créditos	Horas presenciales	Prerrequisitos	Observaciones
1	Ingeniería Multimedia, Ingeniería Industrial e Ingeniería Electrónica, 2019-1; Ingeniería Multimedia, 2015-2; Ingeniería Industrial 2013-1; Ingeniería Electrónica 2010-2; Ingeniería de Sistemas 2008-1	12945	Expresión Oral y Escrita	1	2	3	N. A.	Unificado para todos los programas de pregrado de la Facultad de Ingeniería
Facultad: Psicología								
Programa: Psicología								
Componente: comunicación oral y escrita								
N.º	Plan de estudios	ID curso	Denominación	Semestre	N.º créditos	Horas presenciales	Prerrequisitos	Observaciones
1			Taller de Escritura I	1	2	2	N. A.	
2		35709	Taller de Escritura II	2	2	2	N. A.	Se recomienda haber tomado el Taller de Escritura I
Facultad: Educación								
Programa: Licenciatura en Educación Infantil								
Componente: comunicación oral y escrita								
N.º	Plan de estudios	ID curso	Denominación	Semestre	N.º créditos	Horas presenciales	Prerrequisitos	Observaciones
1	L361	34519	Comprensión y Producción Textual I	1	2	2	N. A.	

Tabla 2
Reconocimiento inicial de cursos para el desarrollo
de la competencia comunicativa

2	L361	34520	Comprensión y Producción Textual II	2	2	2	N. A.	Se recomienda haber aprobado el curso Comprensión y Producción Textual I
Programa: Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana								
Componente: comunicación oral y escrita								
N.º	Plan de estudios	ID curso	Denominación	Semestre	N.º créditos	Horas presenciales	Prerrequisitos	Observaciones
1	L339	33911	Oralidad Académica	1	2	2	N. A.	
2	L339	33919	Práctica Pedagógica e Investigativa I: Formación y Contexto. Lectura y Producción de Textos Académicos.	1	5	4	N. A.	
3	L339	33919	Lógica y Argumentación	6	2	2	N. A.	

Nota. Elaborado a partir de información proporcionada por la Vicerrectoría Académica.

¿Qué entendemos por competencia comunicativa?

En este punto, es importante aclarar que la definición de competencia adoptada por este proyecto y por el proceso más general de transformación curricular es la que se declara en la Resolución de Rectoría n.º S.1.1-1561 (2020):

Artículo 11. “De las competencias en la Universidad”

Las competencias se definen como capacidades demostradas para poner en acción conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valoraciones en un contexto determinado. Se asumen tanto las competencias transversales que engloban lo dispuesto por la institución, como aquellas que se rigen en el sistema educativo colombiano, así como las específicas que responden a las particularidades disciplinares de los programas académicos. Las competencias evidencian la coherencia entre el perfil de egreso y los RA definidos, el nivel, la metodología y modalidades de formación.

Asimismo, si bien la discusión sobre las competencias en lenguaje (lectura, escritura y oralidad) constituyen un campo en disputa (con múltiples desarrollos no

solo en la lingüística, sino en la pedagogía, la didáctica, la comunicación social, la dramaturgia, la estética, la nueva retórica, la dialéctica), es importante tener en cuenta el punto de inflexión epistémico y epistemológico dado a partir de la propuesta de Hymes (1996). Para el sociolingüista, la abstracción propuesta por Chomsky de un hablante-oyente ideal en una comunidad lingüística homogénea, como objeto de estudio de la lingüística, deja por fuera factores socioculturales esenciales del fenómeno del lenguaje, vitales para la comprensión teórica y la aplicación práctica de la lingüística. Se objeta la disyuntiva chomskiana de competencia y actuación y se propone el concepto de competencia comunicativa, la cual es dinámica y diferencial. El argumento central es que la vida social afecta no solo la actuación externa, sino también la competencia interna. Por lo tanto, los factores sociales deben ser incluidos dentro de la concepción del fenómeno del lenguaje.

En síntesis, en este ejercicio de caracterización (o “diagnóstico”) micro- y mesocurricular, presente en el siguiente apartado, se buscó analizar, o en todo caso interpretar, la forma en que, en los programas analíticos compartidos, los programas académicos y las facultades declaran su agenciamiento de “capacidades demostradas para poner en acción conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valoraciones” (Resolución de Rectoría n.º S.1.1-1561, 2020), relacionadas con la comunicación. Entendida esta última desde Hymes (1996) como un ejercicio sociocultural, dinámico, en el que se verían involucradas tanto la competencia interna (el saber sobre el lenguaje, teórico y declarativo) como la actuación externa, verificable en la generación de sentido a partir de procesos de “lectura crítica” y “producción textual” (tanto oral como escrita; incluso en lenguajes multimodales que incluyen, pero no se limitan a las actuaciones lingüísticas).

En este sentido, la “lectura crítica” y la “comunicación escrita” (Icfes, 2020) y oral se han articulado con los conceptos de dos “habilidades de la comunicación” correspondientes a dos procesos de la actividad lingüística: la comprensión y la producción textual (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2006). El primero comprende procesos de reconstrucción de significado y sentido de las manifestaciones lingüísticas, mientras que el segundo involucra procesos de creación de significados (MEN, 2006).¹⁰

10. Cabe adelantar que la matriz de competencia propuesta, a su vez, está distribuida en tres RA para procesos de comprensión y tres RA para procesos producción, como se verá en “De los CE: artículo 13 de la Resolución de Rectoría n.º S.1.1-1561 de 2020”.

De la misma manera, estos procesos se correlacionan con el propósito de la propuesta: desarrollar prácticas de lectura, escritura y oralidad que permitan tomar postura crítica y propositiva en situaciones de comunicación e investigación implicadas en los diversos contextos de actuación. Asimismo, cabe agregar que este estudio se consolida como una herramienta que posibilita y sustenta los futuros ajustes en las estrategias de aprendizaje y el contenido curricular que orientan el quehacer de los docentes de la USB Cali. A continuación, se presentan algunos de los hallazgos encontrados en cada una de las facultades.

Facultad de Ingeniería (FING)

Al momento de realizar el análisis, la Facultad de Ingeniería –conformada por los programas de Ingeniería de Sistemas, Ingeniería Electrónica, Ingeniería Agroindustrial, Ingeniería Industrial (nocturna y diurna) e Ingeniería Multimedia– enseña la competencia comunicativa a través del curso Expresión Oral y Escrita (75030-2L), en el primer semestre. Estos cursos desarrollan procesos de comprensión y producción escrita. Durante el análisis hecho por la facultad se evidenció lo siguiente:

En cuanto al nivel de comprensión y producción

La cátedra Expresión Oral y Escrita se propone desarrollar aprendizajes en torno a la comunicación efectiva. Su contenido temático tiene un fuerte énfasis en la oralidad, abordando temas en torno a los modos de comunicación, sus características, técnicas de expresión oral, entre otros, con los cuales se propone la implementación de diferentes recursos argumentativos o expositivos.

En este sentido, los objetivos de formación tienen relación con los RA número cinco y seis de la propuesta de comunicación efectiva (Tabla 2), competencia que puede ser evaluada a través de la construcción de discursos que han de ser sustentados con efectividad, precisión y pertinencia. De esta manera, se alinea con los CE uno, dos, tres y cuatro del sexto RA (Tabla 2). Cabe agregar que, para esta facultad, la comunicación efectiva hace parte del *student outcome*, tercer criterio del ABET (2017) para la acreditación programas de ingeniería: “*an ability to communicate effectively with a range of audiences*” (p. 40).

Por otro parte, se observa una propuesta temática dirigida a abordar la escritura académica en su forma y estructura. Sin embargo, atañe, en su mayoría, a un nivel de comprensión (y no de producción), debido al breve desarrollo del ejercicio escritural (organización discursiva, estructural y textual) en relación con los tiempos de intervención pedagógica. A partir de ello, se observan dos asuntos. El primero, el escaso abordaje práctico de la escritura académica y

el nulo desarrollo temático sobre la lectura crítica (se formula a un nivel de estimulación), pilares fundamentales de la competencia comunicativa. Cabe señalar que, durante el proceso de formación, es la única cátedra de carácter obligatorio en el plan de estudios que fomenta dichos aprendizajes en los estudiantes, hecho que pudiera incidir en los resultados obtenidos en las pruebas y en el desempeño general de los ingenieros en formación.

Teniendo en cuenta los hallazgos expuestos por la FING para el proceso de formación de sus estudiantes en dos aspectos de la competencia comunicativa: “la comunicación efectiva enfocado hacia la oralidad” y “la escritura académica en tanto a su forma y estructura a un nivel de comprensión”, se puede evidenciar que se utiliza la pragmática, que obedece a la capacidad de los hablantes para interpretar los significados explícitos e implícitos de los enunciados (actos de habla) efectivos en los diversos contextos de su uso.

Por otra parte, se encuentra la competencia discursiva o textual, donde se utilizan, al momento de construir un texto oral o escrito, las formas gramaticales y significados (sentido semántico). También, se emplea la semiología, que es una ciencia que estudia, a partir de contenidos teóricos y metodológicos, la agrupación, la relación y los procesos que los signos imprimen en la vida práctica, donde las personas otorgan significados para satisfacer sus diversas necesidades. Finalmente, se enfatiza en la retórica, definida como “el arte del bien decir o también la habilidad técnica para expresarse de la forma adecuada” (Pérez Porto y Gardey, 2022, párr. 3), puesto que cuenta con un sistema de recursos que sirve para la construcción discursiva, el enriquecimiento del mensaje y la argumentación pragmatológica.

Sin embargo, se recomienda fortalecer o complementar el curso en los procesos de la oralidad, diversidad y complejidad de la dinámica enunciativa de los textos (Martínez, 2013) así como las funciones del discurso (van Dijk, 1996), en sus tres dimensiones: emotiva, racional y ética, las cuales, a su vez, fortalecen el proceso de la lectura crítica. Asimismo, es necesario enfatizar en la dialéctica pragmática o teoría dialéctica pragmática, que se utiliza para analizar y evaluar la argumentación en la práctica real (van Eemeren y Grootendorst, 1992). En cuanto a los procesos de escritura, se recomienda reforzar las características del género y tipologías textuales (Charaudeau, 2006) y los modos de organización textual para la producción de textos académicos (Martínez, 2013).

Facultad de Arquitectura, Artes y Diseño (FAAD)

La FAAD está conformada por los programas de Arquitectura, Diseño de Vestuario y Ciencias Culinarias. Durante la revisión de su programa

curricular, en relación con la enseñanza del componente de comunicación efectiva, se encontró que, de acuerdo con la declaración del programa de Arquitectura, los planes de estudio actuales no registran asignaturas con una denominación alineada a la competencia comunicativa. Por su parte, el programa afirma que las aproximaciones a esta competencia se realizan a través de los componentes teóricos, proyectos y seminarios propuestos, en los que se incluye la escritura, el análisis y la interpretación de textos (comunicación personal, noviembre de 2019).

Respecto a los programas de Diseño de Vestuario y Ciencias Culinarias, no hay reportes disponibles. Si bien el lenguaje es una competencia transversal a todas las áreas de formación, se hace necesario proveer cursos o espacios formativos que centren su intención pedagógica en propiciar aprendizajes en torno a la lectura crítica, la escritura académica y la oralidad. Es importante cotejar este hecho con los resultados en las pruebas internas y externas.

De acuerdo con lo anterior, es fundamental implementar cursos o espacios formativos que permitan desarrollar habilidades comunicativas que fortalezcan tanto la oralidad como la escritura, en función de la diversidad y complejidad de la dinámica enunciativa de los textos (Martínez, 2002, 2015) y de las funciones del discurso (van Dijk, 1980) en sus tres dimensiones: emotiva, racional y ética, las cuales a su vez fortalecen el proceso de la lectura crítica.

Asimismo, es importante enfatizar en la dialéctica pragmática o teoría dialéctica pragmática, que se utiliza para analizar y evaluar la argumentación en la práctica real (van Eemeren y Grootendorst, 1992). En cuanto a los procesos de escritura, es necesario fortalecer las características del género y las tipologías textuales, haciendo énfasis en los textos discontinuos (Charaudeau, 2004) y en los modos de organización textual para la producción de textos académicos, tanto orales como escritos (Martínez, 2006). Lo anterior redundará en el mejoramiento de su nivel de desempeño comunicativo profesional y en los resultados de las pruebas Saber Pro.

Facultad de Ciencias Económicas (FCE)

La FCE está conformada por los programas de Economía, Contaduría (nocturna y diurna), Administración de Negocios y Mercadeo y Negocios Internacionales. En ella se desarrollan los cursos de Análisis y Expresión Científica (L49020191), Lectoescritura (48413-2L) y Negociación y Comunicación (49555-3L). Estos cursos son ofrecidos en los tres primeros programas de manera sucesiva; en los programas de Economía y Contaduría, se orientan tanto al nivel de comprensión como al de producción textual, mientras que en Administración de Negocios

se enfocan solo en la producción textual. Sin embargo, el programa de Comercio y Negocios Internacionales carece de un curso específico de formación en esta competencia transversal. De acuerdo con lo analizado por la facultad, se evidenció lo siguiente.

Nivel de comprensión y producción

El curso Análisis y Expresión Científica, ofertado para los programas de Economía y Contaduría, está diseñado para desarrollar competencias en lectura y escritura, movilizandolos espacios de enseñanza y aprendizaje orientados a la comprensión, interpretación, argumentación y reflexión crítica durante el análisis de diversos textos disciplinares (verbales o no verbales). Estas intervenciones se relacionan con los RA uno, cuatro, cinco y seis; es decir, con la mayoría de los ítems propuestos para el desarrollo de la competencia comunicativa. No obstante, estos aprendizajes se presentan a través de breves intervenciones pedagógicas, que centran en ejes temáticos como los tipos y técnicas de lectura, técnicas de comunicación oral, técnicas de comunicación escrita, comprensión e interpretación de textos, y lectura analítica.

En su última unidad temática, el curso Análisis y Expresión Científica enfatiza en la escritura académica, especialmente en la estructuración (micro- y macroestructura) de un producto final. En este sentido, hay un mayor enfoque en el componente escritural, debido a su preponderancia en el abordaje pedagógico. Es decir, se observan vacíos relacionados con la ejecución de propuestas en torno a las demás habilidades que componen la competencia comunicativa. Cabe resaltar que esta cátedra es la única adscrita al plan de estudios de dichos programas, lo cual puede ser analizado en relación con los resultados de las pruebas internas sobre estas competencias.

Nivel de producción

Por otra parte, el curso Lectoescritura, del programa de Administración de Negocios, direcciona su contenido temático hacia la potenciación de capacidades y habilidades en la escritura académica (RA cinco y seis), perfilada para alcanzar una comunicación efectiva. En este sentido, su abordaje pedagógico se centra en el desarrollo de habilidades en torno a la forma y estructuración (macro y micro) de un texto coherente y normativo, en cuanto responde a los criterios de orden gramatical. Es decir, estos corresponden al CE uno, dos y tres del quinto RA y el noveno criterio del sexto RA.

De igual manera, esta propuesta dispone de escenarios que propician el pensamiento crítico, la efectividad en la estructura y organización discursiva. Se enfoca

en el campo de la comprensión e interpretación de textos (en coherencia con el primer RA). No obstante, carece de un abordaje intensivo, según lo planteado en los contenidos temáticos. Sumado a esto, solo se dedica un eje temático al componente de la oralidad; por tanto, se evidencia un desequilibrio en relación con la propuesta de comunicación efectiva, al inclinarse más hacia la formación en escritura académica.

En esta revisión se encontraron dos propuestas del programa de Administración de Negocios cuya línea de formación se orienta hacia procesos investigativos: Metodología de la Investigación (ID 8903) y Pensamiento Investigativo (ID 8897). Si bien la competencia comunicativa es fundamental para propiciar estos aprendizajes (pensamiento crítico, comunicación efectiva, lectura crítica, entre otros), no figuran como componentes de formación intencionada en lectura, escritura y oralidad, sino que se configuran como espacios que encaminan el proyecto de grado.

Sin embargo, representan una valiosa oportunidad de trabajo transversal para abordar dicha competencia. En cuanto al programa de Mercadeo y Negocios Internacionales, en su plan de estudios no figuran cátedras cuya rotulación sea coherente con la competencia comunicativa. Asimismo, se desconoce si dichas habilidades tienen un rol significativo en otras asignaturas disciplinares.

De acuerdo con lo expuesto, es importante continuar con el fortalecimiento de las características del género y las tipologías textuales (Charaudeau, 2004), las inferencias, los niveles textuales y los modos de organización discursiva y textual para la producción de textos académicos (Martínez, 2006). Además, es preciso fortalecer la competencia lingüística, entendida como el conocimiento intuitivo que un hablante tiene sobre su propia lengua y sobre aspectos gramaticales más complejos, en virtud de los cuales el hablante puede producir, comprender y reflexionar sobre aspectos como la sintaxis, la morfología, la semántica y la normativa (Chomsky, 1971).

Facultad de Derecho y Ciencias Políticas (FDCP)

La FDCP cuenta con dos programas de formación: Derecho (diurno y nocturno), en los cuales se desarrollan los cursos Comunicación Escrita y Oral (22066-3L), durante el primer semestre, y el curso Argumentación Jurídica (22154-3L), en el tercer semestre, a nivel de comprensión y producción. Mientras que el curso de Hermenéutica Argumentativa es orientado en segundo semestre en un nivel más general, involucrando habilidades de lectura crítica, comunicación escrita y comunicación oral. En el segundo programa de Gobierno y Relacio-

nes Internacionales, se orienta el curso Lectoescritura (22709-2L) a nivel de comprensión y producción.

Nivel de comprensión y producción

La cátedra Comunicación Escrita y Oral, ofertada para el programa de Derecho, pretende desarrollar hábitos de lectura crítica, escritura y argumentación oral a través de una experiencia teórico-práctica. De esta manera, su quehacer pedagógico está enfocado hacia la comunicación efectiva, que se correlaciona con la propuesta de la matriz de competencia transversal.

Por otra parte, se enfatiza en prácticas de lectura y escritura (desde temas disciplinares) que se concretan en un producto, relacionándose con los RA uno, dos, tres, cuatro y cinco. No obstante, el componente oral se ve limitado por pocos ejercicios de corte argumentativo (debates) y un eje temático en torno a las habilidades para hablar en público. Por tanto, no se configura como una habilidad que tenga amplio abordaje pedagógico.

A su vez, el curso Argumentación Jurídica, del programa de Derecho, se enfoca en la escritura (alrededor del ejercicio argumentativo) y la oralidad, en cuanto se propone desarrollar competencias en la construcción de discursos (escritos u orales) coherentes, claros y pertinentes a su disciplina. Esta propuesta se relaciona con los RA tres, cuatro, cinco y seis, que, a su vez, involucra a la mayoría de los CE en actividades tipo debate. Sin embargo, en esta cátedra, la lectura no figura como un eje temático a desarrollar, sino que es de carácter transversal debido al interés pedagógico por evaluar la fuerza y estructura argumentativa de ciertos textos.

La asignatura Lectoescritura, adscrita al programa de Gobierno y Relaciones Internacionales, propone propiciar aprendizajes teórico-prácticos en torno a la lectura y la escritura académica (en sus diferentes tipologías). Respecto a la lectura, se desarrollan temas como emisor-receptor, lengua oral y escrita, concepto de lectura, entre otros. En este sentido, el quehacer pedagógico es coherente con los RA uno (CE dos y cinco), cuatro (criterios tres y cuatro) y cinco (criterio número ocho), materializándose en documentos tipo reseña y ensayo que evidencian dichas competencias. No obstante, el abordaje de la lectura es de carácter teórico-estructural. En cuanto a la oralidad, es una habilidad que no está contemplada en la propuesta, lo que representa un vacío para el desarrollo de la competencia comunicativa.

Sumado a estas propuestas pedagógicas, el curso Hermenéutica Argumentativa se interesa por desarrollar competencias de carácter interpretativo en

el ámbito jurídico, involucrando la lectura como una habilidad que propicia el ejercicio analítico (RA número uno y dos). En ese sentido, esta cátedra se configura como una oportunidad de trabajo que se puede transversalizar para el desarrollo de la competencia comunicativa en los niveles propuestos: lectura, escritura y oralidad. De esta manera, es pertinente asociar este amplio interés en la competencia comunicativa, por parte de la facultad, en relación con los resultados obtenidos en lectura crítica y comunicación escrita en pruebas internas y externas.

De acuerdo con lo expuesto por la facultad, se puede evidenciar que, a pesar de nombrar la herramienta del debate, no se profundiza en esta ni se exponen con claridad sus componentes a desarrollar y trabajar. En contraste con la tabla de datos y rastreo, las cuales tienen congruencia entre sí al dar cuenta de las particularidades de abordaje, la incidencia o apuesta de la facultad por los campos de lectura, escritura y oralidad se realiza a través de la pragmática, la cual obedece a la capacidad de los hablantes para interpretar los significados explícitos e implícitos de los enunciados (“actos de habla”) efectivizados en los diversos contextos de uso.

