



UNIVERSIDAD  
**NACIONAL**  
DE COLOMBIA

**Propuesta curricular basada en  
desempeños auténticos  
comunicativos para el desarrollo de  
habilidades comunicativas  
académicas en español en  
estudiantes universitarios**

**Lizbeth Paola Sierra López**

Universidad Nacional de Colombia  
Facultad de Ciencias Humanas  
Instituto de Investigación en Educación  
Bogotá, Colombia

2017



# **Propuesta curricular basada en desempeños auténticos comunicativos para el desarrollo de habilidades comunicativas académicas en español en estudiantes universitarios**

**Lizbeth Paola Sierra López**

Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de:  
**Magister en Educación**

Directora:

Ed.D. Claudia Lucía Ordóñez Ordóñez

Línea de Investigación:

Lenguajes y Literaturas

Universidad Nacional de Colombia  
Facultad de Ciencias Humanas  
Instituto de Investigación en Educación  
Bogotá, Colombia

2017

*A mis padres, quienes muchas veces no entienden lo que hago, pero aun así me apoyan constantemente desde la distancia.*

*A mi hermana, por estar siempre a mi lado, escuchando mis reflexiones y pensamientos.*

*A mi familia, por sus palabras y oraciones diarias.*

*A los grandes amigos que conocí en este proceso.*

*Y a todos los estudiantes que tuve, por ser la motivación para mejorar cada vez más en mi labor docente.*

## **Agradecimientos**

Quiero expresar mis agradecimientos a la Dirección Académica en cabeza de la profesora Claudia Ordóñez y todo su grupo de colaboradores que hicieron posible administrativamente que nuestro curso piloto y por lo tanto esta investigación-acción se pudieran desarrollar. A la profesora Claudia por su confianza y enseñanzas todos estos siete años que llevo conociéndola. Por todas las discusiones y reflexiones que ha promovido en mí y en mis amigos y colegas. Por todos los inventos pedagógicos que hemos hecho a lo largo de todos estos años y que han sido la base de la profesional que soy hoy en día. Por creer en el verdadero cambio educativo y por ser ejemplo en la lucha de muchas batallas que se han dado dentro y fuera de la Universidad Nacional para lograrlo.

Agradezco a todos los tutores que participaron en este proceso durante ambos semestres: Mariana, Jennifer, Catherine Q, y Fabián. A Laura, Lina A y Catherine C quienes además de ser mis colegas se convirtieron en grandes amigas durante este proceso. Gracias por sus ideas y por su pasión por la labor educativa y el trabajo con los estudiantes. A Linda, quien con sus grandes reflexiones nos hizo muchas veces repensar lo que estábamos haciendo. Ser las líderes de estos cursos nos pusieron en situaciones difíciles que pusieron al límite nuestra amistad. Así como en nuestra práctica diaria surgían problemas y los superábamos, lo mismo hemos podido lograr en estos años de amistad.

A mis amigos y colegas que he conocido trabajando en la enseñanza de inglés con los desempeños auténticos comunicativos. En especial a Lina R. quien me escuchó y apoyó en los meses que escribí esta tesis y que coincidieron con procesos de reflexión y cambio personal en los que su presencia y palabras fueron cruciales

A las profesoras que tuve en esta maestría y que me mostraron otros caminos investigativos que no conocía. Y a los estudiantes que tuve en ambos semestres, y a quienes aún me encuentro por los pasillos y lugares de la UN y expresan su agradecimiento por lo que hicimos en este curso diseñado juntos a ellos y para ellos.



## Resumen

En este trabajo se presentan los resultados de una investigación-acción que se realizó durante dos semestres con dos cursos de lectoescritura de la Universidad Nacional de Colombia. Se buscó diseñar una propuesta curricular basada en desempeños auténticos comunicativos para el desarrollo de todas las habilidades comunicativas académicas en español de estudiantes de primer semestre. La construcción de la propuesta curricular se sustentó sobre la base de una visión constructivista del aprendizaje y de análisis comunicativo de la lengua. La concepción de currículo que se adoptó es aquel que adquiere forma y significado educativo en la práctica pedagógica, por lo que este trabajo describe el proceso de construcción de la propuesta a partir del trabajo colaborativo de los profesores y la reflexión de su práctica. Los resultados se presentan a través de una narración que muestra un camino hacia el logro de una mayor autenticidad en la construcción de la propuesta curricular de un semestre a otro. Esta construcción dependió completamente de la habilidad del grupo de profesores de analizar desempeños que en realidad fueran auténticos para los estudiantes y sus necesidades de inserción a la vida universitaria. Para sustentar las decisiones que se tomaron en la práctica, se utilizaron datos observacionales narrativos, grabaciones de las reuniones semanales de profesores, párrafos reflexivos de los estudiantes al final de cada semestre, y dos textos de reflexión escritos por de dos profesoras del curso.

**Palabras clave:** Propuesta curricular, desempeños auténticos comunicativos, habilidades comunicativas, investigación-acción

## Abstract

This paper presents the results of an action research project carried out for two semesters with two reading and writing courses at Universidad Nacional de Colombia. This project aimed at designing a curriculum proposal based on authentic communicative performances for the development of the communicative skills in Spanish of first-semester students. The construction of this proposal is based on constructivist principles of human learning and the communicative approach. The approach to curriculum used here is the one that is grounded in practice, that is why this paper describes the construction process of the proposal, as a result of the collaborative and reflective work of the teachers involved. The results are presented through a narration that shows one path to achieving greater authenticity from one semester to the other. The construction of this proposal depended on the teachers' skills to analyze performances that were authentic for the students and their needs as new members of the university life. To support the different decisions made in the practice, observational data, weekly teacher meetings recordings, reflective paragraphs by the students at the end of each semester and two reflective texts written by two of the teachers were used as data.

**Keywords:** Curriculum proposal, authentic communicative performances, communicative competence, action-research.

## CONTENIDO

<b>Resumen</b> .....	<b>VII</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>VIII</b>
<b>Lista de figuras</b> .....	<b>XI</b>
<b>Lista de tablas</b> .....	<b>XII</b>
<b>Introducción</b> .....	<b>1</b>
<b>1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b> .....	<b>3</b>
1.1 Situación problemática .....	3
1.2 Pregunta de investigación .....	4
1.3 Antecedentes .....	5
1.3.1 Iniciativas en las universidades colombianas.....	5
1.3.2 Propuestas curriculares para los CNLE en la Universidad Nacional de Colombia.....	6
1.3.3 Creación de currículo con base en desempeños auténticos comunicativos ...	12
<b>2. MARCO TEÓRICO</b> .....	<b>19</b>
<b>3. MARCO METODOLÓGICO</b> .....	<b>31</b>
3.1 Contexto.....	31
3.2 Población .....	31
3.2.1 Muestra .....	31
3.3 Enfoque y diseño de la investigación .....	34
3.3.1 Recolección de datos .....	36
3.3.2 Análisis de datos y consideraciones éticas .....	37
3.4 Descripción del curso .....	38
3.4.1 Objetivos del curso .....	39
3.4.2 Descripción de las estaciones.....	39
<b>4. RESULTADOS</b> .....	<b>41</b>
4.1 Construyendo la propuesta curricular, un camino hacia la autenticidad.....	41
4.1.1 El periódico, un proyecto transversal .....	42
4.1.1.1 Un camino hacia la autenticidad desde los propósitos del periódico y del proyecto editorial .....	42
4.1.1.2 Un camino hacia la autenticidad: de la noticia al texto informativo.....	64
4.1.1.3 Un camino hacia la autenticidad en la Reseña: de avatares a eventos culturales y académicos.....	80
4.1.1.4 El Texto de Opinión: la llegada a la autenticidad .....	90
4.1.2 Televisión y Radio: hacia la autenticidad desde las instrucciones a la investigación académica y la participación ciudadana.....	94
4.1.3 Foro: hacia la autenticidad desde la respuesta a preguntas a la investigación académica.....	116
4.1.4 Hablando con propósito- Sobre las Presentaciones Orales .....	126
4.1.4.1 Hacia la autenticidad en la Feria de Divulgación de Programas de Pregrado.....	129
4.1.4.2 Hacia la autenticidad: de los impromptus a las presentaciones académicas .....	133