Por otra parte, la competencia discursiva o textual se enfoca en la construcción de un texto, ya sea oral o escrito, que pueda tener diversas formas gramaticales y significados. También, utiliza la semiología, que es una ciencia que estudia, a partir de contenidos teóricos y metodológicos, la agrupación, la relación y los procesos que los signos imprimen en la vida práctica, a los cuales las personas le otorgan significados para satisfacer sus diversas necesidades.

Además, utiliza la competencia de estrategias comunicativas, que constituyen un grupo de estrategias de aprendizaje (los otros tres grupos son las estrategias cognitivas, las metacognitivas y las socioafectivas), y que consisten en todos aquellos mecanismos de los que se sirven las personas para comunicarse eficazmente, superando las dificultades que se puedan presentar durante el uso de la lengua. Por otro lado, la paralingüística se enfoca en analizar los indicios, señales y aspectos que sirven para contextualizar o que insinúan interpretaciones de la información: el tono de la voz, las pausas al hablar y el modo de controlar la respiración. Finalmente, se enfatizan en la retórica, al utilizar un sistema de recursos que sirve para la construcción discursiva, el enriquecimiento del mensaje y la argumentación pragmatológica.

Aunque es importante continuar con el fortalecimiento del curso de Hermenéutica Argumentativa, donde se puede establecer el enfoque, el nivel, la diversidad y la complejidad de la dinámica enunciativa (Martínez, 2002, 2015)

y las funciones del discurso (van Dijk, 1980), en sus tres dimensiones: emotiva, racional y ética, como fortalecimiento del proceso de la lectura crítica. Asimismo, se debe enfatizar en la dialéctica pragmática o la teoría dialéctica pragmática que se utiliza para analizar y evaluar la argumentación en la práctica real (van Eemeren y Grootendorst, 1992).

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales (FCHS)

La FCHS se conforma por cuatro programas: primero, Licenciatura en Educación Infantil, en el cual se orientan los cursos de Comprensión y Producción Textual I y II (34519-3L y 34520-2L, respectivamente). Segundo, Psicología (diurna y nocturna), en el cual se orientan los cursos de Taller de Escritura I y II (35708-2L y 35709-2L, respectivamente). En ambos programas se trabaja a nivel de comprensión y producción. Tercero, Licenciatura en Lengua Castellana, en el cual se orientan los cursos de Oralidad Académica (33911-2L, en primer semestre) y Lógica y Argumentación (33919-2L, en sexto semestre), que se enfoca en la producción. En el cuarto, Licenciatura en Educación Física, no se orienta ningún curso específico para el componente de la comunicación efectiva.

Nivel de comprensión y producción

La asignatura Comprensión y Producción Textual I, del programa de Licenciatura en Educación Infantil, se enfoca hacia el abordaje pedagógico de la lectura y la escritura. Para ello, se realizan actividades de lectura centradas en la comprensión, la interpretación y el análisis de textos, lo cual se relaciona con los RA número uno y dos. No obstante, se configuran como actividades que carecen de amplio desarrollo didáctico.

Por otra parte, la escritura se desarrolla a través de ejes temáticos en torno a la estructuración de párrafos como unidad de sentido: sintaxis, aspectos formales (gramática, puntuación), entre otros. Asimismo, se trabajan las tipologías textuales y los tipos de párrafos. En consecuencia, esta habilidad es la apuesta principal de la propuesta, pues se busca generar la capacidad para sustentar ideas con argumentos válidos y sólidos en un nivel temático, pragmático y discursivo. Ello se concreta a través de un texto de corte ensayístico, alineándose a los RA número cuatro (CE tres, cuatro y cinco) y cinco (criterios número siete y ocho). Cabe resaltar que la oralidad no es un componente que tenga desarrollo temático-formativo.

A su vez, el curso Comprensión y Producción Textual II, del programa de Licenciatura en Educación Infantil, es una propuesta que pretende afianzar las herramientas lectoras y escritoras, con el ánimo de potenciar la capacidad

para expresar ideas y conceptos de manera efectiva. De este modo, el abordaje pedagógico de la lectura se centra en comprender, interpretar y evaluar los textos, tanto en la forma como en el contenido (RA número uno, dos y tres).

En cuanto a la lectura crítica, se trabaja en cuanto proceso autónomo de indagación sobre un tema de interés para cada estudiante. Se aborda en compañía de los recursos de la biblioteca y se produce un documento denominado *bibliografía comentada*, cuyo objetivo es ordenar una lectura de investigación formativa, en la que el estudiante debe organizar datos bibliográficos, ejes temáticos y estrategias argumentativas. Este curso, en su versión 2021-2, constituyó el piloto desarrollado con la versión de la matriz de competencia transversal avalada por el Comité Curricular y la asesora pedagógica externa. Por tanto, su experiencia formará parte de la sistematización de experiencia pedagógica que estará en la segunda parte de este documento.

En cuanto a la escritura, hay mayor abordaje pedagógico, debido a que prioriza el desarrollo teórico-práctico del proceso de argumentación: producción escrita, modelos de argumentación, tipos de argumentos y las falacias argumentativas, trabajo que va de la mano con la lectura (RA número cinco, CE número ocho, y seis, la mayoría de los criterios). Nuevamente, esta propuesta (continuación de la anterior) deja de lado los procesos de formación en torno a la oralidad.

Ahora, el Taller de Escritura I, ofertado para el programa de Psicología, es una asignatura pensada para desarrollar la lectura crítica y la escritura. Para ello, se proponen espacios de lectura crítica que implican ejercicios de comprensión, interpretación y valoración de textos. En consecuencia, es correspondiente con los RA número uno, dos y tres, involucrando la mayoría de los CE.

Este ejercicio de lectura está articulado con la escritura de un producto (tipo crónica) que busca capacitar a los estudiantes en la producción de textos cuyas ideas sean potentes y organizadas, de acuerdo con el interés comunicativo. Sumado a esto, las prácticas de escritura contemplan procesos de planificación y valoración (reescritura); es decir, se alinea a los RA número cuatro, cinco y seis, implicando la mayoría de los CE. Empero, la oralidad no figura como un componente formativo en esta propuesta.

Nivel de producción

La cátedra Oralidad Académica, ofertada para el programa de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, se centra en el componente oral desde ejes teóricos y prácticos. En este sentido, se propone una primera unidad que aborda actividades en torno a la comunicación y sus características, la comunicación

verbal y no verbal, técnicas de expresión oral, entre otras. Seguidamente, se presentan temas cuya intención formativa se interesan en la construcción discursiva (estructura, formalidad, estilística de la oralidad, técnicas de expresión, etc.).

Finalmente, se proponen aprendizajes alrededor de la argumentación oral efectiva: la persuasión, la retórica, la oralidad en los medios de comunicación masiva y ciertas modalidades de expresión. Por tanto, esta apuesta pedagógica se alinea a los RA número cinco y seis, cumpliendo con la mayoría de los CE. Cabe destacar que la lectura crítica y la escritura son habilidades transversales, pero en esta propuesta no representan una intención formativa en sí.

En cuanto al curso de Lógica y Argumentación, del programa de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, este se enfoca en la escritura y la oralidad como habilidades fundamentales para generar discursos o textos sólidos y bien argumentados. Los acercamientos pedagógicos se hacen a partir de un componente teórico sobre los géneros argumentativos y sus componentes, las falacias, etc., que se articula con un proceso escritural de tipo argumentativo (la reseña). Este formato articula diversas temáticas que propician espacios de aprendizaje sobre la micro- y macroestructura del texto como unidad cohesiva y coherente: aserciones, ideas centrales, tesis, reservas, garantías y la adherencia del auditorio (Perelman, 2000).

Por tanto, esta propuesta es coherente con los RA número cuatro (CE número tres y cuatro), cinco (cumple con la mayoría de los criterios) y seis (cumple con la mayoría de los criterios). Sin embargo, la oralidad solo se contempla en una única intervención pedagógica, lo que representa un vacío en cuanto a su abordaje. De la misma manera, se observa que, aunque la lectura atraviesa la actividad formativa, no representa un eje temático.

Respecto al Taller de Escritura II, del programa de Psicología, esta cátedra se constituye como una propuesta pedagógica contemplada en el Proyecto Curricular de Mejoramiento en la Competencia Comunicativa, en cuanto articula las tres habilidades. Es uno de los cursos que forman parte de los programas piloto de implementación de la matriz de competencia transversal en sus primeras etapas y, por ende, busca estar alienado desde lo pedagógico y lo curricular con la estrategia general liderada por el Comité Curricular. Gran parte de la experiencia será sistematizada en la segunda parte de este documento.

Finalmente, en cuanto al programa de Licenciatura en Educación Física, en su plan de estudios no figuran cátedras cuya rotulación sea coherente con la competencia comunicativa. Asimismo, se desconoce si dichas habilidades tienen un rol significativo en otras asignaturas disciplinares.

Respecto al análisis de los hallazgos expuestos por la Facultad, existe un enfoque pertinente con respecto a la enseñanza de la comunicación efectiva en los tres primeros programas: Educación Infantil, Lengua Castellana y Psicología. Además, es importante resaltar que se han ido fortaleciendo el Taller de Escritura II y el curso Comprensión y Producción Textual II, a través de procesos de profundización en los programas de Psicología y Licenciatura en Educación Infantil, desde la argumentación y la lectura crítica.

Estas habilidades han sido desarrolladas por medio de la metodología de taller con acceso a monitorías (en la versión 2021-1), que permitieron una retroalimentación constante durante todo el proceso de redacción y exposición de ideas. Por otra parte, la tabla de datos y rastreo tienen congruencia entre sí. Dan cuenta de las particularidades de abordaje, además de la incidencia o apuesta de la facultad por los campos de lectura, escritura y oralidad.

Asimismo, se utiliza la pragmática, la cual obedece a la capacidad de los hablantes para interpretar los significados explícitos e implícitos de los enunciados (“actos de habla”) efectivizados en los diversos contextos de uso. Por otra parte, la competencia discursiva o textual se enfoca en la construcción de un texto, ya sea oral o escrito, que pueda tener diversas formas gramaticales y significados. También, se emplea la semiología, una ciencia que estudia —a partir de contenidos teóricos y metodológicos— la agrupación, la relación y los procesos que los signos imprimen en la vida práctica, a los cuales las personas le otorgan significados para satisfacer sus diversas necesidades.

Además, se usa la competencia de estrategias comunicativas, que constituyen un grupo de estrategias de aprendizaje (los otros tres grupos son las estrategias cognitivas, las metacognitivas y socioafectivas), consistentes en todos aquellos mecanismos de los que se sirven las personas para comunicarse eficazmente, superando las dificultades que se puedan presentar durante el uso de la lengua. Igualmente, se enfatiza la retórica, al utilizar un sistema de recursos que sirve para la construcción discursiva, el enriquecimiento del mensaje y la argumentación pragmatológica.

Por último, se recomienda seguir fortaleciendo el componente de la diversidad y complejidad de la dinámica enunciativa de los textos (Martínez, 2015) y las funciones del discurso (van Dijk, 1980), en sus tres dimensiones: emotiva, racional y ética, que a su vez fortalecen el proceso de la lectura crítica. De forma semejante, se debe enfatizar en la dialéctica pragmática o teoría dialéctica pragmática, que se emplea para analizar y evaluar la argumentación en la práctica real (van Eemeren y Grootendorst, 1992).

Matriz de competencia transversal, RA y CE

Teniendo en cuenta el panorama que nos muestran los apartados anteriores, uno de los mayores retos consistía en proponer una matriz de competencia, RA y CE que fuera lo suficientemente flexible para responder a los discursos, las prácticas y, particularmente, a los “géneros discursivos” y las “tipologías textuales” (Martínez, 2002, 2015; van Dijk, 1980), así como a los retos comunicacionales de las disciplinas y su concreción en propuestas de programas y facultades bonaventurianas.

Asimismo, como se adelantó en la presentación de este libro, había que tener en cuenta el marco normativo nacional, muy desarrollado para la educación media –con lineamientos y estándares curriculares, derechos básicos de aprendizaje, orientaciones curriculares, mallas de aprendizaje, etc.–, pero muy poco desarrollado en la educación superior, salvo en el referente del evaluador externo Icfes o en el *outcome* citado para los programas de ingeniería. Las definiciones de RA parten, como marco normativo superior, del Decreto 1330 de 2019 y de la Resolución de Rectoría n.º S.1.1-1561 de 2020.

De los RA: artículo 12 de la Resolución de Rectoría n.º S.1.1-1561 de 2020

Los RA son concreciones de las competencias y declaraciones expresas de lo que se espera que un estudiante evidencie en términos de desempeño a lo largo de su proceso de formación, en coherencia con las necesidades y dinámicas propias de la formación y del ejercicio profesional y ciudadano. Los RA se definen desde los programas académicos y estarán alineados con el perfil de egreso planteado, correspondientes a las tendencias de la disciplina, el nivel y la modalidad de formación, y de conformidad con las habilidades demandadas en los contextos local, nacional e internacional hacia la educación superior. A partir de su evaluación, se generan los ajustes curriculares necesarios para lograr los aprendizajes y la mejora permanente de las propuestas formativas y de las metodologías de enseñanza y aprendizaje.

Uno de los mayores retos para una competencia transversal sería, entonces, generar CE lo suficientemente actualizados y flexibles como para que logran coherencia con los perfiles de egreso de todos los programas de pregrado de la universidad. Como se verá en la redacción, con los seis resultados de evaluación generados se buscaría obedecer a la diversidad enunciativa y textual de los programas, con una redacción en la que el objeto de cada oración fuera diverso (para acciones, tipologías y géneros diversos) y la condición o criterio

de calidad lo suficientemente amplio (para recoger procesos que obedecieran al término “transversales”).

Una salvedad con la definición de RA producida en la resolución tiene que ver con que, para el caso de las competencias genéricas, la matriz en su totalidad no emerge directamente de los programas, sino como propuesta en el marco de este proyecto. Luego, se la validan el Comité de Currículo Base y Ampliado y la asesora pedagógica. Posteriormente, se comparte a los demás líderes académicos, quienes –como respuesta– revisaron sus planes de estudio y propusieron una alineación con distintos cursos, no necesariamente centrados en la competencia de lenguaje, con los cuales podría generarse una articulación.

De los CE: artículo 13 de la Resolución de Rectoría n.º S.1.1-1561 de 2020

Los CE son aspectos concretos que referencian el nivel de alcance del RA producto del proceso formativo. Los CE orientan el seguimiento al desarrollo de los RA y, por tanto, de las competencias, a partir de los mecanismos e instrumentos definidos; además, son un eje fundamental para la retroalimentación de los procesos formativos, la toma de decisiones y el mejoramiento continuo.

Al igual que con los RA, se procuró generar CE lo suficientemente amplios y flexibles para que obedecieran a la diversidad de discursos, prácticas y perfiles desarrollados en las facultades y programas académicos de pregrado en la universidad. A continuación, se expone la matriz de la competencia transversal de comunicación, en su versión más actual, con sus respectivos RA y los CE (Tabla 3).

Tabla 3
Matriz de la competencia transversal de comunicación

Competencia transversal	Resultados de aprendizaje (RA)	Criterios de evaluación (CE)
Desarrollar procesos de comunicación efectiva en contextos cotidianos, académicos, profesionales y de investigación formativa.	Interpretar signos, eventos, ideas, afirmaciones, actos discursivos, actos textuales y demás elementos locales de diversos textos con rigor en el sentido semántico.	Discriminar información particular en el texto (subtemas, datos, hechos, eventos, características de documentos) de acuerdo con el contexto dado.
		Reconocer la estructura básica de un texto de acuerdo con la tipología textual: descriptivo, expositivo, narrativo, argumentativo o conversacional.
		Distinguir voces explícitas e implícitas usadas por el autor de acuerdo con la intencionalidad del texto.
		Identificar las distintas funciones textuales verbales y no verbales según su carácter: informativo, prescriptivo (normativo) o persuasivo.
		Reconocer formatos, tipologías o géneros textuales en relación con la intencionalidad del autor.

Tabla 3
Matriz de la competencia transversal de comunicación

Competencia transversal	Resultados de aprendizaje (RA)	Criterios de evaluación (CE)
Desarrollar procesos de comunicación efectiva en contextos cotidianos, académicos, profesionales y de investigación formativa.	Deducir el sentido global de textos verbales y no verbales a partir de la relación lógica, semántica, sintáctica, pragmática y estructural de los elementos que los constituyen.	Reconocer la función que cumplen los tonos, conectores y las estrategias retóricas empleadas por diversos autores para la construcción de ideas o mensajes, en textos verbales y no verbales.
		Establecer relaciones de coherencia y cohesión entre los elementos constitutivos de un texto y sus expresiones o representaciones gráficas.
		Identificar acciones discursivas (narración, recreación, expresión, información, explicación, exposición o argumentación) y su función dentro de textos verbales y no verbales.
		Inferir ideas centrales y de apoyo según su función y significación dentro de la estructura global de textos verbales y no verbales.
		Inferir información puntual de contexto o de intertextualidad a partir de un texto dado.
		Identificar la intención comunicativa del autor en distintos sistemas simbólicos, contextos, géneros y formatos.
		Comprender cómo se articulan las estrategias discursivas en el entramado textual para transmitir mensajes.
		Identificar la función de las partes del texto (título, enunciados, párrafos, etc.) para lograr suficiente cohesión y coherencia.
		Comprender el significado de un enunciado articulado al sentido global del texto.
		Identificar las funciones poéticas del lenguaje en la construcción de mensajes.
		Comprender la función de los conectores en la transmisión de distintos mensajes.
		Comprender la función de las organizaciones sintácticas en la transmisión del mensaje.
		Extraer conclusiones explícitas e implícitas con precisión semántica a partir de la información dada en el texto.
		Dar cuenta de relaciones de causa-efecto, ejemplificación, ampliación, descripción, contextualización, conceptualización, comparación, planteamiento de problema y solución, y sus funciones para la construcción de mensajes.
		Evaluar la validez, pertinencia, relevancia, verosimilitud o efectividad de un texto de acuerdo con su intención comunicativa y con el contexto dado.
	Asignar valor a la intención del autor a partir de la información suministrada en el texto.	
	Inventar situaciones hipotéticas de aplicación, desarrollo, posibilidad, probabilidad y consecuencia, a partir de la información proporcionada en el texto.	

Tabla 3
Matriz de la competencia transversal de comunicación

Competencia transversal	Resultados de aprendizaje (RA)	Criterios de evaluación (CE)
Desarrollar procesos de comunicación efectiva en contextos cotidianos, académicos, profesionales y de investigación formativa.	Evaluar la validez, pertinencia, relevancia, verosimilitud o efectividad de un texto de acuerdo con su intención comunicativa y con el contexto dado.	Confrontar el texto y establecer su valor a partir de lo que conoce sobre el tema.
		Relacionar el texto con su experiencia personal, con información recibida o con propuestas de expertos en el tema para construir reflexión o evaluación de la claridad, validez, solidez y fuerza argumentativa de los textos.
	Organizar procesos de planeación y preescritura de textos verbales y no verbales, de acuerdo con la intención comunicativa a través de mecanismos que aporten cohesión, proponiendo una perspectiva propia, adecuada para el contexto determinado.	Identificar con claridad y precisión el contexto para el que se desarrolla la propuesta temática de su texto verbal y no verbal.
		Establecer con claridad, precisión y pertinencia un tema en diferentes contextos y en textos de diferentes sistemas simbólicos.
		Planificar discursos adecuados a un interlocutor o lector específico.
		Planificar con pertinencia y efectividad los distintos mecanismos que dan cohesión a un texto verbal y no verbal (conectores, pausas, puntuación, recursos retóricos, etc.).
		Producir textos verbales y no verbales en los que se mantenga suficientemente la unidad temática propuesta.
		Desarrollar distintas situaciones de comunicación e investigación formativa desde una perspectiva propia y las relaciona con distintas voces y textos.
	Estructurar textos de distintos sistemas simbólicos, tipologías y formatos, haciendo uso de los elementos que les dan cohesión a la narración, exposición, explicación o argumentación de sus ideas, de forma adecuada al contexto o ámbito para el que se producen.	Planificar esquemas y estructuras (súper, macro y micro) apropiadas para comunicar un planteamiento de forma verbal y no verbal.
		Diseñar estrategias expresivas, retóricas y comunicativas para plantear sus ideas de manera efectiva, eficaz y ordenada.
		Clasificar de manera apropiada las partes que componen los textos verbales y no verbales para lograr propósitos comunicativos en distintos contextos y ámbitos.
		Producir discursos y textos verbales y no verbales en los que se evidencie una progresión temática acorde a la intención comunicativa.
		Desarrollar textos en los que se evidencie la jerarquización de la información en unidades coherentes y cohesionadas.
		Construir eventos y acciones comunicativas en las que se haga un uso eficiente, preciso y adecuado de recursos de cohesión y coherencia para el cumplimiento de sus propósitos comunicativos.
		Producir estrategias de organización discursiva de acuerdo con las necesidades del contexto: narración, recreación, expresión, información, explicación, exposición, prescripción (normativo) y argumentación.