4.1.4.3	La llegada a la autenticidad en el debate .....	137
4.2	Para rematar el análisis: la teoría lo atraviesa.....	142
4.2.1	El currículo como práctica y como proceso .....	142
4.2.2	Los principios constructivistas en acción .....	143
4.2.2.1	Trabajo con otros .....	143
4.2.2.2	En la ZDP.....	146
4.2.2.3	Aprendizaje como proceso y basado en lo ya construido .....	147
4.2.3	Comprendiendo el discurso.....	148
4.2.4	La autenticidad .....	149
<b>5.</b>	<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>155</b>
	<b>Anexos.....</b>	<b>159</b>
	<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>189</b>

## **Lista de figuras**

Figura 1- Tipo de admisión 2016-I.....	32
Figura 2- Tipo de Admisión 2016-III.....	33

## Lista de tablas

Tabla 1- Número de estudiantes por carreras 2016-I .....	32
Tabla 2-Número de estudiantes por carreras 2016-III .....	34
Tabla 3- Temas de los periódicos 2016-I .....	49
Tabla 4-Artículos de investigación estudiantes 2016-III.....	125

# Introducción

Es indudable hoy en día el rol crucial que tienen la lectura y la escritura en los procesos de inserción de estudiantes a la educación superior y a lo largo de su formación profesional. No obstante, desde la investigación es más el énfasis que se le dan a estas habilidades, mientras que la expresión y comprensión oral son menos valoradas (González, 2011; Zebadúa & García, 2011; Marín & Jiménez, 2016). Pensando precisamente en el desarrollo de todas las habilidades comunicativas académicas necesarias en la vida universitaria, se presentan aquí los resultados de una investigación acción que buscaba diseñar una propuesta curricular que se basara en desempeños auténticos comunicativos y que desarrollara todas las habilidades comunicativas de estudiantes universitarios de primer semestre en su lengua española. El interés de llevar a cabo esta investigación surge de mi experiencia como profesora de inglés en la que había aplicado el concepto pedagógico de desempeños auténticos comunicativos, que son el resultado de una visión constructivista del aprendizaje, y comunicativa de análisis de la lengua. Este estudio es entonces una manera de aplicar esta teoría, pero ahora en el campo del desarrollo de habilidades comunicativas en la lengua materna y para una adecuada inserción de estudiantes a la vida universitaria.

Este trabajo está organizado en cinco grandes capítulos. El primero se enfoca en el planteamiento del problema, en el que se describe la situación problemática que llevó a iniciar con este proceso de investigación, así como se plantea la pregunta de investigación que guio todo el estudio. También, se presentan antecedentes a este estudio, que van desde experiencias e investigaciones con el fin de posicionar la lectura y la escritura en las universidades colombianas, a presentar también las iniciativas e investigaciones que se han llevado específicamente en el contexto de la Universidad Nacional de Colombia, universidad en la que esta investigación se llevó a cabo. Finalmente, se presentan los antecedentes directos de este estudio y que son los currículos que se han creado previamente y que se basan en el concepto de desempeño auténtico comunicativo.

El segundo capítulo corresponde al marco teórico en el que se definen los conceptos teóricos que dieron origen a este estudio y que guiaron el proceso de investigación-acción que se desarrolló. En primer lugar, se presenta la visión de currículo como práctica y como proceso. Después, se muestran los principios constructivistas en los que se basó la construcción de esta propuesta. Posteriormente, se presenta una definición de las habilidades comunicativas, teniendo como base el enfoque comunicativo de análisis de la lengua. Finalmente, se desarrolla el concepto de desempeño auténtico comunicativo, que surge de la unión de la visión constructivista del aprendizaje y de la visión comunicativa de análisis de la lengua.

Luego, en el capítulo tres se presenta el marco metodológico. En este, se describe el contexto y la muestra con la que se llevó a cabo esta investigación. Después, se sustenta por qué el uso del enfoque cualitativo y el diseño de la investigación-acción fueron los apropiados para emprender este estudio. Se presentan también las técnicas y herramientas de recolección de datos, siendo la observación participante y la grabación de las reuniones de profesores las principales fuentes de datos para este estudio. Por su parte, el cuarto capítulo que se enfoca en la presentación de los resultados está dividido en dos grandes apartados. En el primero, se muestra a través de una narración cómo esta propuesta curricular se construyó desde la práctica. El segundo apartado está articulado a partir de la teoría fundante de esta propuesta.