Tabla 3
Matriz de la competencia transversal de comunicación

Competencia transversal	Resultados de aprendizaje (RA)	Criterios de evaluación (CE)
Desarrollar procesos de comunicación efectiva en contextos cotidianos, académicos, profesionales y de investigación formativa.	Producir textos verbales y no verbales con elementos propios de sistemas simbólicos pertinentes, precisos y efectivos para el auditorio o lector propuesto, cumpliendo con suficiencia y propiedad el propósito comunicativo dado.	Construir discursos y textos de diferentes sistemas simbólicos en los que sustenta con efectividad, precisión y pertinencia sus planteamientos.
		Desarrollar propuestas textuales en las que se demuestren, se prueben y se proporcionen suficientes argumentos para una afirmación.
		Producir enunciados de opinión, justificados de manera efectiva y suficiente de acuerdo con el contexto determinado.
		Construir enunciados argumentativos en los que se explique con claridad y efectividad un punto de vista, un concepto, una perspectiva, una teoría, etc.
		Producir estrategias textuales empleando recursos estilísticos como metáforas, citas, comparaciones, entre otras, que permitan alcanzar con suficiencia sus propósitos enunciativos.
		Diseñar propuestas textuales en ámbitos comunicativos e investigativos a partir de diferentes perspectivas sobre el tema, propiciando que el texto sea reflexivo y que cumpla satisfactoriamente con el propósito comunicativo.
		Desarrollar estrategias de comunicación verbal y no verbal en las que haga un uso apropiado de los sistemas simbólicos o distintas formas de lenguaje para lograr satisfactoriamente diversos propósitos comunicativos.
		Crear enunciados diversos en los que se establezca un diálogo amplio y efectivo, teniendo en cuenta diferentes puntos de vista.
		Producir textos coherentes que cuenten con una estructura organizativa y una progresión temática adecuadas.

El microcurrículo: análisis de programas analíticos a la luz de la competencia comunicativa

A continuación, se muestra la matriz de correspondencia de cada curso (analizado en el apartado “¿Qué entendemos por competencia comunicativa?”) con sus programas correspondientes, RA alineados, fortalezas y oportunidades. Esto nos permite visualizar la riqueza de esfuerzos en su generalidad, vistos a la luz de las habilidades o los procesos principales (comprensión y producción), y caracterizar cada curso a partir de los RA con los que estaría alineado. En ese sentido, podemos hablar de una línea curricular base desde la cual se puede empezar a generar un proceso potente de transformación curricular para la competencia comunicativa (Tabla 4).

Tabla 4
Lineamiento curricular

Facultad	Curso	Programas	Resultados de aprendizaje alineados		Fortalezas	Oportunidades
			Comprensión	Producción		
FING	Expresión Oral y Escrita 75030-2L (primer semestre)	Ingeniería de Sistemas Ingeniería Electrónica Ingeniería Agroindustrial Ingeniería Industrial (diurna) Ingeniería Industrial (nocturna) Ingeniería Multimedia	-	5. Organizar discursos y textos de distintos sistemas simbólicos... 6. Producir textos verbales y no verbales...	Fuerte énfasis en la oralidad Alineación con el outcome G: "habilidad para comunicarse de manera efectiva"	Faltaría acompañamiento en lectura crítica (RA 1, 2 y 3) y académica para una producción que parta del desarrollo del punto de vista del estudiante (RA 4)
FCE	Análisis y Expresión Científica (L49020191) (primer semestre)	Economía Contaduría (diurna) Contaduría (nocturna)	1. Interpretar signos, eventos, ideas, afirmaciones, actos discursivos, actos textuales...	4. Desarrollar un tema, haciendo uso de los mecanismos que le dan cohesión y proponiendo una perspectiva propia... 5. Organizar discursos... 6. Producir textos...	Estructuración de un producto final Énfasis en la escritura académica	Pareciera que falta acompañamiento en procesos de lectura crítica y académica
	Lectoescritura (48413-2L) (cuarto semestre)	Administración de Negocios	1. Interpretar signos, eventos... 2. Deducir el sentido global de un texto verbal y no verbal... 3. Evaluar la validez, pertinencia, relevancia y efectividad de un texto...	5. Organizar discursos... 6. Producir textos...	Se evidencia un círculo de aprendizaje muy completo, centrado en la producción discursiva, a partir de la lectura comprensiva	Es posible que los cursos Metodología de la Investigación (ID 8903 e ID 8897) puedan alinearse fuertemente con módulos o componentes de lectura crítica y organización discursiva y textual. Por lo pronto, no evidencian alineación con la competencia transversal

Tabla 4
Lineamiento curricular

Facultad	Curso	Programas	Resultados de aprendizaje alineados		Fortalezas	Oportunidades
			Comprensión	Producción		
FDCP	Comunicación Escrita y Oral (22066-3L) (segundo semestre)	Derecho (diurno) Derecho (nocturno)	1. Interpretar signos, eventos... 2. Deducir el sentido global de un texto verbal y no verbal... 3. Evaluar la validez, pertinencia, relevancia y efectividad de un texto...	4. Desarrollar un tema, haciendo uso de los mecanismos que le dan cohesión y proponiendo una perspectiva propia... 5. Organizar discursos...	Propuesta enfocada en discursos y saberes disciplinares, con acompañamiento en el desarrollo de una estrategia comunicativa y argumentativa Estrategia del debate como producto final	No queda claro cómo se acompañan los procesos de lectura para los debates
	Hermenéutica Argumentativa (22153) (segundo semestre)		1. Interpretar signos, eventos... 2. Deducir el sentido global de un texto verbal y no verbal...	-	Fuerte enfoque en el nivel interpretativo desde lo disciplinar	No queda claro cuáles serían los productos en la producción, si los hubiera
	Lectoescritura (22709-2L) (primer semestre)	Gobierno y Relaciones Internacionales	1. Interpretar signos, eventos... (CE 2 y 5)	4. Desarrollar un tema, haciendo uso de los mecanismos que le dan cohesión y proponiendo una perspectiva propia... (CE 2 y 5) 5. Organizar discursos... (CE 8)	Clara producción de textos académicos que permiten evaluar la lectura (reseña) y una postura propia sustentada (ensayo)	En el programa analítico no se evidencian actividades de acompañar la lectura más allá de lo teórico y estructural (faltaría revisar lo discursivo, dialéctico, la pragmática del lenguaje...) No se declaran procesos de oralidad en el programa analítico
FCHS	Comprensión y Producción Textual I (34519-3L) (primer semestre)	Lic. en Educación Infantil	1. Interpretar signos, eventos... 2. Deducir el sentido global de un texto verbal y no verbal...	4. Desarrollar un tema, haciendo uso de los mecanismos que le dan cohesión y proponiendo una perspectiva propia... (CE 3, 4 y 5) 5. Organizar discursos... (CE 7 y 8)	Es probablemente el curso más completo para estudiantes de nivel muy básico de escritura, atendiendo a la estructuración de párrafos como unidades de sentido y proponiendo un acercamiento a la producción de un texto argumentativo	No se declaran procesos de oralidad en el programa analítico

Tabla 4
Lineamiento curricular

Facultad	Curso	Programas	Resultados de aprendizaje alineados		Fortalezas	Oportunidades
			Comprensión	Producción		
FCHS	Comprensión y Producción Textual II (34520-2L) (segundo semestre)	Lic. en Educación Infantil	<ol style="list-style-type: none"> 1. Interpretar signos, eventos... 2. Deducir el sentido global de un texto verbal y no verbal... 3. Evaluar la validez, pertinencia, relevancia y efectividad de un texto... 	<ol style="list-style-type: none"> 5. Organizar discursos... (CE 7 y 8) 6. Producir textos... (la mayoría de los CE) 	<p>Junto con el curso Comprensión y Producción I, estructuran una propuesta curricular completa, alineada horizontalmente, que permite construir un proceso complejo de escritura</p>	No se declaran procesos de oralidad en el programa analítico
	Taller de Escritura I (35708-2L) (primer semestre)	Psicología (diurna) Psicología (nocturna)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Interpretar signos, eventos... 2. Deducir el sentido global de un texto verbal y no verbal... 3. Evaluar la validez, pertinencia, relevancia y efectividad de un texto... 	<ol style="list-style-type: none"> 4. Desarrollar un tema, haciendo uso de los mecanismos que le dan cohesión y proponiendo una perspectiva propia... 5. Organizar discursos... 6. Producir textos... 	<p>Otro de los cursos más completos dado su acompañamiento en la generación de una idea potente y en la apuesta de escribir una crónica</p> <p>Muestra procesos acompañados de reescritura</p>	No se declaran procesos de oralidad en el programa analítico
	Taller de escritura II (35709-2L) (segundo semestre)	Psicología (diurna) Psicología (nocturna)	<p>El curso contempla todos los RA, intentando construir una propuesta completa de producción escrita argumentativa académica, lo que implica una apuesta por todos los procesos contemplados en la matriz de competencia</p>		<p>Al ser el curso piloto (al menos en uno de sus paralelos) constituye un ejercicio de experimentación que se alinea por completo con la apuesta de renovación curricular pedagógica y didáctica. Asimismo, al ser parte de una investigación cuenta con la primera monitora de lectura y escritura</p>	<p>No contempla la oralidad por falta de tiempo en el calendario académico</p> <p>Falta una mayor alineación con el Taller de Escritura I y con los procesos de formación de los estudiantes en general</p>

Tabla 4
Lineamiento curricular

Facultad	Curso	Programas	Resultados de aprendizaje alineados		Fortalezas	Oportunidades
			Comprensión	Producción		
FCHS	Oralidad Académica	Lic. en Literatura y L. C.	-	5. Organizar discursos... 6. Producir textos...	Fortalece procesos de producción textual desde una apuesta formal de argumentación oral	Habría que fortalecer la apuesta por una producción oral completa, pero se necesita formación en oralidad de profesores que dicten el curso
	Lógica y Argumentación	Lic. en Literatura y L. C.	-	4. Desarrollar un tema, haciendo uso de los mecanismos que le dan cohesión y proponiendo una perspectiva propia (CE 3 y 5) 5. Organizar discursos... (casi todos los CE) 6. Producir textos... (la mayoría de los CE)	Evidencia un trabajo completo de construcción discursiva y textual en la oralidad	No está muy claro en el programa analítico cómo se aborda la lectura ni se comprende bien cómo se estructura la puesta en escena final
	-	Lic. en Ed. Física	-	-	-	-
FAD	-	-	-	-	-	En la facultad se considera la competencia comunicativa como un proceso transversal de formación en todas sus carreras. Sin embargo, no hay ningún curso que se centre en formar el nivel básico de la competencia

Síntesis de la caracterización

Luego de revisar un buen número de programas analíticos de distintas facultades que tienen como objetivo central desarrollar la competencia comunicativa, se evidencia una diversidad de esfuerzos y una riqueza de apuestas pedagógicas y didácticas, pero también una falta patente de centrar los esfuerzos en prácticas que generen de forma efectiva la competencia. Se hace necesario establecer

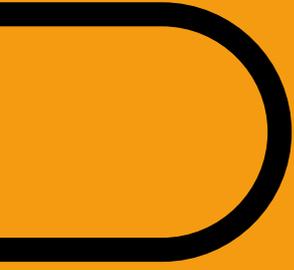
unos lineamientos disciplinares, pedagógicos, curriculares y didácticos con los cuales se puedan fortalecer las buenas prácticas y centrar los esfuerzos en la generación de un aprendizaje cada vez más autónomo y reflexivo.

A su vez, se evidencia una necesidad de interpretar los resultados de las pruebas de Estado y las pruebas internas de desarrollo de lectura, pensamiento crítico y de comunicación escrita, para hacer un seguimiento que propicie un mejoramiento continuo en los procesos de desarrollo y evaluación. Dicho seguimiento tiene el potencial de mejorar no solo las competencias que tienen que ver directamente con el lenguaje, sino también las otras al centrar esfuerzos en procesos de comprensión, interpretación y lectura crítica, así como de organización discursiva, textual, pragmática y argumentativa, desde el plano de la enunciación.

En ese sentido, hablamos de un impacto que debe redundar en la cultura bonaventuriana en cuanto al uso de la comunicación efectiva, no solo como un empeño aislado de una asignatura, sino centrar los esfuerzos en la argumentación oral y escrita para generar procesos que impacten la acción comunicativa de la comunidad desde los principios y valores del franciscanismo; desde el diálogo constructivo, pragmático, con sentido crítico y fraterno, como elementos propios de la identidad franciscana y bonaventuriana.



**Orientaciones pedagógicas
para la enseñanza de la lectura,
la escritura y la oralidad**



Fundamentación disciplinar: el comunicador efectivo y la acción comunicativa

La comunicación como disciplina ha abierto pasos significativos en los procesos de formación profesional y en el ámbito laboral, debido al papel fundamental que cumple en la interacción humana; no solo como un ejercicio informativo, sino pragmático, pues contiene otros elementos esenciales: uso de signos lingüísticos como códigos para emplear y comprender una lengua, asociar los signos lingüísticos con imágenes, iconos y símbolos.

Al respecto, Saussure (1945) plantea que hay una relación entre significante y significado, donde el uso convencional del lenguaje se convierte, para los miembros de una comunidad, en una forma de representar lo que se percibe y comprende el mundo que los rodea, con mayor o menor grado de conocimiento según sus saberes previos. Además, Pierce (1999), retomando a Saussure, afirma que no solo existe una relación entre el significado y el significante, sino que también los procesos comunicativos se construyen según el contexto a través del objeto, para darle un sentido lógico a la interpretación del mensaje en unas condiciones específicas. Esto es lo que permite los saberes disciplinares, regionalismos, sociolectos, léxico, etc.

Posteriormente, Jakobson (1985) indica que en esa relación planteada por Pierce debe también tenerse en cuenta la intensión del hablante, pues el lenguaje tiene una función según el planteamiento hecho. En ese sentido, la expresión contiene un significado (lo que quiere decir), una intensión (lo que se espera que el interlocutor haga) y la interpretación del oyente según el contexto comunicativo en el que se dé (situación donde sucede el acto comunicativo).

Estudios actuales, como el de Patrizio Petrone (2021), en su artículo “Principios de la comunicación efectiva en una organización de salud”, reafirman que “la comunicación es un elemento básico generador de sociabilidad. Es a través de ella que el hombre se nutre y preserva su carácter como ser eminente de convivencia, promueve la solidaridad social y el espíritu cooperativo entre los grupos” (p. 188). Es decir, la comunicación se convierte en la acción para que las personas puedan relacionarse entre sí, compartir sus ideas y principios, reco-

nocer diferencias y llegar a consensos que les permitan lograr una comunicación asertiva y efectiva en los diferentes entornos y contextos sociales.

Así las cosas, se hace cada vez más urgente integrar políticas y los lineamientos para la enseñanza del lenguaje, en especial en la formación de los profesionales del siglo XXI; a pesar de los avances tecnológicos en la comunicación, cada vez se debilitan más los lazos de interacción entre las personas.

En este sentido podríamos apelar a una de las teorías modernas, planteada desde la escuela de Frankfurt por el filósofo alemán Jürgen Habermas (1999), en *Teoría de la acción comunicativa*, donde hace crítica de la modernidad y, a su vez, establece los parámetros para desarrollar su teoría. A través de ella, define que es necesaria, por lo menos “la interacción de, a lo menos, dos sujetos capaces de lenguaje y de acción que entablan una relación interpersonal” (p. 124). Es decir, se necesita de personas que sean capaces de usar, comprender e intercambiar pensamientos, ideas o percepciones, por medio del lenguaje; pero este debe determinarse por un sistema de signos lingüísticos (idioma), lo cual debe hacer posible la comunicación.

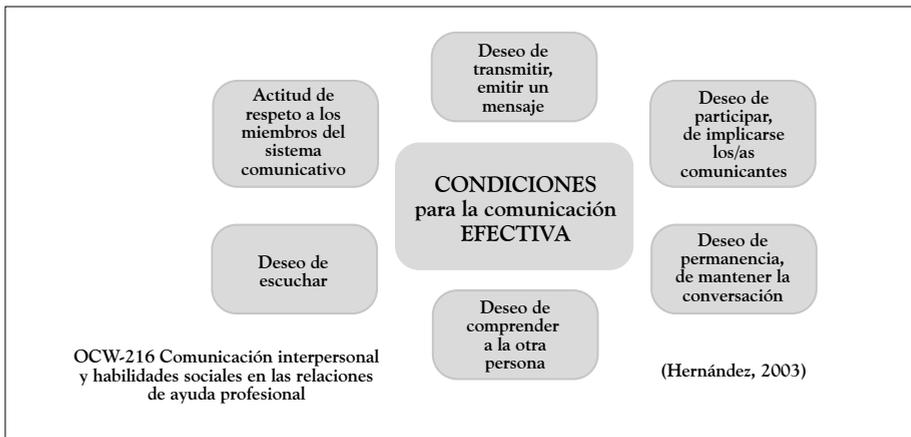
Esto, al realizarse en una misma comunidad (profesión, campo del conocimiento, disciplina, cualquier grupo social), a través de un sistema de convenciones en el cual todos los integrantes estén de acuerdo; según Habermas, permitiría que se lograra una acción social, pues para el autor las personas que habitan en el mundo de la vida constituyen un conjunto de situaciones de la realidad que hacen parte de la estructura en tres mundos: objetivo, social y subjetivo. Estos hacen parte de la existencia de las personas desde los presupuestos ontológicos de lo que se denomina la acción comunicativa, como una forma vital de la realidad personal en la que habitamos. En este orden de ideas, para lograr una política integral comunicativa es necesario

Elegir un determinado concepto sociológico de acción, [donde] nos comprometemos con determinadas presuposiciones ontológicas. De las relaciones con el mundo, que al elegir tal concepto, suponemos al actor, dependen a su vez los aspectos de la posible racionalidad de su acción. (Habermas, 1999, p. 122)

Dicho en otras palabras, el comportamiento de las personas está determinado, de alguna manera, por el conocimiento que se tiene frente a la vida, pues de acuerdo con la forma como se concibe el entorno del cual se forma parte, se generarán determinadas acciones que condicionan el comportamiento y se expresan a través del lenguaje verbal y no verbal.

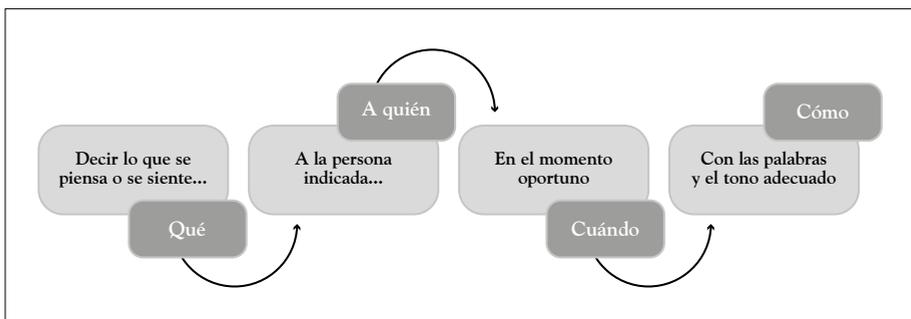
Sin embargo, para hacer tangibles las condiciones ontológicas y para que dichas condiciones cobren validez, el “actor” debe ser consciente de su acción. Así las cosas, el proceso de la comunicación se convierte en un reto al que todos debemos apostarle para transformar las prácticas sociales desde la acción comunicativa, a partir del uso adecuado del lenguaje asertivo y efectivo (Hernández, 2003). Para lograr una comunicación efectiva es necesario cumplir con los siguientes parámetros (Figura 1):

Figura 1
Condiciones para la comunicación efectiva



Por otra parte, para lograr una comunicación asertiva, es necesario que se cumplan los siguientes parámetros (Figura 2):

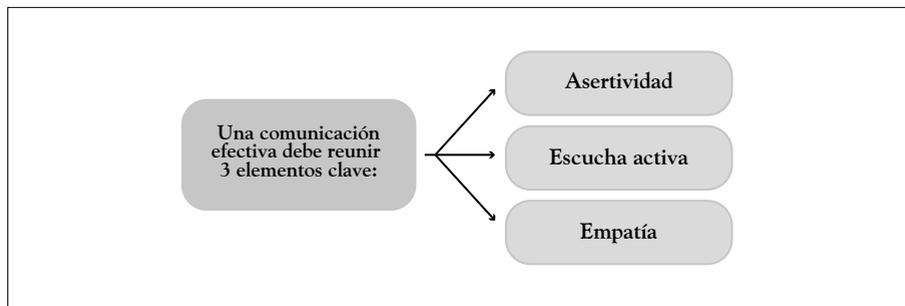
Figura 2
Parámetros que se cumplen en la comunicación efectiva



Nota. Elaborado a partir de “Modelo de diagnóstico de la comunicación pública para portales web institucionales”, por L. H. Cifuentes Hernández, 2021, Universidad de La Sabana.