Finalmente, en el quinto capítulo se presentan las conclusiones de haber llevado a cabo esta labor investigativa. Este capítulo presenta los principales hallazgos que se dieron en este estudio, así como presenta algunas reflexiones sobre las posibilidades de llevar a cabo más labores investigativas de este tipo en el contexto de la Universidad Nacional de Colombia.

# 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

---

## 1.1 Situación problemática

La lectura y la escritura académicas han ido ganando cada vez más espacio en el contexto de la universidad (González & Vega, 2013). Una razón principal para esto es la problemática bastante diagnosticada a nivel nacional e internacional que muestra cómo los estudiantes ingresan a la universidad sin haber desarrollado durante su formación básica y media las habilidades necesarias para la comprensión de textos en general, y mucho menos para la comprensión de textos académicos (Perilla, Rincón, Gil & Salas, 2004). Apoyar a los estudiantes en sus habilidades de lectura y escritura se considera crucial en los procesos de formación disciplinar y profesional en la educación superior dada la importancia que tienen estas habilidades en los procesos de aprendizaje y porque son base de la consolidación de prácticas sociales y culturales de cada una de las disciplinas (Santos, 2016).

Un ejemplo de estos esfuerzos es el llevado a cabo por la Universidad Nacional de Colombia a través de los Cursos Nivelatorios de Lecto-Escritura (UNAL, 2007). Estos cursos surgieron a partir del Acuerdo 033 del 26 de noviembre del 2007, que establece los lineamientos básicos para el proceso de formación de los estudiantes de la universidad, y fueron creados con el fin de apoyar a los estudiantes en su inserción en el medio universitario (UNAL, 2007). Se estableció entonces que la universidad realizaría durante el examen de admisión análisis clasificatorios de conocimientos en lectoescritura, inglés y matemáticas. Así, la resolución de rectoría 469 de 2009 establece las denominaciones para estos cursos como Lectoescritura, Matemáticas básicas, e Inglés. Luego la Resolución 037 de 2010, que reglamenta la clasificación, inscripción y calificación de los estudiantes con necesidades de nivelación en matemáticas, lecto-escritura e inglés estableció que:

**Artículo 15.** Todo admitido a pregrado en la Universidad Nacional, a partir del primer semestre de 2010, deberá haber sido clasificado en su competencia en comprensión lectora en español (independientemente del programa curricular al cual ingresó), ya sea en su examen de admisión o en un examen de clasificación adicional de la DNA.

**Parágrafo 1.** La DNA a través de sus pruebas clasificará a los estudiantes en dos grupos: uno de quienes necesitan nivelación, que se llamará "Nivelación", y otro de quienes no la requieren, que se llamará "No-nivelación".

Esta clasificación se hace actualmente solamente en la prueba de admisión, que evalúa cinco componentes: Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Análisis

textual y análisis de la imagen. En el diseño de la prueba se usan textos de tipo referencial y de tipo poético-literario y se espera que los aspirantes interpreten estos textos en los niveles literal, inferencial, y crítico-textual. Una prueba como ésta proporciona información sobre habilidades básicas de razonamiento verbal, y comprensión de lectura, pero no puede caracterizar las habilidades comunicativas básicas de los estudiantes (Marín, 2014); cada vez es más evidente en la educación superior que los estudiantes tienen problemas con la escritura básica, la expresión oral en clase y la verdadera comprensión de lo que leen y escuchan, precisamente las habilidades comunicativas que aportan no solo a un buen desempeño académico, sino a la vida (Marín, 2014). De ellas la comprensión lectura y la escritura académica son las más frecuentes como objetos de investigación en la educación superior (Carlino, 2003; González, 2011; Marín, 2014); la expresión y comprensión orales son un poco menos valoradas en la investigación (González, 2011; Zebadúa & García, 2011, Marín & Jiménez, 2016).