En este sentido, para establecer que se ha logrado una comunicación asertiva se requiere como mínimo el cumplimiento de tres elementos claves (Figura 3):

Figura 3
Tres elementos clave en la comunicación efectiva



Nota. Elaborado a partir de “Modelo de diagnóstico de la comunicación pública para portales web institucionales”, por L. H. Cifuentes Hernández, 2021, Universidad de La Sabana.

Por tanto, si se articulan las funciones del lenguaje (Jakobson, 1984) en las diversas áreas del conocimiento de la USB Cali, se lograría una política importante dentro de la competencia comunicativa. Esto permitirá la formación de profesionales cada vez más integrales que respondan a las necesidades de la sociedad, no solo desde su saber disciplinar específico, sino como seres de interacción social que promueven el bienestar, la equidad, la igualdad y la justicia social, en los diversos contextos donde participen.

Como se trata de un reto que no es meramente técnico, en el apartado siguiente se propone una reflexión que busca ampliar la propuesta de formación transversal en lectura, escritura y oralidad, con algunos presupuestos de orden pedagógico.

Fundamentación pedagógica: diálogo, persona y cotidianidad en la formación del comunicador franciscano

Como se adelantaba en la presentación de este libro, el presente proyecto se alineó con el proceso de transformación curricular general de la universidad. Por ello, muchos elementos propios del reconocimiento y la posterior transformación pedagógica y curricular general de la universidad fueron adaptándose paralelamente y están consignados en este texto (o en todo caso, se procuró que estuvieran en el discurso de forma explícita o implícita). Es el caso de la revisión de los referentes institucionales generales de transformación

curricular, específicamente, la Resolución A-739 de 2008 y el Proyecto Educativo Bonaventuriano (PEB) de 2010 (a nivel corporativo); *La paideia franciscana: una mirada a la expansión humana* (Cardona Ramírez *et al.*, 2007) de la seccional Medellín y el *Modelo pedagógico* de la seccional Bogotá (Montealegre *et al.*, 2010), que fueron trabajados por equipos interdisciplinarios para la elaboración de un primer diagnóstico curricular general.

El ejercicio de diagnóstico general permite conocer la síntesis de los rasgos pedagógicos más importantes. Sin embargo, para este apartado, se toman los que tienen una relación más directa con la competencia comunicativa, en procura de establecer algunos presupuestos básicos para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, la escritura y la oralidad en el contexto bonaventuriano.

El diálogo y el razonamiento dialéctico

El diálogo emerge como un rasgo pedagógico transversal y explícito en los documentos revisados de la sede Bogotá y de las seccionales de Cali y Medellín. Proveniente de una “antropología pedagógica”, que a su vez determina los “rasgos pedagógicos franciscanos” (y no un modelo, según se advierte en el ejercicio de “diagnóstico curricular”), es, sin embargo, un rasgo fundamental para la formación franciscana en general y, particularmente, para la formación en la competencia comunicativa.

La *paideia* franciscana (Medellín) (Cardona Ramírez *et al.*, 2007) menciona el diálogo en términos de relacionalidad, lo que implica una apuesta epistémica (y en parte ontológica) que plantea un ejercicio del ser humano formado para relacionarse con “la pluralidad de las de formas de vida [...] que no puede reducirse a dogmatismos o a ideas fijas y esencialistas del ser humano” (p. 9). El PEB (Cali) y el modelo pedagógico (Bogotá) (Montealegre *et al.*, 2010) plantean el diálogo en términos de la relación dialógica fraterna, lo cual implicaría un reconocimiento de las “experiencias” y “conocimientos previos” de la comunidad –especialmente del estudiante– para establecer una “igualdad de condiciones”, aun cuando cada uno tenga niveles de desarrollo diferentes en sus competencias.

Incluso, se podría afirmar que es más una ventaja que una dificultad esa diferencia de competencias, si se piensa en términos de aprendizaje cooperativo. Es decir, se estaría agenciando una concepción fraterna de la formación que puede asimilarse con la del constructivismo, pero en clave de fraternidad, lo que implicaría una fuerza en la cercanía con el otro, con la alteridad y no necesariamente un conflicto dialéctico.

Para una competencia comunicativa –especialmente, para la formación de sujetos que argumenten y propongan “acción comunicativa” (Habermas, 1999) en distintos ámbitos, esferas o “campos” (Bourdieu, 1998), en particular discursivos– el diálogo es un presupuesto esencial. Esto es porque, de forma potencial, puede propiciar la formación de sujetos que no solo ejerzan un razonamiento científico (de laboratorio y aislado de la interacción social), sino que generen comprensión en términos hermenéuticos. Es decir, que partan del intento de percibir el horizonte del otro e incluso de lo otro, en una posible “fusión de horizontes” (Gadamer, 1993) que posibilite acercarse a la comprensión (o interpretación) de lo enunciado. En este sentido, es importante reiterar que la *paideia* franciscana (Cardona Ramírez *et al.*, 2007) propone el diálogo en clave de fraternidad, por lo que se hablaría de una ética del diálogo en procura de comprender al otro y compartir con el otro y lo otro.

En la teoría de la argumentación, esencial como horizonte teórico para la competencia comunicativa, el “razonamiento dialéctico” está planteado por Chaïm Perelman (1997a) como presupuesto fundamental para aquel que pretende generar “suficiente adhesión” en sus auditorios; es decir, argumentar de manera efectiva. Esto implicaría la (auto-co-hetero) formación de un sujeto comunicador que no necesariamente intenta convencer a otro de su propia posición, dado que Perelman interpreta este ejercicio (y este verbo) como una práctica violenta contra el destinatario.

El verbo convencer Perelman lo prefiere en términos reflexivos: convencerse, más que convencer. En cambio, en su propuesta de una nueva retórica, planteada como alternativa a un uso excesivo de la lógica, el orador puede lograr efectos de plausibilidad en sus discursos. Dicho de otro modo, el ejercicio dialéctico y el ejercicio retórico permiten reconocer el valor de un argumento, aun cuando los sujetos en diálogo no compartan la misma posición o punto de vista, porque parten de horizontes de comprensión distintos. En ese sentido, con estos presupuestos, una formación del sujeto como orador-argumentador correspondería claramente con un dialogante fraterno.

Desde estos mismos presupuestos, cabe mencionar una parte del *modelo de argumentación* de Stephen Toulmin (2003),¹¹ quien, al igual que Perelman, plantea

11. En los apartados preliminares del libro *Los usos de la argumentación*, Toulmin (2003) aclara que su intención nunca fue proponer un modelo; sin embargo, su propuesta ha sido usada como base para la formación de argumentadores en diversas academias del mundo. Ver, por ejemplo, Rodríguez (2004) para el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

una superación de la lógica como base única de la argumentación, buscando comprenderla, en cambio, como un ejercicio que se da en un sinnúmero de ámbitos de la vida humana (incluyendo el cotidiano, tan importante para la pedagogía franciscana). En su modelo de interpretación de la argumentación, el orador o el enunciador parte de la comprensión de un contexto, a través de datos (*ground*), desde los cuales propone aserciones (*claims*) que son sustentadas en garantías (*warrants*) y que apelan a respaldos (*backing*). Asimismo, tiene en cuenta las reservas (*reservations*), que a su vez se relacionan con las modalidades (*modals*): la elección lógica y gramatical de plantear las aserciones en términos de probabilidad o plausibilidad; es decir, una decisión de “comunicar una decisión existencial o un evento” (Oviedo, 2015a, p. 16) en términos que consciente y explícitamente expresen el valor de la afirmación como verdadera, probable, posible, etc.

Aun cuando “el modelo” podría pensarse más para el razonamiento jurídico, Toulmin demuestra que funciona en ámbitos tan cotidianos como una venta o la opinión respecto a un deporte. La razón es que cada aspecto apela, necesariamente, a un punto de vista situado en una realidad, pues los datos provienen de la interpretación del mundo del orador-enunciador, mientras que los garantías son aspectos de su visión del mundo, que se ven reflejados en posiciones éticas, estéticas, políticas e ideológicas, en últimas. Tener en cuenta la modalidad y la reserva permite una relación consciente con el evento o la situación comunicada, por lo que potencia una relación fraterna con el destinatario y su punto de vista, al no buscar necesariamente una verdad y mucho menos imponerla como un dogma.

Con Perelman y Toulmin, se puede hablar del buen orador o del buen enunciador como un sujeto que dialoga con su propio mundo y las voces que lo habitan, pero no pierde la atención de los puntos de vista ajenos, para configurarlos en términos de “auditorios” (Perelman, 1997a) personales, sociales o universales (Habermas, 1999). No se trata de negar la importancia de la lógica como base de la argumentación rigurosa, con un pensamiento formal, matemático y preciso, sino de ampliar la comprensión del ejercicio argumentativo. Esta ampliación, o esta propuesta interdisciplinaria, humanista y fraterna, tendría como horizonte una comprensión “pragmática” del uso del lenguaje y de la condición social de la acción comunicativa, irreductible a fórmulas de una racionalidad meramente científica o formal.

La lógica (*logoi-logos*) es solo una parte de lo que Aristóteles había estudiado en la retórica clásica y que se rescató, en lo esencial, en el giro epistemológico que lideraron Peirce, Austin, Searl y, luego, Perelman y Toulmin: una comprensión

pragmática del lenguaje que busca comprender no solo lo que se dice, sino las condiciones (objetivas e inter-subjetivas) de lo que se dice. Se rescatan, así, las otras dimensiones de la retórica clásica: el *ethos*, perfectamente asimilable con una apuesta franciscana (fraterna-dialógica-perfectible) de la comunicación, que configura la formación de una concepción filosófica del mundo habitado, y el *pathos*, la comprensión; por tanto, del ser humano en su condición bio-psico-social y no solo como el ser racional que buscaba la concepción positivista de la educación.

La persona y lo cotidiano

El lenguaje forma. Más que un asunto técnico que resuelva problemas, la adquisición de la lengua y el lenguaje, desde que somos niños, permite comprender, percibir y representar el mundo, los otros y lo otro. Bruner (1986) lo explica para edades tempranas analizando tres procesos paralelos: en primer lugar, “la corrección de la forma”, entendida como la adquisición gradual de la gramática, que sucede en la medida que el adulto vela por el uso que el niño hace del lenguaje. En segundo lugar, la referencialidad, pues siendo niños enriquecemos el léxico (la representación simbólica literal y no-literal) para afianzar nuestra comprensión del mundo que nos rodea; las edades tempranas pueden ser las más “productivas” en ese sentido, porque estamos más abiertos a los *inputs* que resultan de la “interacción dialógica [...] [proveniente de] un adulto informado” (Teberosky y Jarque, 2014, p. 22). El tercer asunto es la comunicación, entendida por Bruner como la capacidad de hacer cosas con palabras; es decir, la capacidad pragmática e incluso “estratégica” de usar la lengua y los lenguajes no verbales.

¿Podemos afirmar que el adulto joven que ingresa a las aulas bonaventurianas ha terminado este proceso? Por supuesto que no; esa persona continúa enriqueciéndose, formándose y, en gran medida, llega a las aulas a buscar justamente esa formación que la pedagogía franciscana, en la *paideia* franciscana (Cardona Ramírez *et al.*, 2007) propuesta en la seccional Medellín, llamará “formabilidad”, consistente a su vez en una “perfectibilidad”, una “relacionalidad” y una “transformabilidad”. La formabilidad se entiende como “la capacidad innata del ser humano para recibir formas biológicas, sociales, psicológicas, intelectuales, ambientales y culturales vigentes. [...] de naturaleza adaptativa, capacidad humana de formarse y aprender” (p. 5).

Una “dialéctica de la transformación” se daría en esta capacidad de formarse en relación con el otro y con lo otro, en su diversidad. Para los estudios del lenguaje, esta condición se relaciona directamente con el discurso y con la palabra, así como el lenguaje, la lengua y el habla. Para el caso de una competencia

transversal (que podría desarrollarse en espiral) en lectura, escritura y oralidad, como la que se procura desarrollar e implementar, vale la pena tomar en cuenta la perspectiva de Halliday (2001), para quien

Quizás parezca difícil empezar a considerar en absoluto el lenguaje sin tomar en cuenta al hombre social, puesto que el lenguaje es el medio gracias al cual interactúa la gente. ¿De qué otro modo puede considerarse el lenguaje *como no sea* en un contexto social? (p. 19)

Sin detenerse en el habla, entendida como actuación social, Chomsky (como se citó en Birchenall y Müller, 2014) planteaba la competencia lingüística en términos de “creatividad”, concebida como la potencia de asumir el lenguaje; el ser humano, en la concepción de Chomsky, llegaría a un mundo habitado por signos y tendría la potencia de usarlos creativamente. Sin embargo, su interés no estaba puesto en el habla, como era el caso de Bruner (1986), quien pudo estudiarlo con seres humanos reales en proceso “acelerado” de perfectibilidad (en sus primeros años de vida), cuando la corrección de la expresión, el léxico y el uso del lenguaje crecen aceleradamente, en la medida en que se habita el mundo. Podríamos agregar, además, que es una etapa de formación de capacidades superiores de razonamiento: la síntesis, la categorización e incluso la crítica se forman paralelamente en los oradores recién llegados a las esferas de la comunicación y la argumentación.

Como se señaló en el apartado de la fundamentación disciplinar, el comunicador y el orador efectivos necesariamente tendrían que interpretar y representar su contexto para comunicarle a otro su propio punto de vista. En ese sentido, la lectura, la escritura y la oralidad (en la formación de comunicadores-argumentadores) tendrían como presupuesto fundamental el reconocimiento de la (auto) formación para la adquisición de una lengua y un habla. Lo que, en definitiva, permitiría la (auto)formación de una persona que enriquece la concepción de sí mismo y del mundo que la rodea; ese mundo que, inicialmente, es cotidiano y familiar y que luego se amalgama con el mundo académico.

No es exagerado afirmar, en este punto, que todos tendríamos una competencia “potente” para comunicarnos en el mundo cotidiano en el que nos hemos desarrollado. Lo que tendría que hacer la academia sería potenciar esa competencia, al tiempo que amplía sus horizontes. Principalmente, el desarrollo de esta competencia llevaría a la comunidad (no solo a los estudiantes) a la comunidad discursiva académica, con sus exigencias para el mundo del aprendizaje formal, amalgamada con las comunidades discursivas profesionales (más disciplinares),

laborales y las del ejercicio de la ciudadanía; es decir, a los contextos sociales que se habitan.

A este movimiento, visto desde el punto de vista de la integración curricular para la educación básica, el MEN (2006) lo llama espiral, intentando mostrar que no se aprende lengua (lectura, escritura y oralidad) de forma lineal o con sumatoria temática, sino que los estudiantes (o los sujetos hablantes) van asumiendo cíclicamente sus habilidades (y sus competencias) en la medida en que el currículo los acerca a retos cada vez más fuertes de aprendizaje.

No se puede olvidar que la academia es, ante todo, un espacio social al que llegan seres humanos para asumir prácticas nuevas, entre ellas una formalización del lenguaje (verbal y no verbal) que tiene sus propias “reglas de juego” globales y locales;¹² es decir, amplias y propias del lenguaje y las lenguas, pero también locales y específicas de un sociolecto, una jerga y unas reglas *contextuales* de comunicación. A esta formalización de la lengua, Paula Carlino (2003) la denominó “alfabetización académica”, entendiendo el ejercicio de su enseñanza y aprendizaje en términos de “potencia epistémica”. En su amplia investigación, uno de los hallazgos fundamentales sería que, en la universidad, se escribe (o se debería escribir) para generar (o producir) conocimiento y no meramente para remediar el faltante que traerían los estudiantes de su formación básica.

Visto así, el aprendizaje de la lectura, la escritura y la oralidad en la universidad tendría que ser parte de un continuo-en-espiral de la persona que amplía sus horizontes de comprensión (y producción de sentido) desde que es niño, en la búsqueda de producir conocimiento (y no solo repetirlo). Una persona que, dada su formabilidad y perfectibilidad (franciscanas para nuestro caso), tendría el potencial de habitar cada vez más mundos, incluyendo (pero no exclusivamente) el mundo académico y los mundos propios de su profesión, así como ella ha habitado, con el lenguaje, su mundo cotidiano.

A continuación, se presentan unos ejemplos, entre muchos posibles, de cursos que estarían pensados como un ejercicio de formación en lenguaje como la caracterizada hasta este punto. Los cursos están diseñados para la FCHS de

12. Un ejemplo de reglas locales puede ser la jerga profesional en una ciudad o en un país: la forma de comunicar de un ingeniero, un educador, un abogado, etc., en Colombia, en Cali, en Latinoamérica. Un ejemplo de reglas globales puede ser la escritura de un artículo académico (*paper*) propio de su disciplina o de las disciplinas afines, con sus normas de citación y su estandarización en las bases de datos, etc. Igual se podría hablar de formatos orales como la sustentación de una tesis, la presentación de una potencia, de un póster, un informe de laboratorio (oral o escrito), una junta médica, etc.

la USB Cali, inicialmente en la carrera de Psicología diurna y después en la Licenciatura en Educación Infantil.

Cabe aclarar que, en los cursos escogidos, se ha priorizado la escritura de textos argumentativos-académicos; sin embargo, los estudiantes podrían seguir trazados similares desde apuestas de lectura, escritura y oralidad tanto de otros géneros discursivos (literario, histórico, jurídico, filosófico, epistolar, periodístico) como de otras tipologías textuales (crónica, cuento, carta, artículo de opinión, proyectos de grado, informes, reseñas; ponencias, conferencias, exposiciones, *pitchs*, etc.).

Sistematización de una experiencia de enseñanza y aprendizaje de la competencia comunicativa en la USB Cali: del Taller de Escritura II (Psicología, 2020-2) a Comprensión y Producción Textual II (Licenciatura en Educación Infantil, 2021-2)

Aun cuando los cursos Taller de Escritura II y Comprensión y Producción Textual II han sido pensados como pilotos de la competencia comunicativa transversal desde el semestre 2021-1, se presenta principalmente el curso Comprensión y Producción Textual II, del semestre 2021-2, dado que fue el primer curso diseñado a partir de la versión más reciente de la matriz de competencia, RA y CE.

No obstante, los cursos del semestre 2021-1 contaron con una experiencia a la que se le da mucha importancia y de la cual se espera tomar reflexiones importantes: se trata de la participación de estudiantes de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana que realizaron su Práctica Pedagógica e Investigativa V¹³ como monitores de lectura y escritura. En este apartado, se busca mostrar un ejemplo de mediación de la competencia comunicativa que se plantea como un modelo de lo que podría hacerse en términos de apuestas didácticas, estrategias de evaluación, etc. Vale reiterar que, en ningún momento, se considera lo propuesto como única forma de gestionar la competencia comunicativa. El documento está organizado en función de los momentos (didácticos y de aprendizaje) en los que se han presentado las versiones más recientes de los

13. El nombre extenso es *Práctica Pedagógica e Investigativa V: Diseños Curriculares en Lengua Castellana y Literatura. Interacción Metodológica*.

cursos Taller de Escritura II (Psicología) y Comprensión y Producción Textual II (Licenciatura en Educación Infantil).

Descripción general y propósito del curso

En la sesión del programa analítico denominada “2. Presentación y justificación del curso”, se enuncia lo siguiente:

La finalidad de este curso es que el estudiante, por medio de una reflexión sostenida y transversal sobre su aprendizaje, articule un ejercicio de lectura (de sí mismo, del entorno y de textos acordes a su interés) con la producción del texto escrito, tomando como punto de partida lecturas que partan tanto de propuestas del docente (para aprender de voces y escrituras expertas) como de un interés particular de indagación temática-investigativa, que le permita leer desde sus propias preguntas. De tal forma que la reflexión, producto de la confrontación con diferentes realidades escritas, le permita potenciar su espíritu crítico y analítico reflejado en la elaboración de discursos y textos argumentativos que enriquezcan su visión del mundo y su discurso para distintos contextos.

A partir del semestre 2020-2, este curso está articulado con la propuesta de competencia comunicativa transversal emanada de la reforma curricular, en articulación con el proyecto de investigación Mejora de la Competencia Comunicativa en la Universidad de San Buenaventura Cali. Por lo tanto, es el primer curso de la universidad en el que se hace la prueba piloto tanto de la propuesta de programa analítico, emanada del Comité Curricular, como de la investigación en competencia comunicativa.