## 1.2 Pregunta de investigación

La situación problemática que he descrito y que está presente muy fuertemente en la Universidad Nacional de Colombia, se conectó con una oportunidad especial que tuve hace poco más de un año de pensar el desarrollo de un Curso Nivelatorio de Lectoescritura en español para estudiantes de primer semestre de esta Universidad en su Sede Bogotá, a pesar de que mi trabajo anterior había tenido que ver siempre con la enseñanza de inglés como lengua extranjera. Precisamente esto nos había llevado, a un grupo de compañeros y una profesora con quienes habíamos ya trabajado desde mi pregrado en Filología e Idiomas: inglés en la misma universidad, a diseñar, poner en práctica e investigar el impacto de un curso de inglés novedoso. Desarrollamos ese curso a partir del concepto pedagógico del *desempeño auténtico comunicativo* y logramos apoyar a su vez el desarrollo de todas las habilidades comunicativas en esa lengua en estudiantes de varios semestres de la Universidad. A partir de esa experiencia y ante la oportunidad de trabajar ahora por las habilidades comunicativas en español, surgió la siguiente pregunta, que constituye la pregunta de investigación que guía el trabajo que desarrollo aquí:

¿Cuál sería una propuesta curricular que se base en desempeños auténticos comunicativos y que desarrolle todas las habilidades comunicativas de estudiantes universitarios de primer semestre en su lengua española?

### 1.3 Antecedentes

Hay un número importante de experiencias e investigaciones llevadas a cabo dentro y fuera de la Universidad Nacional de Colombia, que constituyen antecedentes importantes para el diseño del curso objeto de investigación en el presente trabajo. A continuación, los presento en algún detalle, iniciando con los antecedentes externos y continuando con los Cursos Nivelatorios de Lectoescritura en español de la Sede Bogotá. Ambos sientan las bases para la necesidad del diseño innovador del curso que me ocupa, para algunas de las innovaciones que se pusieron en práctica en él y para el tipo de investigación que emprendo. Seguidamente presentaré los antecedentes prácticos directos de la teoría y la práctica pedagógicas que se ponen en juego en este curso, y que se basan en la definición del *desempeño auténtico comunicativo* como concepto central para la creación de los espacios de desarrollo de habilidades lingüísticas que consideré necesarios en su diseño.

#### 1.3.1 Iniciativas en las universidades colombianas

Diversas iniciativas se han llevado a cabo con el fin de posicionar la lectura y la escritura en la educación superior. De acuerdo con González y Vega (2013), dicho posicionamiento ha pasado por tres estadios, siendo el primer esfuerzo el llevado a cabo por la Universidad Nacional de Colombia en la década de los 80 con los cursos Español Instrumental y Comprensión y Producción de Textos. Según las autoras, estos cursos se enfocaron en una perspectiva formal de la lengua en la que la enseñanza de las reglas de gramática, ortografía y morfosintaxis eran la base para la producción de textos. El segundo momento se da en con la promulgación de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), ya que uno de sus centros de discusión está en el rol de la lectura y la escritura en los diferentes niveles de educación.

Durante los 10 años siguientes a la promulgación de esta ley se llevaron a cabo iniciativas como la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura y la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. El último estadio, según González y Vega (2013), se empieza a dar en el año 2005 con la conformación de la Red de Lectura y Escritura en Educación Superior (REDLEES), la cual agrupa a profesores de 61 universidades en todo el país para promover “el diálogo y la cooperación interinstitucional con el fin de fortalecer acciones e iniciativas encaminadas a fundamentar y desarrollar los procesos de lectura y escritura en la formación superior” (p. 198).

González y Vega (2013) hicieron un estudio para caracterizar los programas y líneas de indagación con relación a la lectura y la escritura que se llevan a cabo en las universidades colombianas. Encontraron que para el 2010, 85 universidades ofrecían asignaturas relacionadas con el tema; 5 contaban con programas institucionales y 65 llevaban a cabo investigaciones en este campo. Estas investigadoras hallaron que:

En la actualidad, todas las universidades que han superado el proceso de acreditación en Colombia desarrollan cátedras relacionadas con la preparación de los estudiantes para leer y escribir en la universidad, desde diferentes enfoques. Bajo los nombres de "Técnicas de la Comunicación", "Competencia Comunicativa", "Español", "Lectoescritura", "Taller de Lenguaje" o "Módulo de Lectura y Escritura", se programan en la actualidad múltiples cursos cuyos propósitos oscilan entre el fortalecimiento de las capacidades investigativas de los estudiantes, el mejoramiento de la competencia discursiva y la recurrente focalización de aspectos morfosintácticos (p. 199).

Otro de los hallazgos de este estudio es que todas las universidades tienen en común en sus contenidos las tipologías y géneros textuales (resumen, reseña, artículo y ensayo) y la escritura de oraciones y párrafos con base en su función y contenido. Un ejemplo específico de este tipo de iniciativa institucional es la de la Universidad Pontificia Bolivariana, que con su programa Competencia Comunicativa le concede especial importancia a la competencia comunicativa desde su proyecto institucional. El programa vincula a diferentes estamentos de la universidad con el fin de mejorar las cuatro habilidades de la lengua (oír, hablar, escuchar, y leer) y así aportar a la formación integral en los estudiantes (UPB, 2008). En otro ejemplo la Universidad del Valle desarrolló una propuesta curricular para estudiantes de primer semestre del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras, sustentada desde los conceptos de alfabetización y literacidad académicas. Esta propuesta busca y ha logrado, según investigación de sus autores (Arciniegas & López, 2007), mejorar los procesos de lectura y escritura por medio de estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión y el control consciente de los procesos.

### **1.3.2 Propuestas curriculares para los CNLE en la Universidad Nacional de Colombia**

Los Cursos Nivelatorios de Lectoescritura se ofrecen en la Universidad Nacional desde el 2009 a aproximadamente 300 estudiantes semestralmente. En la Sede Bogotá, la coordinación de estos cursos ha estado a cargo de profesores de planta y ocasionales del Departamento de Lingüística (Santos, 2016), que han llevado a cabo iniciativas curriculares que son antecedentes importantes de esta investigación. Una de éstas es la investigación acción llevada a cabo por la profesora Gloria Mora (2012) y que tuvo como

objetivo formular lineamientos curriculares “para el desarrollo de procesos de escritura académica con estudiantes bilingües y pertenecientes a diferentes grupos étnicos del país en la Universidad Nacional de Colombia” (Mora, 2012, p. 5). Para lograrlo se concertó a nivel directivo que desde el primer semestre del 2010 se dirigiría un curso de nivelación en lectoescritura a un grupo particular solamente con estudiantes indígenas, afrodescendientes, y mejores bachilleres de municipios pobres (estudiantes del programa PAES). El curso se desarrolló desde 2011 con una perspectiva intercultural que produjo actividades de interacción oral, lectura y escritura sobre temas relacionados con las regiones del país de las que provenían los estudiantes (Mora, 2012). El desarrollo y propuesta de este curso surgieron como resultado de una investigación previa que

“tuvo como objetivo caracterizar las situaciones de inclusión–exclusión presentes hoy en los procesos sociales y culturales involucrados en la escritura académica de un grupo de estudiantes, hablantes nativos de lenguas indígenas y criollas, y pertenecientes a diversas comunidades étnicas del país” (Mora, 2016, p. 63).

Para este diseño curricular basado en investigación se llevaron a cabo entrevistas con estudiantes PAES y profesoras que trabajaron con indígenas durante el segundo semestre del 2009 y el primer y segundo semestre de 2010. También se hicieron observaciones de clase y análisis de productos escritos de los estudiantes.

Los resultados de las entrevistas permitieron identificar características especiales de las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes del programa PAES. Por ejemplo, se evidenció que para estos estudiantes la escritura consiste en tener buena ortografía y que desde la etapa del colegio han considerado la escritura como una actividad de alta complejidad. También se identificaron la narración y la descripción como los géneros discursivos en los que los estudiantes PAES escribían con más facilidad. Mora (2012) señala que cuando se les presentó la oportunidad de escribir textos narrativos y descriptivos, sus niveles de escritura no fueron tan diferentes de los de los estudiantes regulares.

La investigadora también encontró que las dificultades que presentan estos estudiantes con la escritura dependen no solamente de las historias sociales y personales con la lectura que traían antes de entrar a la universidad, sino con el contacto que tienen con estas habilidades desde sus carreras. Como Mora (2012) afirma, en la UNAL hay carreras en las que los estudiantes tienen un contacto mínimo con la lectura y cuando deben leer diferentes textos académicos, tienen problemas con el vocabulario. Estas dificultades no se superan fácilmente pues los estudiantes no reciben guía de sus profesores sobre el uso de diccionarios especializados, por ejemplo. Como resultado de

este hallazgo, desde el curso de lectoescritura se decidió implementar actividades que buscaban promover en los estudiantes el uso de diferentes herramientas como los diccionarios o estrategias como la inferencia del significado de una palabra por el contexto en el que se encuentra.