En coherencia con lo enunciado en la fundamentación disciplinar y pedagógica, el curso está planteado desde el interés por propiciar y mediar un proceso de indagación y una posterior propuesta de escritura argumentativa académica. Por tanto, los textos traídos por el docente son principalmente para análisis de orden formal: para la estructuración de párrafos, para la organización discursiva y textual de una tesis o una idea central con sus respectivas estrategias argumentativas, y para reconocer rasgos propios del género discursivo académico, etc.

Mientras el docente apoya la lectura y la escritura desde herramientas formales, cada estudiante gradualmente va estructurando su interés de indagación con avances cada vez más complejos; en principio, desde preguntas e intereses meramente temáticos y, gradualmente, acercándose a la lectura crítica (evaluativa, comentada) de los textos leídos y, posteriormente (a veces paralelamente), a su

propia propuesta discursiva con la elaboración de aseveraciones (tesis, aseveraciones) propias y la gestión de información que permita sustentarla.

El diagnóstico o la caracterización del punto de inicio

Para generar una propuesta de herramientas formales que permita (auto-co-hetero)reconocer los restos de escritura individual, el curso comenzó con un ejercicio de “diagnóstico” o de caracterización de la lectura y la escritura. Tanto en 2021-1 como 2021-2, el ejercicio se llevó a cabo a partir de la autodescripción de cada uno como lector y escritor.¹⁴ Se propuso una actividad inicial de conceptualización de la lectura y, posteriormente, una de redacción. Cada estudiante resolvió el siguiente taller, poniendo especial atención en aquellas preguntas-respuestas que generaran mayor interés en su autodiagnóstico. A continuación, se transcriben las preguntas, elaboradas por Tito Nelson Oviedo (2015b):

Ambiente

1. ¿En qué sitio me siento más cómodo y me concentro con más facilidad?
2. ¿Cómo me afectan: iluminación, ventilación, temperatura ambiental, ropa que tengo puesta?
3. ¿Qué posición corporal es mi predilecta para leer?
4. ¿Hay sonidos que me ayudan o me perturban?
5. ¿Qué horas del día o de la noche favorecen mi lectura o la dificultan?
6. ¿Leo mejor solo o en compañía?

Lectura

1. En líneas generales, ¿puedo decir que soy un lector asiduo?
2. ¿Por qué y para qué leo?
3. ¿Qué géneros y temas me agradan o desagradan?
4. Cuando leo, ¿llego hasta el final del libro, aunque este no me guste?
5. ¿Con frecuencia confundo letras y leo mal las palabras?
6. ¿Caigo en la cuenta cuando me he equivocado? ¿Por qué sí o no?
7. ¿Puedo leer con agrado y facilidad cualquier tipo y tamaño de letra, y páginas con cualquier diagramación?

14. Otro ejercicio realizado en versiones anteriores consiste en partir de una fotografía y, desde la imagen lograda, generar un texto de descripción que no dependa de la imagen. Cada estudiante “pinta con palabras aquello que percibió con su cámara”.

8. ¿Comprendo mejor un texto cuando leo rápido o lentamente?
9. ¿Soy consciente de qué comprendo y qué no comprendo, y de por qué sí o no comprendo?
10. ¿A veces dudo de que haya comprendido algo? ¿Cómo resuelvo mi duda: releendo, consultando a alguien o leyendo otro libro o documento sobre el tema?
11. Si consulto con un profesor, ¿cómo formulo mi duda?
12. ¿Lo que no comprendo tiene que ver con mi concentración, con el estilo del autor (que puede ser confuso), con mi desconocimiento del tema, con mi dificultad para conectar las diversas ideas entre sí, con palabras desconocidas por mí? ¿Cómo resuelvo mi problema de falta de comprensión?
13. ¿Comprendo las ideas dentro del contexto planteado en el escrito o lo entiendo según mi manejo del idioma en mi vida cotidiana? ¿Qué consecuencias tiene cada caso?
14. ¿Diferencio entre lo que es central e importante y lo que es marginal y secundario?
15. ¿Capto una visión de conjunto o un agregado de ideas (muchas veces inconexas)?
- [...] 16. ¿A lo que comprendo, le doy sentido a través de la inferencia o proyección de las ideas, o me quedo con lo que está explícito en el texto?
17. Cuando leo “en serio”, ¿me detengo a reflexionar sobre la validez de algún planteamiento? ¿Doy por sentado que el autor tiene toda la razón? ¿Soy consciente de mi acuerdo o desacuerdo?
18. Si dudo de la validez de una afirmación o tesis, ¿qué hago? ¿Busco argumentos para invalidar tal tesis? ¿Me remito a otro autor que tenga otro punto de vista o una visión complementaria? ¿Consulto con un profesor o con alguien conocedor del tema? ¿Cómo expreso mi duda y trato de resolverla?
19. ¿Leo el texto exhaustivamente o paso por alto algunas secciones? ¿Por qué hago lo uno o lo otro?
20. ¿Puedo escribir, a partir de lo que leo, un resumen (al estilo de los “abstracts” de las revistas especializadas)? ¿Puedo hacer un cuadro sinóptico o un esquema o un mapa de ideas?

21. ¿Lo que leo me estimula para pensar independientemente? ¿Me formo una visión del tema articulada con mi conocimiento previo?
22. ¿Escribo o discuto con alguien más acerca de lo que el texto ha provocado en mi mente? (pp. 3-5)

Como se puede inferir de las preguntas, se trata de autorreconocerse como lector y escritor, no solo en términos meramente cognitivos, que también son tomados en cuenta, sino desde el punto de vista del ambiente (propiciado o “usado”) para leer y escribir, los hábitos, la capacidad de concentración, etc. Una vez elaborado el taller, los estudiantes escogieron aquello que les parecía más importante para su propia relación con la lectura y la escritura. Aunque en algunos cursos se les dieron herramientas formales, como los tipos de párrafo de María Teresa Serafini (1994), la idea era proponerles un reto de escritura, un ejercicio que les hiciera escribir de la manera más precisa y efectiva posible. Por lo tanto, se les entregó la siguiente consigna, a través de la plataforma Moodle, donde se subió el curso:

Estimados estudiantes:

Este primer ejercicio tiene como intención reconocer cómo está su escritura en los niveles discursivos y textuales, de acuerdo con el enfoque semántico-comunicativo.

Se trata de un texto en el que usted tome las respuestas del taller “Cuando leemos” y, a partir de esa “lluvia de ideas”, genere un párrafo de máximo 120 palabras en el que debe autodescribirse con uno o varios rasgos de usted como lector. En ese sentido, recomiendo que no intenten abarcar todas las respuestas, sino lo que considere más interesante en ese autoanálisis que debió hacer con la lectura del texto. Es decir, puede ser una sola de las respuestas bien trabajadas lo que genere el párrafo.

Será evaluado y calificado de acuerdo con el documento “Criterios para la evaluación de trabajos - Adaptado James USB”, que se adjunta nuevamente. Las marcas que recibirá en su texto pertenecen al documento *Piedra de roseta*, con el que podrá empezar a generar mejoras en su escritura en niveles discursivos y textuales.

De acuerdo con lo consignado en el acta de inicio del curso, este ejercicio tendrá un valor de 10 % de su primer corte.

Como es un ejercicio de diagnóstico, se sugiere usar todas las herramientas que disponga (para planearlo y redactarlo) que provengan de su formación de bachillerato y del Taller de Escritura I.

Tiene un plazo máximo para entregar su versión final desde la fecha de la programación del ejercicio hasta el viernes, 13 de agosto, a las 11:59 p. m. (23:59). Sin embargo, en la clase del jueves 12, estaremos haciendo un ejercicio de auto, hetero y coevaluación de su texto, por lo que es importante que usted esté dispuesto a socializarnos su avance de la tarea.

La mención del enfoque semántico-comunicativo, trabajado por el profesor Ángel Baena y continuado por el profesor Tito Nelson Oviedo, consiste en una apuesta por reconocer la lectura y la escritura como un proceso biopsico-social que involucra procesos tanto al nivel de la generación de sentido (en la comprensión) como en la producción de discurso y texto. Este enfoque busca formar y evaluar los procesos de formación de comunicadores desde múltiples procesos cognitivos y prácticas. La mención de los documentos *Piedra de roseta* (Oviedo, 2015c) (una taxonomía de marcas para evaluar la escritura en distintos aspectos) y “Criterios para la evaluación de trabajos escritos” proviene, a su vez, de la intención de evaluar con integralidad el documento entregado por los estudiantes. Con esta revisión, se espera que cada alumno comprenda cuáles son sus principales retos de organización discursiva y textual, y que, a la vez, realice ejercicios prácticos de reescritura para mejorar, avanzando en la propuesta argumentativa planteada en el curso.

A continuación, se presenta uno de los textos revisados con su correspondiente revisión. Se han omitido los nombres de su autor (Figura 4).

Figura 4
Ejemplo de diagnóstico

***** Por favor guarda tus archivos con tu nombre**

Buen texto, pero hay que trabajar más en la gramática

Nota: 4,2

Así me veo como lectora

Considero que a veces soy mala lectora, ya que, si no me interesa por completo el texto, el libro, la noticia, etc.* **No** soy capaz de concentrarme y recibir toda la información que el escritor me quiere transmitir. Para mí es importante tener silencio a la hora de leer, eso implica alejar y silenciar mi teléfono, debido *** que este logra desconcentrarme fácilmente, tanto así que, □ en ocasiones* debía que empezar el texto de nuevo* porque perdía por completo el hilo, decidía no continuar porque no entendía lo que seguía. Identificando esto como un problema, he tomado medidas y he decidido alejar estos factores externos, que en mi caso son los más influyentes en mi comprensión.



Como puede verse en la Figura 4, los estudiantes reciben sus textos con marcas textuales y comentarios, cuya intención es que cada uno reconozca sus mayores

retos de organización discursiva y textual. Se trata de una revisión pormenorizada, pero con un peso de tan solo 10 % de la nota del corte, de tal manera que, en las siguientes entregas, sean más consciente de aquellos aspectos de su escritura en los que debería fijarse con mayor detenimiento. Es importante aclarar que, en esta ocasión, no tuvieron ningún tipo de asesoría previa a la entrega por parte del profesor ni de los monitores, puesto que se trataba de reconocer de la mejor manera posible cómo llegan los estudiantes al segundo semestre en su producción discursiva y textual.

En el ejemplo mostrado se aprecia que el autor elaboró un texto con un buen nivel en cohesión y coherencia, pues mantiene unidad temática y discursiva. Sin embargo, se le sugiere trabajar más en su gramática, especialmente en la puntuación. Además, dadas las marcas de subrayado, se recomienda poner mayor atención a la semántica, buscando términos más precisos para expresar lo que desea comunicar.

En la Figura 5, se observa la relación entre la actividad “párrafo de autodescripción”, las actividades formativas, los RA y los CE:

Figura 5
Competencia 1

Competencia #1: Desarrollar procesos de comunicación efectiva en contextos cotidianos, académicos, profesionales y de investigación formativa				
Nº de sesión/sesiones	Resultados de Aprendizaje trabajados	Actividades Formativas	Criterios de Evaluación relacionados	Evidencias
Sesiones 1 a 3	Interpretar con rigor semántico signos, eventos, ideas, afirmaciones, actos discursivos, actos textuales y demás elementos que conforman diversos textos.	Conceptualización inicial de la lectura y sus niveles de acción mental	Discrimina <u>información</u> particular en el texto (subtemas, datos, hechos, eventos, <u>características</u> de documentos) de acuerdo con el contexto dado.	Párrafo de <u>autodescripción</u> y autodiagnóstico como lector(a).
	Organizar procesos de planeación y preescritura de textos verbales y no verbales, de acuerdo a la intención comunicativa a través de mecanismos que aportan proponiendo perspectiva adecuada para el contexto determinado.	<u>Autodescripción</u> – autodiagnóstico sobre hábitos de lectura y procesos cognitivos propios	Reconoce la estructura básica de un texto de acuerdo con la tipología textual: descriptivo, expositivo, narrativo, argumentativo o conversacional.	

La organización temática: un insumo inicial para la lectura de textos académicos

En concordancia con la búsqueda propia de un tema de indagación, los estudiantes elaboraron un primer ejercicio de organización discursiva que consiste,

principalmente, en una delimitación de tema. Esta, además, les permite organizar su perspectiva de búsqueda desde varios aspectos: un área, dominio o campo de estudio (que en algunos casos proviene de una disciplina y otras, de un campo de estudio o, incluso, de aspectos o temáticas de la “condición humana”).

Es importante aclarar que la lista sugerida excluye propuestas de intereses que no están en las listas de áreas, dominios, disciplinas, objetos o campos de estudio. Se busca, en cambio, que los estudiantes demarquen sus intereses. A continuación, se presentan las tres opciones planteadas en las últimas versiones del curso, donde se les sugieren algunas áreas o campos generales desde los cuales pensar un eje temático para el curso Taller de Escritura II, del programa de Psicología (figuras 6, 7, y 8).

Figura 6

Áreas de la psicología para delimitación del tema

a. Opción 1: “Especifique un *posible* **área de la psicología** desde la cuál pensará su tema a investigar:

Psicología experimental, del desarrollo, de la educación, social, de la personalidad, clínica, aplicada...

Figura 7

Áreas de la educación infantil para delimitación del tema

a. Opción 1: “Especifique **área de la educación** desde la cual pensará su tema a investigar:

Ejemplos:

Pedagogía, didáctica (general o por áreas), lúdica, infancia(s), educación, derechos de los niños y las niñas, política públicas en educación

Figura 8

Temas o áreas de la condición humana

a. Opción 2: Piense en un texto desde temas de la **Condición Humana**. Ejemplos:

adiciones, afectividad, alegría, ambición, amor, arrogancia, bondad, brutalidad, celos, cobardía, codicia, compasión, conciencia, egoísmo, enfermedad, emotividad, envidia, erotismo, escepticismo, espiritualidad, fidelidad, gregarismo, hedonismo, humildad, idealización, ilusiones, infidelidad, injusticia, intriga, justicia, lealtad, liderazgo, lascivia, libido, lujuria, miedo, misericordia, mortalidad, negligencia, orgullo, odio, osadía, pasiones, percepción extrasensorial, pereza, **procrastinación**, **psicosomatización**, pulsiones, rebeldía, religiosidad, rencor, resiliencia, responsabilidad, sensibilidad, sensualidad, sexualidad, soledad, sueños, tenacidad, valentía, venganza, violencia...

Una vez los estudiantes escogieron su área de estudio, se les invita a pensar los siguientes aspectos de su delimitación del tema (Figura 9):

Figura 9

Sector, alcance o eje temático, hipótesis y palabras clave

- c. **Focalice el sector (o aspecto)** que desea investigar (fenómeno a evaluar-mirada Tras[inter]disciplinar). *Ejemplo: "reconocimiento de la individualidad en los procesos de producción textual".*
- d. **Reduzca el alcance y formule el eje temático:** rasgo o conjunto de rasgos que desean abordar (delimite el alcance poblacional, muestra, disciplina desarrollada, etc). Este punto ya debe parecerse más a un tema delimitado. *Ejemplo: "Prácticas de producción textual exitosas en el reconocimiento de la individualidad, para los últimos grados de la educación primaria".*
- e. **Formule una hipótesis inicial** que le permita iniciar la investigación (tenga en cuenta la fuerza de la afirmación. *Ejemplo: "Probablemente, las mejores prácticas de producción textual para el reconocimiento de la individualidad en grados cuarto y quinto parten del reconocimiento de la historia de vida propia"*
- f. Basándose en las partes anteriores **formule un mínimo de 3 palabras clave**. *Ejemplo: "Psicología de la educación, individualidad, historias de vida, escritura".*

Es importante aclarar que esta tarea se revisa y socializa en las clases y, de ser posible, es revisada y comentada también por pares o por tutores. Como se aprecia en la Figura 10, además de delimitar, los estudiantes formulan una primera pregunta o generan una hipótesis que, antes de ser deductiva o inductiva, es abductiva, de acuerdo con los planteamientos de C. H. Peirce (2011; Pía Martín, 2015). Se busca un punto de vista creativo e, incluso, "especulativo"; es decir, cercano al ensayo como género literario (Londoño, 2006). Asimismo, la formulación de palabras clave, con ayudas como el uso de los tesauros¹⁵ o el

15. Por ejemplo, el de la Unesco (<http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/>).

ejercicio de indagación inicial en bases de datos (preferiblemente en la misma clase y con los temas en desarrollo), permite unos primeros acercamientos a los temas de interés de cada estudiante (e incluso de pequeños grupos de trabajo).

En ese sentido, además de los pares aliados, se busca que los estudiantes, con este insumo, especialmente con el eje temático y las palabras clave, reciban un taller de reconocimiento de recursos y búsqueda en bases de datos en la biblioteca de la universidad. De esta forma, se pretende que inicien su indagación para el siguiente momento de documentación, que se concreta especialmente en la bibliografía comentada. Enseguida, se aprecia el ejemplo de un ejercicio inicial de delimitación de tema¹⁶ (Figura 10):

Figura 10
Ejercicio de delimitación del tema

1. Delimitación de tema	
Dominio, Disciplina o Campo de la vida social	EDUCACIÓN
Área	INFANCIA
Alcance	• Responsabilidad en el desarrollo infantil
Hipótesis o pregunta inicial	Es importante que el niño vaya comprendiendo progresivamente el ejemplo del otro para que así se dé cuenta que tener responsabilidad beneficiaria su entorno.
Palabras Clave	Desarrollo infantil- el niño aprendiendo de la responsabilidad – el deber del sistema educativo – Primera infancia

La fase de indagación inicial: la bibliografía comentada

La propuesta denominada “bibliografía comentada” tiene como antecedentes las propuestas de “bibliografía anotada” de la Caribbean University (2021) y de la Universidad Autónoma Metropolitana de México (Zavala Trías, 2008).¹⁷

Es un ejercicio que permite al estudiante hacer una lectura global y detenida de los textos desde varios aspectos:

- El reconocimiento de la referencia bibliográfica, que propicia a su vez el acercamiento a tipologías textuales como el artículo académico; las ponencias

16. Dado que las evidencias y las actividades formativas “Delimitación del tema” y “Bibliografía comentada” comparten el desarrollo de un mismo RA, se muestra la parte de la matriz del programa analítico en el siguiente apartado.

17. En la parte correspondiente, se explica por qué se denomina “comentada” en vez de “anotada”.

transcritas en actas o memorias; las tesis de distintos niveles; los capítulos o libros académicos completos; los audiovisuales y documentos sonoros como las conferencias o los pódcast; los documentales; las entrevistas en profundidad; los informes de investigación (o *work in progress*); incluso, en algunos casos, la indagación puede pasar por la lectura de textos literarios¹⁸ o de corpus (objetos de estudio) multimodales, como los pósteres del género discursivo publicitario,¹⁹ los memes de las redes sociales, etc.

- El tema o eje temático de cada texto, que permite (con una buena mediación) la comprensión global de un texto, al menos con referencia al contenido, al alcance o a la pregunta central de cada texto, lo que dependerá del género discursivo, la tipología textual, la metodología y la metódica de los textos consultados, etc.
- El perfil de los autores, que propicia un reconocimiento del nivel enunciativo del texto, al menos desde el lugar del emisor o enunciador. Con esta parte del ejercicio, se busca que los estudiantes reconozcan trayectorias académicas y profesionales, experiencia, logros, etc., de cada autor o grupo de autores estudiado.

En la Figura 11, se observa cómo estas tres partes de la bibliografía comentada son planteadas en la consigna o guía de trabajo:

Figura 11

Consigna para realizar bibliografía comentada (primeras tres partes)

<p>4. Redacción de la Bibliografía comentada</p>	<p>a. Redacte o pegue la referencia APA de la fuente, tenga en cuenta el tipo de texto citado.</p> <p>b. Transcriba o redacte el tema del documento citado: se puede expresar como frase o pregunta (¿de qué habla el texto o cuál es su pregunta central?).</p> <p>c. Mencione o transcriba el perfil del autor o los autores citados (¿Quién es? ¿Cuál es su formación? ¿En dónde labora? En caso de autor corporativo, ¿cuál es la función de la institución, organización, etc.?)</p>
---	--

18. Un caso que vale la pena mencionar es el de una estudiante de Psicología interesada en la obsesión, quien decidió aceptar la invitación a leer la novela *Sobre héroes y tumbas*, de Sábato (2011), especialmente el capítulo “Informe sobre ciegos”, en el que el personaje Fernando Vidal se obsesiona con los ciegos de la ciudad de Buenos Aires.
19. También, otra estudiante de Psicología decidió estudiar la publicidad norteamericana de los años sesenta, poniendo énfasis en estereotipos de género, como el de las amas de casa de familias de clase media, utilizados para vender electrodomésticos u objetos del hogar.

- El propósito del texto en su totalidad, según el entendimiento de cada lector o lectora. Este punto no solo permite un ejercicio potente en términos de la globalidad del texto, sino que, a diferencia del tema o eje temático, posibilita una “comprensión pragmática” del texto (Austin, 1955, 1962; Searle, 1994), al acercarse a la lectura de las intenciones explícitas e implícitas del autor. *Aún más importante*, evalúa su cumplimiento, a partir de la comprensión global y de lecturas más inferenciales e incluso críticas, al aproximarse a valorar el contenido de cada texto.

A continuación, en la Figura 12 se presenta la guía entregada a los estudiantes para su resolución (en dos diapositivas, dada la complejidad de esta parte del ejercicio):

Figura 12
Propósito

<p>4. Redacción... d. el propósito central del texto en su totalidad según su entender:</p>	<p>Para pensar en el propósito de cada texto usted debe haberlo leído (estudiado) completo.</p> <p>Después <i>piense</i> en lo siguiente:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El tipo de texto, de enunciado, que usted leyó. 2. El público al que está dirigido (el enunciatario). <p>En otras palabras, pregúntese por qué, para quién y sobre todo para qué fue escrito.</p> <p>Finalmente, revise la siguiente lista de verbos, <i>escoja el que mejor describa el propósito del texto</i> y, con él, elabore la oración correspondiente al punto d. de la bibliografía comentada...</p>
<p>4. Redacción d. Propósito del texto / Lista de verbos para elaborar esta parte de la reseña:</p>	<p>...Escoja el verbo que usted considere más preciso:</p> <p>Verbos desde la motivación del escritor:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ informar, dirigir, convencer, recrear. <p>Desde los actos mayores de producción del discurso:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ describir, narrar, razonar, argumentar. <p>Desde los actos “menores” del texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Definir, generalizar, analizar, sintetizar, ejemplificar... <p>Ahora sí redacte el propósito de cada texto consignado en la bibliografía anotada</p>

- Las citas textuales. Esta parte no solo permite una lectura “local” de los textos (Icfes, 2018), en este caso los escogidos por los mismos estudiantes, sino que también facilita (en la revisión en clase por parte del profesor, los pares y

los tutores) avanzar en el aprendizaje práctico, desde intereses propios, en las reglas escriturales de la redacción académica. Tanto la referencia inicial como esta parte de las citas se revisan a la luz de la apropiación de un sistema de citación, que, para el caso de este curso, han sido las normas APA sexta y séptima edición. Cabe aclarar que, en esta parte, se solicita buscar información relevante para el texto argumentativo final, por lo que se insiste en encontrar afirmaciones fuertes de los autores (para el reconocimiento de respaldos o argumentos de autoridad), así como datos cuantitativos y cualitativos para la argumentación e, incluso, ideas o posturas no compartidas por ellos como autores (reservas o contraargumentos).

Se debe añadir que esta tarea también es una oportunidad para que los estudiantes aprendan el uso de gestores bibliográficos como Mendeley, Zotero e, incluso, la herramienta de “referencias” que contiene el programa Word. Por supuesto, con esta parte de la tarea, también hay un acercamiento a una enseñanza de la ética de la comunicación al respetar fuentes y aprender a citarlas correctamente, un reto difícil en especial para muchos estudiantes recién graduados del bachillerato.

- Por último, los estudiantes redactan el comentario-síntesis final. Se trata de un ejercicio que propicia varios procesos de lectura. En primer lugar, uno que lo separa de la “bibliografía anotada”: la búsqueda de no solo proponer anotaciones a cada fuente, sino de comentar (escribir *con*) frente al tema expuesto. Esto se logra relacionando el discurso de los textos citados en cada ficha de la bibliografía comentada con construcciones de los estudiantes. Este proceso permite dos actividades formativas paralelas: una que tiene que ver con la lectura intertextual y, por lo tanto, inferencial, y el proceso mental de la síntesis, al tener que trazar una reflexión central que recoja lo que para cada lector es lo más relevante de cada texto expuesto.

Finalmente, se trata de “comentar” críticamente, en el sentido de evaluar la validez, fuerza, importancia o aceptabilidad de los planteamientos hechos en los textos, ya sea en la dimensión conceptual, temática, metodológica, en el uso de bibliográfica, en la claridad de los planteamientos o el orden en el discurso, etc. Como se observa en la Figura 13, cada estudiante-lector es invitado a formular preguntas frente al tema, lo que se configura como un posible puente para seguir reflexionando sobre su tema o interés propuesto y buscando voces involucradas.

Figura 13
Comentario de la bibliografía comentada

4. Redacción...

f. Redacte(n) el **párrafo de comentario** en el que señale(n) algunas fortalezas o debilidades en la validez, claridad y aceptabilidad de los planteamientos hechos en *los cuatro* documentos consultados, y formule preguntas y dudas que le(s) surjan en torno al tema (**máximo 200 palabras**. En el caso de grupos podemos negociar la extensión).

En las figuras 14 y 15, se muestra la parte de la matriz de competencia usada en el programa analítico del curso, con la respectiva integración de evidencias y actividades formativas. Se comparte, también, una sección de la “delimitación de tema” y la “bibliografía comentada” entregada por un estudiante, con lo que se espera sintetizar lo explicado en los dos últimos apartados.

Figura 14
Evidencias de “delimitación del tema” y “bibliografía comentada”
en el programa analítico 2021-2

Sesiones 5 - 6	Interpretar signos, eventos, ideas, afirmaciones, actos discursivos, actos textuales y demás elementos locales que en los diversos textos con rigor semántico .	Delimitación de tema para un ejercicio de Bibliografía comentada.	Identifica las distintas funciones textuales verbales y no verbales según su carácter: informativo, prescriptivo (normativo) o persuasivo.	Ficha de delimitación de tema para búsqueda bibliográfica.
Sesiones 7 - 9	Deducir el sentido global de textos verbales y no verbales a partir de la relación lógica, semántica, sintáctica, pragmática y estructural de los elementos que los constituyen.	Búsqueda inicial en bases de datos a partir de delimitación de tema, hipótesis y palabras clave iniciales	Infiere ideas centrales y de apoyo según su función y significación dentro de la estructura global de textos verbales y no verbales.	Bibliografía comentada (documento-matriz en el que se consignan datos bibliográficos, citas y un comentario crítico final).
		Desarrollo de lectura múltiple de textos a partir de intereses de indagación e investigación.	<p>Distingue voces explícitas e implícitas usadas por el autor de acuerdo a la intencionalidad del texto.</p> <p>Establece relaciones de coherencia y cohesión entre los elementos constitutivos de un texto y sus expresiones o representaciones gráficas.</p> <p>Identifica la intención comunicativa del autor en distintos sistemas simbólicos, contextos, géneros y formatos.</p>	

Figura 15
Delimitación de tema y bibliografía comentada elaborada por estudiantes

1. Delimitación de tema		
Nota: 5.0		
Dominio, Disciplina o Campo de la vida social	axiología	
Área	Género - profesionales en la educación infantil.	
Alcance	El sexo masculino y el nivel de proporción en que se involucran para la formación en la licenciatura de educación infantil.	
Hipótesis o pregunta inicial	hay pocos profesionales del sexo masculino en la educación infantil, lo cual se asume es debido al estigma social y al estereotipo de género; más la idea de que estos carecen de tacto, de paciencia, son insensibles y demás.	
Palabras Clave	educación infantil, estigmatización Género, estereotipo.	
2. Parte descriptiva de la bibliografía comentada		
Nota: 4,5		
Texto 1. Docente masculino en la educación infantil: discurso de negación de la comunidad escolar		
a. Referencia bibliográfica APA completa: Cappi L, Horto m. & Cappi I. (2018). Docente masculino en la educación infantil: discurso de negación de la comunidad escolar. <i>UNEMAT</i> (vol. 22, núm. 2).		
b. Tema del texto (¿de qué habla el texto o cuál es su pregunta central?): en este se habla que la educación infantil se asume como la perteneciente al mundo femenino limitando el ingreso de hombres en la carrera de Pedagogía. El cual advierte que el reducido número de	c. Perfil de auto(res): Lidia Cappi Manzini María Horto Salles & Leonardo Cappi manzini: estudiantes de último semestre en la universidad de ciencias empresariales y sociales	d. Propósito del texto: Tiene como propósito abordar la existencia de factores que revelan la complejidad de las relaciones entre cultura y sujeto que legitiman posiciones hegemónicas de prejuicio y discriminación.
ee. Citas textuales transcritas, con el paréntesis de APA correspondiente:		
"Entender género como constitutivo de las relaciones sociales entre hombres y mujeres, reconocer la naturalización que se proyecta en las guarderías como un universo de saberes femeninos que legitima la percepción de la educación infantil como una profesión femenina". Cappi L, Horto M. (2014).		
"el lugar que deben ocupar los hombres en la educación infantil: un lugar poco legitimado para los hombres que merece ser reconocido y entender la profesión como común para los dos géneros. En las respuestas de las entrevistas se puede apreciar que la mayoría de los estudiantes del sexo masculino de práctica profesional considera la docencia en las guarderías como un trabajo normal, alegando que pueden trabajar sin dificultades con la infancia de hasta cinco años". Cappi L, Horto M. (2014)		
ff. Comentario Crítico – Síntesis (máximo 200 palabras para trabajos individuales o de parejas, máximo 400 palabras para el caso de grupos de 3 integrantes)		
Es muy visible que los 4 textos se inclinan por atribuirle el problema de la falta de educadores masculinos a la educación infantil por claras razones, pues estos autores pretenden indicar que el rol del hombre en esta área es sobrevalorado o desprestigiado. Es decir, los hombres son muy habilidosos e inteligentes como para desperdiciar su tiempo en el cuidado de niños ***, dejando un mensaje machista a su paso o que* al contrario, son tan innecesarios que sin duda alguna tienen malas intenciones entre manos al dedicarse a esta profesión***. A no hay un punto intermedio solo una noción sociocultural en donde las mujeres son las más actas para dicho papel por sus cálidas y tiernas cualidades innatas, sin mencionar su "incapacidad" de "crecer" junto a la demanda laboral o por lo menos esto es lo que deja entrever indirectamente algunas líneas de los planteamientos de estos autores***. Y aunque estos nunca hablan del dinero que se gana en este campo nos preguntamos lo siguiente: ¿si les aumentarían el salario a los profesionales de la primera infancia en un alto porcentaje, valdría la pena para los hombres entrar en esta labor?, ¿por qué cuando nos hablan de educación inicial damos por sentado que se refiere a una vocación de mujeres y no de hombres? Y hay alguna diferencia en la capacidad con la que ellos enseñan, es de algún modo deficiente o poco práctica.		
Nota del comentario: 1,8/2,5		

Para terminar, cabe aclarar que, para el caso de la bibliografía comentada y de otras tareas similares (como la reseña y, como se aborda más adelante, el texto académico argumentativo final), los estudiantes pueden hacer entregas parciales de tareas complejas como esta. Ello permite trabajar desde la perfectibilidad de los textos realizados. En el caso de Comprensión y Producción Textual II, 2021-1, los estudiantes entregaron una primera versión sin la elaboración del comentario final; hicieron una primera entrega en el primer corte evaluativo del curso, aproximadamente entre la sexta y la séptima semana del semestre, lo que acumula el primer 30 % de la nota final. Luego, entregaron, con ajustes, una segunda versión que contenía el comentario crítico y que se calificó para el segundo corte del semestre (aproximadamente entre la décima y undécima semana).

La introducción: contextualizar, planear y establecer una idea central

Después del proceso de indagación inicial y de socializar sus avances en clase, los estudiantes están listos para proponer un punto de vista y una postura propia frente a su tema. Por ello, se invitan a pensar la introducción de su texto ensayístico, lo que significa contextualizar el tema, formulando una estrategia de gancho frente al lector, como las que plantea María Teresa Serafini (1994): “introducción-síntesis”, “introducción con anécdota”, “introducción con breves afirmaciones”, “introducción-cita”, “introducción-interrogante” e “introducción-analogía”. Pero, más importante y complejo aún, es el ejercicio de proponer una tesis, una idea central o aserción clara y polémica, es decir, argumentativa. De hecho, la diversidad de términos para nombrarla ya es complicado.

Por ello, esta suele ser una parte crucial en la enseñanza de la escritura argumentativa, en la que consideramos necesario detenernos y darle la importancia que merece. Se les explica un tipo de introducción que primero contextualiza o problematiza y luego establece la idea central de manera explícita y clara. La primera propuesta a la que se acude es la del profesor Hoover Delgado (2015), quien prefiere el término “idea central”; mientras que una herramienta potente para trabajarlo, desde el modelo de Toulmin, es el trabajo de la profesora Luisa Rodríguez (2004), quien además plantea una especie de taxonomía de las “aserciones” (usa este nombre para hacer corresponder la idea central con el concepto de “*claim*” formulado por el autor). Así, al momento de conceptualizar la idea central-aserción, a los estudiantes se les presentan características gramaticales, pragmáticas, de cohesión y coherencia de la idea central y, más

adelante, se les propone clasificar su idea central-asección de acuerdo con su propósito comunicativo.

En cuanto a la conceptualización de la idea central, se plantean las siguientes definiciones, proveniente más del trabajo didáctico en el aula que de los planteamientos de la lógica o de la propia teoría de la argumentación. En primer lugar, una definición del profesor Delgado (2015), quien lidera procesos de enseñanza del lenguaje y la comunicación en la Universidad Icesi de Cali:

Todas las ideas son principales, pero hay una central, que organiza, rige o guía el texto. En rangos de significado, es la idea de más alto precio que mueve a recordar el texto, con la que se queda el lector y da al mensaje un valor agregado. Se redacta como un breve argumento y, para nuestro caso, debe aparecer en el primer párrafo del texto. (p. 4)

Como se puede ver en esta conceptualización, Delgado (2015) pone énfasis en el mensaje (lo semiótico), en el lugar de la idea central en el ejercicio argumentativo (corto), es decir, en la estructura; pero también, sobre todo, en la importancia de la idea central para la cohesión y coherencia del texto. Por otro lado, está la propuesta de la profesora Rodríguez (2004), quien define la tesis-idea central-asección desde la teoría de la argumentación, en el llamado modelo de Toulmin:

Asección (*claim*): es la tesis que se va a defender, el asunto a debatir, a demostrar o a sostener en forma oral o escrita. Expresa la conclusión a la que se quiere arribar con la argumentación, el punto de vista que la persona quiere mantener, la proposición que se aspira que otro acepte. Indica la posición sobre determinado asunto o materia. Es el propósito que está detrás de toda argumentación, su punto crucial o esencia. Representa la conclusión que se invoca. (p. 7)

En este sentido, Rodríguez (2004) presenta una taxonomía de asecciones; vale la pena citarla por extenso, porque añade ejemplos:

Asecciones factuales: infieren acerca de hechos, condiciones o relaciones pasadas, presentes y futuras. Responde a la pregunta: ¿sucedió?, ¿existe? Ejemplos:

- La deserción escolar ha decrecido.
- Los textos escolares difunden un conjunto de valores, estereotipos y prejuicios que permanecen en el inconsciente colectivo de una sociedad determinada. (Tulio Ramírez).
- Los profesores de Castellano y Literatura solo evalúan ortografía.

Aserciones valorativas: establecen el valor o mérito de una idea, objeto o práctica de acuerdo con estándares o criterios suministrados por el argumentador. Los valores son actitudes positivas o negativas hacia hechos, situaciones o maneras de actuar. Se basan en indicadores como “bueno vs. malo”, “moral vs. inmoral”, “positivo vs. negativo”.

- Es inmoral que los profesores denigren de los políticos en el salón de clase.
- Los videojuegos perjudican la actuación escolar de los niños.
- El estudio del latín facilita el aprendizaje de una segunda lengua.

Aserciones políticas (decisiones a tomar): informan sobre lo que debería hacerse o no, sobre las decisiones a tomar para resolver un problema.

- Deberíamos dedicar más tiempo a la enseñanza del latín.
- El nuevo currículo debe profundizar el estudio de asignaturas básicas como Lenguaje y Matemática.
- La universidad debe invertir más en herramientas tecnológicas y en registro de publicaciones en línea que en materiales impresos.
- Los estudiantes de la Especialidad Preescolar deben conocer a fondo las reglas de funcionamiento del código escrito.

Aserciones causales: expresan el motivo por el cual ha ocurrido o habrá de ocurrir, y sus efectos.

- El uso del computador ha incrementado las habilidades escritas de los estudiantes.
- Los juegos de estrategia desarrollan habilidades para resolver problemas de matemáticas.

Aserciones definitorias: su propósito es describir algo. Responden a las preguntas: ¿qué es?, ¿cómo debería organizarse?, y ¿cómo es?

- Todo texto es argumentativo.
- La pena de muerte es otro crimen. (pp. 7-8)

Una vez definido el concepto desde el punto de vista de la cohesión y la coherencia, también es importante pensarlo gramaticalmente, en términos de una oración afirmativa compuesta por sujeto, verbo y complementos. Se les presentan ejemplos sencillos, como el siguiente: “las lluvias de esta semana (sujeto) son (verbo) malsanas y antinaturales (complemento directo)”.

Asimismo, para este ejercicio es importante y potente proponer dos ejercicios de planeación más: en primer lugar, el tema final del texto argumentativo

a elaborar. Para este ejercicio, Hoover Delgado (2015) propone la siguiente pregunta: “¿de qué voy a hablar [en el texto argumentativo final, para este caso]”? (p. 4). También se propone el ejercicio pragmático de sugerir un objetivo comunicativo, con lo cual se invita al estudiante a preguntarse qué quiere que el auditorio o el lector haga con el texto. Delgado (2015) plantea lo siguiente como insumo para el ejercicio:

El objetivo se refiere a la intención que persigue el autor con su texto en relación con el lector. Puede ser cognitivo (que conozca, sepa o comprenda), persuasivo (que adhiera o se convenza), emotivo (que se conmueva). Para este caso, el objetivo aparece explícitamente enunciado en el primer párrafo del texto. (p. 4)

Así, los estudiantes entregarían como evidencia de las tareas no solo una introducción, sino un ejercicio de planeación que daría cuenta de la organización temática, pragmática y discursiva, de su primer avance del texto argumentativo final. Enseguida, se trae a colación una de las entregas de estudiantes de Comprensión y Producción Textual II, 2021-2, tanto de su plan inicial de escritura (Figura 16) como de su introducción (Figura 17):

Figura 16

Plan de escritura para introducción

Plan De Escritura Para Textos Argumentativo Final	
Nota del plan de escritura: 4,8	
Tema	“la identidad profesional docente en la educación infantil”.
Objetivo comunicativo	Que el lector se convenza del provecho de integrar sin suspicacia un mundo equilibrado de hombres y mujeres en la pedagógica infantil.
Idea central	Hay un impacto significativo que deja el cuidado y acompañamiento de un profesional masculino en la pre-escolaridad que se debe reconocer y así no insistir en que lo normal es que las únicas competentes son las mujeres.
Aserción	valorativa (por que busca insistir en que las profesiones no tienen género) *** Sí es valorativa, pero es algo más. Revisa

Figura 17
Introducción de texto argumentativo final

Nota: 4,0
Tienes mucho trabajo de reescritura en el nivel gramatical-lógico de tu texto. Ojo.

INTRODUCCIÓN:

→ Hace unas pocas semanas a media transmisión de un noticiero, una reportera dio un análisis sobre los cambios en los empleos femeninos los cuales evidenciaban la pérdida de empleos desproporcionadamente mayor para las mujeres que para los hombres. A **esta** enfocada en las actividades de cuidado directo* principalmente en la atención preescolar; **evidenciando** la falta de profesionales masculinos dentro de las escuelas. **A** **destacando** las brechas no solo en la magnitud de la caída de las cifras de empleo* sino una sociedad que da poder y significado a ciertas ideas preferenciales según el sexo de las personas* del que inconscientemente se espera cierto comportamiento **U.Δ** en el caso de las mujeres se espera que éstas manifiesten sensibilidad y afectividad* lo que **las hace digna** para emplearse en este campo laboral: en los varones que denoten independencia y agresividad* lo que me lleva a preguntarse* ¿podemos alcanzar en el futuro un equilibrado mundo que rompa con la fabricada identidad profesional docente en la educación infantil? **Contempla la posibilidad**; porque sería triste no pensar que hay un impacto significativo que deja el cuidado y acompañamiento de un profesional masculino en la pre-escolaridad* que se debe reconocer y así no insistir en que lo normal es que las únicas competentes son las mujeres.

Hilder James RODRIGUEZ CALLE
Usa sangrías especiales de APA

Hilder James RODRIGUEZ CALLE
No redactes apartados (párrafos) tan extensos como este. Se recomienda que no te pases de 10 o 12 líneas. En este caso puedes hacer 2 de 7. En normas chicago lo máximo es 14 renglones

Hilder James RODRIGUEZ CALLE
Ojo con estas comillas. ¿abren o cierran una cita?