Como respuesta a estos hallazgos, otra parte de la investigación consistió en proponer algunas orientaciones pedagógicas en cuanto a la forma como los profesores de las diferentes áreas podrían apoyar el desarrollo de la escritura en sus estudiantes. En esta parte la autora menciona cómo se tiene la creencia de que el desarrollo de la lectura y escritura les compete sólo a los profesores de los cursos de lectoescritura. Esta creencia es problemática, pues los estudiantes no pueden conectar las herramientas que se les dan en esos cursos con su trabajo académico cotidiano en sus carreras específicas (Mora, 2012). Para responder a esta situación, la coordinación de los CNLE les recomendó a los profesores de dichos cursos que les pidieran a sus estudiantes proponer lecturas para la clase con base en lo que estuvieran leyendo en sus otras materias; de esta manera los estudiantes podrían conectar más fácilmente su trabajo en los CNLE y su trabajo académico en sus carreras. Esta decisión, sin embargo, les representó problemas a los profesores de los CNLE, relacionados con las limitaciones de tiempo para leer una gran cantidad de textos diferentes. Otra dificultad tuvo que ver con el uso de conceptos propios de las disciplinas que los profesores de los CNLE no manejaban.

Otra de las recomendaciones que surgieron con esta investigación es la de estimular la lectura y la escritura en cualquiera de las clases, sin importar la disciplina. Ya específicamente para los CNLE, la investigadora recomendó que a los estudiantes se les diera la oportunidad de elegir los temas sobre los que quieren leer y escribir y proponer la lectura sobre temas relacionados con las comunidades de las que vienen. También se recomienda que en las clases haya espacio para otro tipo de actividades creativas que permitan distintos tipos de construcción discursiva; que haya espacio para otros géneros discursivos como el narrativo, y que se ofrezca a los estudiantes la oportunidad real de escribir para otros públicos, diferentes a solamente el profesor de la asignatura. Con relación a esta última recomendación, Mora (2016) presenta dos proyectos que se desarrollaron con los estudiantes PAES: la Revista Prima Exagia, que se publica semestralmente desde febrero del 2012 y que busca la difusión de la actividad de escritura de estudiantes PAES (Mora, 2016), y una segunda investigación, *Sentipensantes: leer y escribir desde y para la pluralidad en la universidad*.

Los textos de Prima Exagia van dirigidos a otros estudiantes de la UNAL que se convierten en audiencias reales y no a profesores de diferentes asignaturas. También, se realiza al final de cada semestre un evento denominado *Encuentros de estudiantes de los Cursos Nivelatorios de Lecto-Escritura* en el que los estudiantes de los CNLE exponen y comparten los textos que han producido a lo largo del curso, como una oportunidad de participar de un evento académico real propio del contexto universitario. Entre los textos que se encuentran en la revista hay reseñas sobre los municipios de los que vienen los estudiantes, textos experienciales sobre la vida de los estudiantes PAES en Bogotá y textos narrativos y argumentativos sobre leyendas propias de sus regiones o sobre problemas que se presentan allí.

La investigación *Sentipensantes: leer y escribir desde y para la pluralidad en la universidad*, del grupo de investigación Estudios del Discurso (Santos & Mora, 2015), es una Investigación Acción Participativa que se empezó a implementar en la Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá durante el segundo semestre del 2012. Tuvo como propósito explorar con maestros y estudiantes de los CNLE otros géneros discursivos diferentes a solamente la argumentación, para lograr una interacción entre el saber científico y no científico que se encuentra en el contexto de la Universidad. La acción se basó en la formulación y desarrollo de proyectos de aula con profesores y estudiantes de los CNLE (Santos & Mora, 2015) que promovieran la narración de historias, un género subvalorado en la escritura académica en la universidad (Santos & Mora, 2015; Mora, 2016). La escritura de textos como las historias de vida y los relatos permitió aprendizajes en los estudiantes relacionados con estructuras lingüístico-discursivas como las basadas en ordenaciones temporales (Mora, 2016) y con estrategias de lectura y análisis como la lectura exploratoria, la contextualización y el uso de diccionarios cuando se encuentra vocabulario desconocido, el mapeo del texto a través de la lectura de gráficos, la identificación de propósitos comunicativos y del modo discursivo de los textos.