Hilder James RODRIGUEZ CALLE
Ojo es en pasado

Hilder James RODRIGUEZ CALLE
Mejor un conector lógico que un gerundio

Hilder James RODRIGUEZ CALLE
Igual que el anterior, evita usar los gerundios como conectores lógicos

Hilder James RODRIGUEZ CALLE
Ojo con la concordancia: ¿plural o singular?

Hilder James RODRIGUEZ CALLE
Esta frase está desconectada. Se me ocurre que un buen conector lógico es "por su parte" o "por otro lado"

Hilder James RODRIGUEZ CALLE
El punto seguido sobre porque los signos de cierre de interrogación (?) y admiración (!) ya contienen un punto.

Hilder James RODRIGUEZ CALLE
Esta frase no se entiende, está suelta. ¿Estás hablándole en segunda persona a tu lector o qué quisiste hacer?

Como se observa, esta también es una tarea importante para revisar con detenimiento distintos aspectos de la escritura de cada estudiante, procurando que la introducción sea revisada y mejorada para la siguiente entrega en la que ya debería estructurarse el texto argumentativo completo, con el desarrollo y las conclusiones. En la Figura 18, se aprecia el fragmento de la matriz de RA con CE, donde, de acuerdo con el desarrollo curricular de la USB Cali, esta entrega puede verse, además, en términos de “evidencias” y “actividades formativas”:

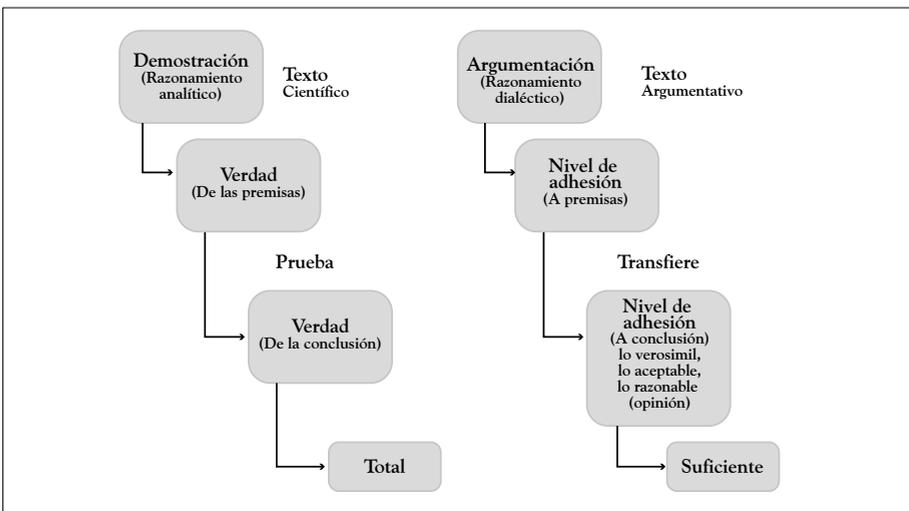
Figura 18
El plan de escritura y la introducción

10-11	Organizar procesos de planeación y <u>pre escritura</u> de textos verbales y no verbales, de acuerdo a la intención comunicativa a través de mecanismos que aportan cohesión, proponiendo una perspectiva propia, adecuada para el contexto determinado.	Desarrollo de un plan de escritura desde el punto de vista temático, pragmático y desde la planeación inicial del mensaje y la idea central	<p>Establece con claridad, precisión y pertinencia, un tema en diferentes contextos y en textos de diferentes sistemas simbólicos.</p> <p>Produce textos verbales y no verbales en los que se mantiene suficientemente la unidad temática propuesta.</p> <p>Desarrolla distintas situaciones de comunicación e investigación formativa desde una perspectiva propia y las relaciona con distintas voces y textos.</p> <p>Planifica esquemas y estructuras (súper, macro y micro) apropiadas para comunicar un planteamiento de forma verbal y no verbal</p> <p>Produce estrategias de organización discursiva <u>de acuerdo a</u> las necesidades del contexto: narración, recreación, expresión, información, explicación, exposición, prescripción (normativo) y argumentación.</p>	<p>Tabla con plan de escritura</p> <p>Introducción con idea central</p>
-------	--	---	---	---

Un texto argumentativo completo desde el modelo de Toulmin, con un poco de Perelman y Weston

Es posible que una de las tareas más difíciles para un estudiante iniciando su carrera tenga que ver con la estructuración de textos académicos que cumplan con criterios de calidad en términos de claridad, organización, fuerza en los argumentos, etc. En el caso de los textos argumentativos, se trata de sustentar su punto de vista para lograr un mínimo grado de adhesión de parte del auditorio. Una de las estrategias más potentes puede ser la de contrastar tareas que el estudiante hace en otras asignaturas y con otros intereses. Una de las herramientas se les presenta a los estudiantes es contrastar no solo tipologías textuales y géneros discursivos, sino también pensar en el auditorio al cual se dirige con su texto, como se veía inicialmente con el plan de escritura. En este caso, uno de los autores principales es Chaïm Perelman (1997b), quien en el “Capítulo II. La argumentación, el orador y su auditorio” (pp. 31-42), plantea –entre otras diferenciaciones– aquella que contrasta un “texto científico” frente a un “texto argumentativo”. En el siguiente diagrama de flujo (Figura 19), se realiza una síntesis de ello:

Figura 19
Diferencia entre texto científico y texto argumentativo



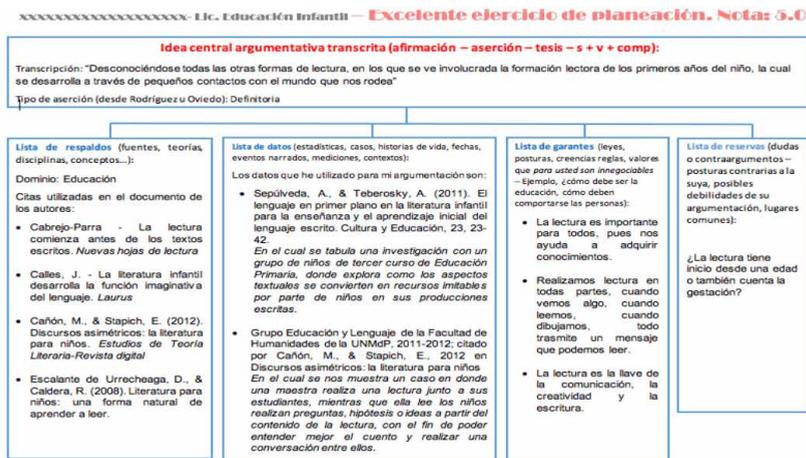
Nota. Elaborado a partir de *El imperio retórico: retórica y argumentación* (pp. 31-42), por C. Perelman, 1997b, Norma.

El planteamiento de la “suficiente adhesión” del autor frente a su auditorio permite proponerle al estudiante la posibilidad de presentar un ejercicio argu-

mentativo que no se compromete, al nivel de un experto, con el valor científico o filosófico de verdad, necesariamente; sino que lo invita a plantear la dialéctica propia de un lector que se compromete con su propio interés de indagación y quiere tomar partido. De este modo, hay una potencia pedagógica en ese punto, al poner al estudiante en diálogo con quienes son o serán sus colegas más adelante. En otras palabras, como se planteaba con Carlino (2003), el estudiante estaría enfrentándose a un ejercicio de creación de pensamiento –un ejercicio “epistémico”, diría Zemelman (2021)– que, para las ciencias humanas y sociales, caso del programa de Psicología y la Licenciatura en Educación Infantil, es sobre todo dialéctico; es decir, de con-versar o co-comentar con los autores leídos desde el interés planteado al inicio del curso.

Así, al estudiante se le pide, para este caso, un mapa argumentativo pensado desde el modelo argumentativo de Toulmin, en el que, antes de producir el texto, pueda visualizar claramente ese conocimiento producido a partir de sus lecturas y de la elección de su punto de vista, sintetizado en la idea central o aserción principal. Los estudiantes producen entonces el siguiente ejercicio (Figura 20):

Figura 20
Mapa argumentativo final



Una vez logrado este punto, preferiblemente después de una discusión en clase, con el apoyo de sus pares o incluso en espacios de tutorías con el profesor o con monitores, es altamente probable que un estudiante pueda escribir con cohesión y coherencia su texto argumentativo final. Es el momento en el que el proceso del curso se concreta en la redacción de un texto con el cual se logra la suficiente adhesión que propone Perelman. Esa suficiente adhesión puede verificarse con

lecturas en voz alta para sus pares, quienes pueden ser, probablemente, el público ideal para los textos producidos. Para cerrar este apartado, se trae muestra un segmento de un texto argumentativo (Figura 21) y la parte final de la matriz de competencia, RA, CE, actividades formativas y evidencias (Figura 22).

Figura 21
Ejemplo de texto argumentativo final

<p style="text-align: center;">Nota de trabajo final: 4,8</p> <p style="text-align: center;">Excelente resultado. Felicitaciones</p> <p style="text-align: center;">La lectura en los primeros años del niño</p> <p>La lectura es un proceso que siempre está presente a lo largo de nuestra vida, pues <input type="checkbox"/> gracias a ella podemos comprender mensajes y significados, adquirir conocimientos y sobre todo nos permite viajar a otros mundos reales o imaginarios. Es así, <input type="checkbox"/> como la lectura nos acompaña en cada momento, por ejemplo, cuando leemos un libro, escuchamos una voz, miramos un anuncio o cualquier otra acción que nos exprese y entregue símbolos, imágenes o textos para leer e interpretar las ideas enunciadas.</p> <p>↓ No es necesario que dejes espacios entre los párrafos, para eso estás usando la sangría de primera línea de APA.</p> <p>Sin embargo, y a pesar de esto, es considerada un proceso que solo ocurre cuando tomamos en nuestras manos un texto impreso y recitamos las letras escritas en el papel, desconociéndose todas las otras formas de lectura, en los que se ve involucrada la formación lectora de los primeros años del niño, la cual se desarrolla a través de pequeños contactos con el mundo que nos rodea.</p> <p>Cada uno de los escenarios que recorremos durante las diferentes etapas de la vida, participan en un proceso que nos abre el camino a la formación como lectores, pues desde niños estamos constantemente leyendo (de manera inconsciente) a través de juegos, canciones, rostros, entre otras actividades que, poco a poco, nos involucran en el mundo de la lectura, tal como afirman Escalante y Caldera:</p> <p>El contacto con libros para niños se puede presentar desde antes de nacer o desde la cuna, cuando se coloca en las manos del niño su primer libro o cuando escucha las rimas y nanas que por generaciones cantaron madres y abuelas. (2008, p. 670)</p> <p>Es decir que la lectura comienza de forma previa a determinar los textos escritos, y esta ocurre principalmente a través de una lectura oral por parte de sus padres, abuelos o cuidadores, que sumergen a los niños en el mundo de las palabras, aquellas que ha escuchado desde que estaba en el vientre de su madre, y a medida que se va</p>	<p>Hilder James RODRIGUEZ CALLE 2 comas o ninguna</p>
---	---

Hasta ahora, se ha presentado el ejercicio, desde el punto de vista de la planeación del docente, que parte del interés por implementar las apuestas de transformación curricular desarrolladas en la USB Cali. Sin embargo, la voz del docente y las muestras de las evidencias no son suficientes para recoger una experiencia de enseñanza-aprendizaje. Por ello, en el siguiente apartado, se muestra el resultado de una encuesta aplicada a los estudiantes de los cursos Taller de Escritura II y Comprensión y Producción Textual II, semestre 2021-1. Al final, también se reseñan o comentan los diarios de campo realizados por algunos estudiantes de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana que participaron en estos cursos, desde su rol como practicantes de quinto semes-

tre, haciendo un ejercicio de monitoría. Además, se completa esta experiencia con la voz de algunos estudiantes que respondieron una encuesta respecto a la participación de monitores en sus clases.

Figura 22
Parte final de matriz de competencia, RA, CE,
actividades formativas y evidencias

12-14	Estructurar textos de distintos sistemas simbólicos, tipologías y formatos, haciendo uso de los elementos que les dan cohesión a la narración, exposición, explicación o argumentación de sus ideas, de forma adecuada al contexto o ámbito para el que se produce.	Desarrollo de una estrategia argumentativa	<p>Planifica esquemas y estructuras (súper, macro y micro) apropiadas para comunicar un planteamiento de forma verbal y no verbal.</p> <p>Clasifica de manera apropiada las partes que componen los textos verbales y no verbales para lograr propósitos comunicativos en distintos contextos y ámbitos.</p>	Desarrollo de mapa argumentativo (organizador gráfico)
15-17	Producir textos verbales y no verbales con elementos propios de sistemas simbólicos pertinentes, precisos y efectivos para el auditorio o lector propuesto, cumpliendo con suficiencia y propiedad el propósito comunicativo dado.	Redacción final de un texto argumentativo.	<p>Desarrolla propuestas textuales en las que demuestra, prueba y proporciona suficientes argumentos para una afirmación.</p> <p>Desarrolla textos en los que se evidencia la jerarquización de la información en unidades coherentes y cohesionadas.</p> <p>Construye enunciados argumentativos en los que explica con claridad y efectividad un punto de vista, un concepto, una perspectiva, una teoría, etc.</p> <p>Crea enunciados diversos en los que establece un diálogo amplio, efectivo, teniendo en cuenta diferentes puntos de vista.</p>	Texto argumentativo final

Algunas percepciones de los estudiantes y de las monitoras–practicantes

Encuesta

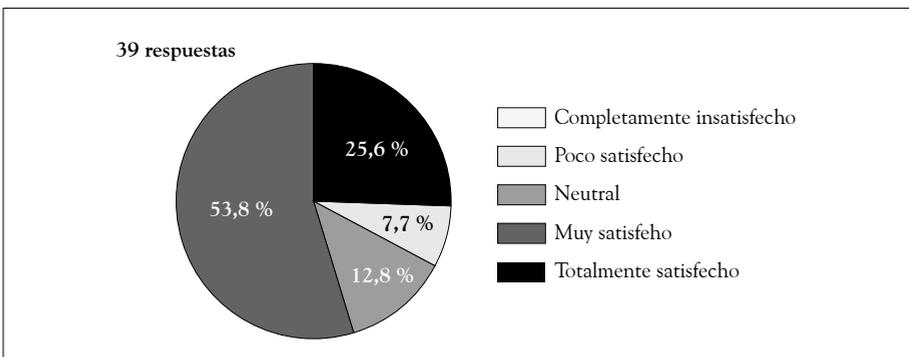
El proyecto ha logrado centrar sus procesos desde la formación de la autonomía con los siguientes hallazgos que se presentan como resultado de la primera encuesta sobre talleres de escritura, lectura y oralidad. Desde estas actividades, surge la necesidad de tener en cuenta las voces de los estudiantes participantes y las monitoras que acompañaron el ejercicio en el periodo finalizado, con el fin de construir un planteamiento más sólido sobre aquellas vivencias y experiencias de enseñanza y aprendizaje que configuraron todo el desarrollo de los objetivos propuestos al inicio del semestre.

Por otra parte, desde el papel de monitora, es imperativo tener presente tanto los direccionamientos del docente líder como los ejecutados por los estudiantes. De esta forma, se tiene la posibilidad no solo de apoyar a ambos, sino de hacer parte del aprendizaje que en este espacio se devela; ya sea desde los diarios de campo o los relatos de experiencia, como resultado de las experiencias de vida frente a las expectativas de los participantes, lo cual resulta enriquecedor a la hora de narrar y transcribir críticamente los múltiples procesos que conforman el taller. Así, la encuesta es una herramienta aportativa y de diagnóstico para recopilar experiencias y opiniones de los tres grupos que participaron en los cursos del semestre 2021-1, con un total de 39 estudiantes. A continuación, se presentan los resultados:

- Frente a la pregunta “¿cómo fue la experiencia en el taller de escritura del que fuiste parte este semestre?”, los estudiantes, en su mayoría, afirmaron que hubo un nivel de satisfacción total o alto. Sin embargo, algunos expresaron una opinión neutral o poco satisfecha del curso. Cabe resaltar que en ninguna respuesta hubo un nivel de insatisfacción completo (Figura 23).

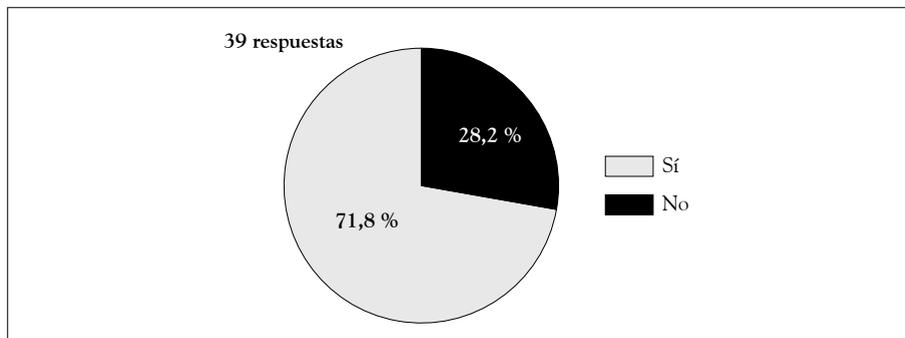
Figura 23

¿Cómo fue la experiencia en el taller de escritura este semestre?



- Frente a la pregunta “¿hizo uso de la posibilidad de agendar espacios alternos a la clase?”, el resultado de las respuestas sobre el uso de monitorías y la satisfacción con el papel que desempeñaron es positivo, resaltando dos puntos clave: primero, la incidencia y que la mayoría de los estudiantes utilizaron los espacios de monitoría (Figura 24). Si se contrastan las notas obtenidas, considerando que en los espacios de trabajo grupal e individual tuvieron la oportunidad de corrección, revisión y guía constante, se observa que tanto los resultados en sus procesos de escritura como sus calificaciones mejoraron.

Figura 24
¿Agendó espacios alternos a la clase (monitorías)?



En un segundo punto, los estudiantes expresaron que los espacios de monitoría fueron de gran ayuda y provecho para realizar los trabajos y las aclaraciones sobre las temáticas abordadas en clase; además de ofrecer una guía que permite practicar y reconocer todos los puntos de mejora al escuchar diferentes perspectivas. No obstante, hubo un par de casos en los que se expresó descontento y la sensación de necesitar más apoyo; comentarios que deben ser tenidos en cuenta como acciones de mejora durante el desarrollo del proyecto a futuro.

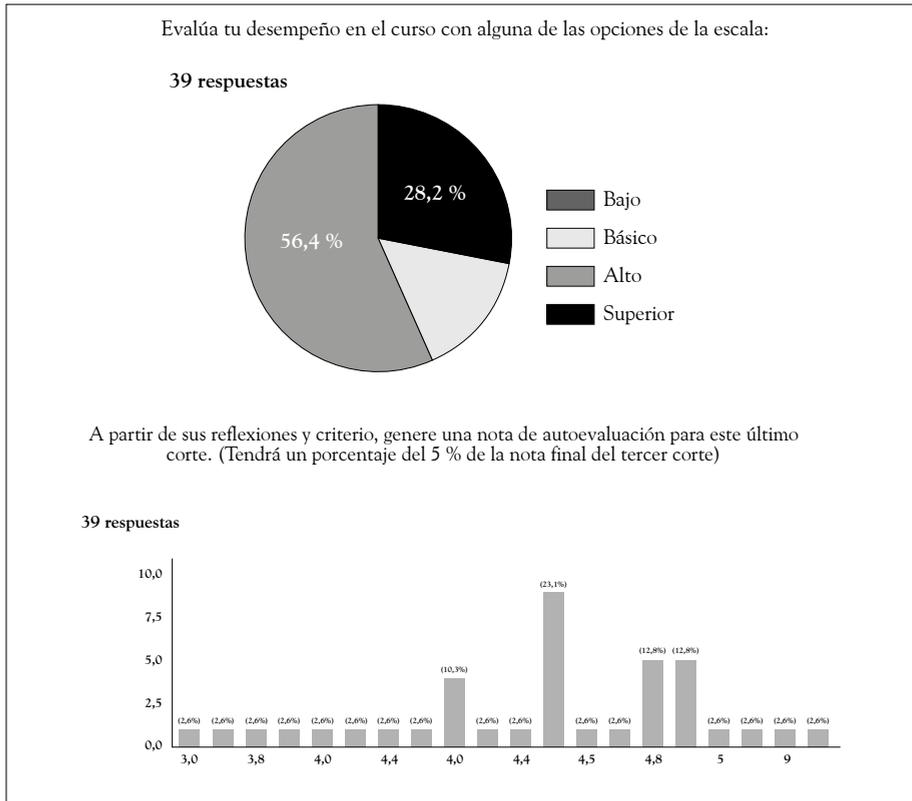
Este punto se refuerza desde los resultados en las calificaciones, el desempeño y el desarrollo de los estudiantes; quienes agendaron espacios alternos de monitoría, realizaron las asignaciones de forma más detallada, precisa y con menos errores que quienes no emplearon esta oportunidad. Ello concluye en la necesidad y el provecho del acompañamiento de monitores, guías o soportes en medio de los procesos de escritura, en los cuales se pueden presentar múltiples dudas o dificultades. Por tanto, es importante continuar el acompañamiento o la interacción más cercana o personalizada, en medida de las posibilidades, para alcanzar unos niveles de claridad, desenvolvimiento o compromiso mayores al comprender las consignas.

- Frente a la pregunta por evaluar su desempeño en el curso, se encuentran las perspectivas de los estudiantes sobre su proceso, el espacio para evaluarlo y el desarrollo del taller (Figura 25).

Como proceso de autoevaluación, lograr que el estudiante valorara su desempeño fue significativo en la medida que ellos pudieron reflexionar sobre su desarrollo de aprendizaje autónomo; de acuerdo con los resultados, este es considerado alto, con mayores resultados y muy alto, frente a una minoría que lo considera básico. Como acción de mejora es importante crear nuevas estrategias de motivación para involucrar al 15 % del nivel básico, de modo que puedan

generar un mejor proceso de autoformación a lo largo de toda la experiencia en los talleres; no solo desde una perspectiva crítica de construcción individual y colectiva, sino también de escudriñamiento sobre aquellas actividades, aprendizajes y retos afrontados en el desarrollo de los cursos.

Figura 25
Autoevaluación



Experiencia de la monitora Marisol Marín (2021-1)

Marisol, cursante de quinto semestre durante la realización de Práctica V y participación como monitora, expresa que, como estudiante y tutora en el curso, pudo identificar distintos aspectos o situaciones de relevancia formativa y provecho para el desarrollo de lo propuesto; entre ese conjunto de espacios provechos, resalta las correcciones que se realizaban en el aula de clase, los espacios grupales sincrónicos que permitían no solo exponer dudas particulares, sino aclarar de forma general a los demás compañeros o participantes las preguntas que pudiesen tener. Marisol comparte que ayudaban a obtener un aprendizaje

colaborativo, debido a que, al presentar uno o varios textos frente a todos los estudiantes y realizar correcciones, les permitía identificar las falencias en los propios por medio de la autocorrección.

Otra de las fortalezas que resalta es la forma en que las explicaciones impartidas eran soportadas con ejemplos, lo cual generaba que los participantes tuviesen una concreción de los conocimientos más asertiva a la hora de desarrollar las actividades propuestas, lo que permite llegar con más precisión a la realización de lo requerido por el docente. Centrándose en su análisis sobre los espacios de tutorías en las clases de escritura, Marisol opina que estos ejercicios “sirven para los estudiantes, y tutoras; ya que, al realizar observaciones seguidas a los textos, generan aprendizajes de manera cooperativa” (comunicación personal, 2021). El espacio de retroalimentación que se genera es, sin dudas, de gran aporte a la formación y las experiencias de ambas partes, incluso incidiendo en sus procesos de comunicación, redacción y escritura, donde subáreas como la coherencia, asertividad y uso adecuado del lenguaje, de acuerdo con el contexto, se afianzan. Además, el uso adecuado de la puntuación se vio fortalecido gracias al trabajo y las conexiones con la monitoría, mostrando cómo los logros alcanzados son significativos de forma bilateral.

De esa manera, estas experiencias presentadas demuestran que es posible integrar, desde el enfoque pedagógico, las dinámicas y los procesos que contribuyan al fortalecimiento y el desarrollo de las competencias comunicativas de manera transversal en las diferentes áreas del conocimiento. Por ello, urge continuar con este tipo de iniciativas donde, de manera colaborativa, los distintos actores contribuyan en la consolidación de los procesos de comprensión, producción de textos y lectura crítica, que se verán reflejados en los resultados de las pruebas Saber Pro.

Experiencia de la monitora Diana Vanessa Fernández (2021-2)

Desde la experiencia de la estudiante Diana Vanessa Fernández acompañando espacios de monitoría en el curso Identidad Institucional, el cual hace parte de un conjunto de materias ligadas al bienestar institucional y cultural de la USB Cali, logró hacer un acercamiento reflexivo no solo a las etapas de acompañamiento, sino también a la planeación de una clase y el desarrollo de un curso. Ítems como toda la organización que conlleva pensarse una actividad para, posteriormente, poner en práctica su realización pueden llevar cambios, dificultades o sorpresas en cuanto a los procesos y resultados observados.

Se retrata que las participaciones por parte de los estudiantes durante las clases eran mínimas e incluso nulas en ocasiones; no había una respuesta ni opiniones

frente a los planteamientos que las docentes realizaban. Se identifica que es clave trabajar y crear estrategias en cuanto a la comunicación asertiva, como en la participación en las clases, teniendo en cuenta el contexto y desenvolvimiento del grupo, para asimismo hacer propuestas que movilicen el interés y la apropiación de los estudiantes de los temas abordados y los ejercicios propuestos.

A pesar de que su experiencia ante la prestación de su acompañamiento se vio limitada a pocas ocasiones en las que algunos estudiantes accedieron a realizar consultas o preguntas, logró identificar que muchos de ellos tienen unas bases sólidas desde las cuales empezar a reforzar la redacción, la claridad y el cumplimiento de las consignas.

Por medio de la observación se identifica la necesidad de los estudiantes de contar con un proceso de retroalimentación acerca de sus desempeños en aquellos trabajos de presentación oral. Esto se debe a que los estudiantes presentan varias inconsistencias en la forma de desarrollar la presentación de sus producciones y es menester realizar refuerzos sobre la apropiación de los temas tratados. Diana manifiesta que un factor que pudo haber incidido en esta situación fue la falta de oportunidades para contar con más espacios y la disposición por parte de los estudiantes para trabajar codo a codo desde una guía y una visión panorámica del desarrollo de una presentación oral y exposición de un tema. Se resalta que, de haber existido mayor motivación por parte de los estudiantes en cuanto a acceder al acompañamiento de tutorías, se hubiesen podido observar presentaciones un poco más claras y ordenadas.

Experiencia de la monitora Tatiana Andrea Espinosa (2021-2)

La monitora, mediante un trabajo detallado de revisión de los trabajos escritos de los estudiantes pertenecientes al curso, identificó ciertas problemáticas, peculiaridades y barreras. Estas, antes que nada, son un tema de estilo; desde su percepción, argumenta que los estudiantes no conocen las normas APA, señalando la construcción y el uso de formatos y plantillas diversas, sin seguir ciertos parámetros o cualificaciones en sus trabajos: programas, letras, márgenes, sangrías, etc. De acuerdo con las interacciones y la observación crítica, se expone que los estudiantes desconocen las reglas básicas de presentación de trabajos, aún más los formatos cotidianos usados en lo académico. A partir de estas reflexiones, la monitora decidió que sería uno de los puntos a proponer trabajar en medio de sus monitorías.

Por otra parte, encontró un vacío en los procesos de lectura y preparación de estas para las clases; el desenvolvimiento de los estudiantes denotaba una clara brecha en los compromisos acordados. Se les dificulta argumentar o respaldar sus

opiniones a partir de las lecturas dejadas, donde se evidencia que había pocos acercamientos a leer y mucho menos a releer el material expuesto. Ello pone de manifiesto un uso del lenguaje pobre en acervo, congruencia y contexto. La monitora vivenció cómo escriben y cómo hablan, usando expresiones cotidianas fuera del espacio en el que se desenvuelven.

Otro de los puntos críticos identificados fue el uso correcto de la ortografía y de la puntuación; en pocos casos se observaba la implementación de algunos signos como la coma, las tildes y el punto. Sin embargo, estos mismos se usaban incorrectamente, además de reflejar en la voz de los estudiantes que no habían tenido la oportunidad de reconocer los signos y las normas en totalidad, así como el correcto uso y colocación que deben tener.

Es importante traer a colación uno de los trabajos más significativos de acompañamiento realizado por la monitora: el trabajo autobiográfico. Este cuenta con las características de retratar la subjetividad del yo, además de la esencia del autor. Sin embargo, esta perspectiva cercana a lo humano no puede desentenderse totalmente de ciertos puntos que ofrece lo académico, como lo son las normas generales de escritura, para que lo que se relata tenga coherencia y claridad. De lo contrario, aunque esté construido desde lo personal, las constantes incoherencias, los errores ortográficos o la poca estructuración pueden convertirse en barreras para los lectores; se debe aprender a jugar con las palabras y reglas de escritura, lo que requiere de estudio y lectura.

Desde otro factor evidencial, los estudiantes hacían uso del acompañamiento en monitoría pocas veces; en varias ocasiones, los envíos para revisión de textos llegaban a ser nulos. Asuntos como la construcción de párrafos lógicos, con un hilo conductor, no se percibían. Les generaba gran dificultad construir un párrafo o varios párrafos con una lógica, además de establecer relaciones y conexiones de la lectura o respuestas anteriores con otras próximas. Esto permitía a la monitora pensar en un asunto de lectura crítica, donde, si bien tenían mayor captación de forma auditiva, se perdían bastante a la hora de llegar a la lectura y lo escritural.

Finalmente, la monitora agrega que fue una experiencia que le enseñó cómo las planeaciones pueden tener resultados inesperados; sin embargo, aportan a la formación y experiencia de prácticas, permitiendo reflexionar sobre las situaciones y problemáticas vividas en la clase que acompañó.

Referencias

- ABET. (2017). *Criteria for accrediting engineering programs, 2018-2019*. ABET.
- Austin, J. (1955). *Cómo hacer cosas con palabras*. Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. https://revistaliterariakatharsis.org/Como_hacer_cosas_con_palabras.pdf
- Austin, J. (1962). *Sentido y recepción. Reconstruido a partir de las notas manuscritas por G. J. Warnock*. Oxford University.
- Birchenall, B., y Müller, O. (2014). La teoría lingüística de Noam Chomsky: del inicio a la actualidad. *Lenguaje*, 42(2), 417-442. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v42i2.4985>
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción*. Taurus.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Paidós.
- Cardona Ramírez, C. M., Muñoz Gaviria, D. A., Álvarez Torres, J. H., y Velásquez Moreno, J. E. (2007). *La paideia franciscana: una mirada a la expansión humana*. Departamento de Publicaciones USB.
- Caribbean University. (2021, 5 de mayo). *Bibliografía anotada: según el Manual de Publicaciones de la American Psychological Association (APA) [Diapositivas]*. https://www.caribbean.edu/Base_de_datos/Bibliografia%20anotada.pdf
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35662008>
- Charaudeau, P. (2006). El contrato de comunicación en una perspectiva lingüística: normas psicosociales y normas discursivas. *Opción*, 22(49), 38-54. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31004904>
- Chomsky, N. (1971). *El lenguaje y el entendimiento*. Seix Barral.
- Cifuentes Hernández, L. H. (2021). *Modelo de diagnóstico de la comunicación pública para portales web institucionales: un estudio comparado de la Secretaría de Educación, la Secretaría de Integración Social, la Secretaría Distrital de Salud y la Secretaría de Desarrollo Económico de la ciudad de Bogotá* [Tesis de maestría, Universidad de La Sabana]. Universidad de La Sabana.
- Consejo Nacional de Educación Superior [CESU]. (2020, 2 de julio). Acuerdo 02 de 2020 [Por el cual se actualiza el modelo de acreditación en alta calidad]. <https://www.mineducacion.gov.co/porta1/Educacion-superior/CESU/399567:Acuerdo-02-del-1-de-julio-de-2020>
- Delgado, H. (2015). *Plan de escritura* (J. Rodríguez Calle, Ed.). Universidad Icesi. <http://hdl.handle.net/10906/77928>
- Gadamer, H. G. (1993). *Verdad y método I*. Sígueme.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.

- Halliday, M. (2001). *El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado*. FCE.
- Hernández, M. (2003). Comunicación y trabajo social. En T. Fernández García y C. Alemán Bracho (Coords.). *Introducción al trabajo social* (pp. 555-572). Alianza.
- Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y Función*, (9), 13-37. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17051>
- Instituto Colombiano para Evaluación de la Educación [Icfes]. (2018). *Guía de orientación Saber Pro: módulos de competencias genéricas*. Icfes; MEN.
- Instituto Colombiano para Evaluación de la Educación [Icfes]. (2020). *Guía de orientación Saber Pro: Módulos de competencias genéricas*. Icfes; MEN.
- Jakobson, R. (1984). Lingüística y poética. En *Ensayos de lingüística general* (pp. 347-395). Ariel.
- Jakobson, R. (1985). *Lingüística y poética*. Ediciones Cátedra.
- Jara, Ó. (2018). *La sistematización de experiencias: prácticas y teoría para otros mundos posibles*. CINDE.
- Londoño, J. C. (2006, 6 de diciembre). En los meandros del cerebro. *El País de Cali*, A13.
- Martínez, M. C. (2002). *Estrategias de lectura y escritura de textos: perspectivas teóricas y talleres*. Universidad del Valle.
- Martínez, M. C. (2013). Los géneros desde una perspectiva socio-enunciativa: la noción de contexto integrado. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 13(2), 21-40. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5959070>
- Martínez, M. C. (2015). *La argumentación en la enunciación*. Universidad del Valle.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas: guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2019, 25 de julio). Decreto 1330 de 2019 [Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 – Único Reglamentario del Sector Educación]. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/ejes-tematicos/Normas-sobre-Educacion-Superior/387348:Decreto-1330-de-julio-25-de-2019>
- Montealegre, A., Hernández, M. R., Hewitt, N., Sánchez, O., Chica, M. F., Uribe, H., y Cardona, G. J. (2010). *Modelo pedagógico: referentes conceptuales, lineamientos curriculares y de flexibilidad*. Editorial Bonaventuriana.
- Ortega, Ó., Rodríguez Calle, J., y Montaña, M. (2016). Aspectos generales de un modelo de oralidad en la Universidad Icesi. *Revista CS*, (18), 183-210. <https://doi.org/10.18046/recs.i18.2057>

- Oviedo, T. N. (2015a). *Abra la boca* (J. Rodríguez Calle, Ed.). Universidad Icesi. <http://hdl.handle.net/10906/78122>
- Oviedo, T. N. (2015b). *Cuando leemos: notas para una rápida reflexión* (J. Rodríguez Calle, Ed.). Universidad Icesi. <http://hdl.handle.net/10906/77930>
- Oviedo, T. N. (2015c). *Piedra de roseta: guía para interpretar marcas en sus trabajos escritos de comunicación oral y escrita* (J. Rodríguez Calle, Ed.). Universidad Icesi. <http://hdl.handle.net/10906/77988>
- Peirce, C. S. (1999). *La ciencia de la semiótica*. Ediciones Nueva Visión.
- Peirce, C. S. (2011, 27 de febrero). *Lecciones de Harvard sobre el pragmatismo. Lección VI: "Tres tipos de razonamiento"*. Grupo de Estudios Peirceanos. <https://www.unav.es/gep/OnThreeTypesReasoning.html>
- Perelman, C. (1997a). *Las claves de la argumentación*. Norma.
- Perelman, C. (1997b). *El imperio retórico: retórica y argumentación*. Norma.
- Perelman, C. (2000). *El imperio retórico: retórica y argumentación* (A. León Gómez, Trad.). Norma.
- Pérez Porto, J., y Gardey, A. (2022a, 2 de mayo). *Definición de retórica*. Definición.de. <https://definicion.de/retorica/>
- Petrone, P. (2021). Principios de la comunicación efectiva en una organización de salud. *Revista Colombiana de Cirugía*, 36, 188-192. <https://doi.org/10.30944/20117582.878>
- Pía Martín, M. C. (2015). Abducción, método científico e historia: un acercamiento al pensamiento de Charles Pierce. *Páginas*, 7(14), 125-141. <https://doi.org/10.35305/rp.v7i14.161>
- Rodríguez, L. I. (2004). El modelo argumentativo de Toulmin en la escritura de artículos de investigación educativa. *Revista Digital Universitaria*, 5(1), 1-18.
- Sábato, E. (2011). *Sobre héroes y tumbas*. Seix Barral.
- Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general: selección de textos*. Losada.
- Searle, J. (1994). *Actos de habla: ensayo de filosofía del lenguaje*. Planeta Agostini.
- Serafini, M. T. (1994). Capítulo 5. El párrafo. En M. T. Serafini, *¿Cómo se escribe?* (pp. 131-172). Paidós.
- Teberosky, A., y Jarque, M. J. (2014). Interacción y continuidad entre la adquisición del lenguaje y el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Ruta Maestra*, 8, 21-26.
- Toulmin, S. (2003). *Los usos de la argumentación*. Península.
- Universidad de San Buenaventura. (2010). *Proyecto Educativo Bonaventuriano – PEB* (2.ª ed.). Editorial Bonaventuriana.

- Universidad de San Buenaventura Cali. (2008, 12 de febrero). Resolución A-739 de 2008.
- Universidad de San Buenaventura Cali. (2020, 28 de septiembre). Resolución de Rectoría n.º S.1.1-1561 [Por medio de la cual se actualizó la organización curricular de la Universidad de San Buenaventura seccional Cali].
- Van Dijk, T. (1996). *La noticia como discurso*. Paidós.
- Van Eemeren, F. H., y Grootendorst, R. (1992). *Argumentación, comunicación y falacias: una perspectiva pragma-dialéctica*. Universidad Católica de Chile.
- Zavala Trías, S. (2008, 2 de febrero). *Cómo preparar una bibliografía anotada*. Biblioteca de la Universidad Metropolitana. <https://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/1414/1/C%C3%B3mo%20preparar%20una%20bibliograf%C3%ADa%20comentada.pdf>
- Zemelman, H. (2021). Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. *Espacio Abierto*, 30(3), 234-244. <https://www.redalyc.org/journal/122/12268654011/html/>

Anexo 1

Talleres para Semana de la Excelencia 2021-2 (13 al 18 de septiembre)

Grupo	Taller de lectura crítica	Taller de comunicación escrita
1.º a 3.º	Lectura de elementos locales del texto Nivel literal-comprensión: semántica y lógico/sintáctico. Lectura de microestructuras y unidades de sentido o de información (párrafos)	Producción de párrafos de acuerdo con acciones discursivas y textuales distintas Párrafos de citación y comentario, definición, comparación (paran-gón), enumeración, causa-efecto, enunciado-solución de problema
4.º a 6.º	Lectura global (articulación de partes que dan sentido a los textos) Nivel inferencial: lectura de textos cortos de distintas tipologías y sistemas simbólicos (lineales, no lineales, audiovisuales, sonoros, literarios)	Producción de reseñas (resumen y comentario crítico) A partir de lectura de textos cortos de diferentes tipologías textuales y sistemas simbólicos: lineales, no lineales, sonoros, audiovisuales, etc.
7.º a 10.º-12.º	Taller introductorio, simulacro y evaluación de simulacro Saber Pro	Taller de comunicación escrita, simulacro de texto Saber Pro y evaluación de resultado

Sobre los autores

James Rodríguez Calle

Doctor en Literatura Latinoamericana y magíster en Estudios de la Cultura, con mención en Literatura Hispanoamericana, de la Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador. Director de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, profesor e investigador en la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la USB Cali. Investigador asociado al Grupo Educación y Desarrollo Humano, de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la USB Cali, donde desarrolla investigaciones relacionadas con la literatura, el lenguaje, la oralidad, la historia cultural y la práctica pedagógica.

Edwin Cortés González

Oriundo de Tumaco, Nariño. Doctorando en Literaturas, Lenguas y Culturas y sus Aplicaciones en la Universidad de Valencia. Magíster en Filosofía con especialización en Lenguaje y licenciado en Literatura por la Universidad del Valle. Estudió el Máster en Coaching, Gestión Emocional y Mindfulness en la Escuela de Negocios Europea de Barcelona (ENEB) y el Máster en Acción Social y Educativa. Miembro activo del Colectivo de Educación para la Paz, además es par académico del MEN. Ha sido investigador y coordinador del semillero de investigación Lectio; profesor en colegios y universidades públicas y privadas; y asesor externo de la USB. Coautor de varios libros resultados de investigaciones en áreas como la neuropsicología educativa, narrativas, comunicación, procesos de lectura y lenguaje.

Laura Marcela Hurtado Truyo

Licenciada en Literatura y Lengua Castellana de la USB Cali. Adecuadora pedagógica de ambientes educativos virtuales. Escritora publicada en ITA.

Colección
PERFILES





**UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA
CALI**

EB
**EDITORIAL
BONAVENTURIANA**

Este proyecto nace en el marco de transformación curricular de la Universidad de San Buenaventura (USB) Cali, con una primera acción denominada "Taller pedagógico", realizada el 28 de noviembre de 2019. Este ejercicio se llevó a cabo en concordancia con un primer reconocimiento de los cursos básicos de lectura, escritura y oralidad, ofrecidos en todos los pregrados de la seccional, y contó con la participación de líderes curriculares de las facultades y las unidades académicas.



editorialbonaventuriana



EditorialBonaventuriana



editorial-bonaventuriana



editorialbonaventuriana

www.editorialbonaventuriana.usb.edu.co