Las narraciones de los profesores participantes sobre sus proyectos de aula hacen parte de la primera parte de un libro que recoge la experiencia de la IAP. En sus historias cuentan cómo promovieron con sus estudiantes prácticas de lectura y escritura académicas “orientadas al reconocimiento de la pluralidad de los miembros de esta comunidad universitaria” (Santos & Mora, 2015, p. 11).

Un buen ejemplo de los proyectos de aula fue el desarrollado por García León y García León (2015, en Santos & Mora, 2015), en el que analizaron el programa de los

CNLE como prácticas discursivas y educativas teniendo en cuenta teóricos como Cassany, Fairclough, Freire, Walsh, Castro-Gómez y Fals-Borda & Mora-Osejo. Los profesores decidieron leer con los estudiantes el programa de los cursos con el fin de identificar sus orígenes, propósitos y población y así discutir su definición. Después de esto, pasaron a una etapa en la que vieron la necesidad de asumir el currículo y la educación desde una visión emancipatoria. Esto llevó tanto a profesores como estudiantes a problematizar la forma como los discursos presentan la realidad; por ejemplo, la forma como el discurso de la universidad presenta estos cursos como remediales, dirigidos a enfrentar un déficit. Este ejercicio de problematización llevó a los estudiantes a dejar de pensar en estos cursos como algo negativo, y a ser conscientes de que su participación juega un papel importante en la construcción curricular y en la mejora de las prácticas de aprendizaje y enseñanza (García León & García León, 2015, en Santos & Mora, 2015).

En el proceso de análisis del programa de los CNLE, los profesores y estudiantes notaron el énfasis que les daban a los textos argumentativos, por lo que ambos sujetos decidieron darles cabida a otros tipos de textos como los narrativos, explicativos, y descriptivos. Como los profesores reflexionan, este cambio permitió que en los cursos se tuvieran en cuenta las necesidades propias de los estudiantes, particularmente aquellos que en sus carreras se ven más enfrentados a textos de tipo explicativo y descriptivo. Sin embargo, García León y García León (2015, en Santos & Mora, 2015) no dejaron de lado los textos argumentativos, pues como ellos mismos reconocen en su reflexión, la argumentación es un discurso que está presente en nuestra cotidianidad de la vida; y porque ya más específicamente el discurso académico no es más sino un ejercicio de poder argumentar.

Otro hallazgo de los profesores durante el proceso de análisis del programa es que en éste se usaba un lenguaje bastante teórico, con términos como sintaxis, semántica, pragmática, por lo que los estudiantes tenían la concepción de que sería un curso de gramática, solamente con ejercicios de puntuación y sintaxis. Como los profesores sabían que el objetivo del curso era el de desarrollar las habilidades comunicativas, decidieron reestructurar en la práctica el plan temático del curso. De esta manera, empezaron a incluir en sus clases una perspectiva más comunicativa y menos estructuralista a través del uso de textos cotidianos como los de tipo publicitario; de esta manera, los estudiantes tuvieron la oportunidad de mejorar en la comprensión y producción de textos en general y no solamente los argumentativos. García León y García León (en Santos & Mora, 2015) concluyen que los cambios que se le hicieron al programa tienen en cuenta tanto los

objetivos del curso como los intereses de los estudiantes, asumiendo así una perspectiva del currículo como práctica que se construye con todos los involucrados en el proceso de aprendizaje y enseñanza.

En la segunda parte del libro sobre la IAP la investigadora principal, Santos, analiza las narraciones de los profesores sobre sus proyectos de aula y las transcripciones de las grabaciones en audio de las reuniones quincenales a las que fue invitada por la coordinadora de los cursos, Mora. Santos se aproxima a la narración de las historias teniendo en cuenta la perspectiva de la teoría política de Hannah Arendt, que le permite al profesor volverse espectador de sus propias acciones:

“De manera retrospectiva, esta narración de historias les permite [a los profesores] dar sentido a sus acciones y las de los demás, destacando y reflexionando sobre episodios extraordinarios acerca de los espacios que se crean entre los participantes a través de la acción y la palabra” (Benhabib, 1990; Santos, 2007, 2010, 2012, en Santos & Mora, 2015, p. 12).

También indica la investigadora que debe aproximarse a la lectura y la escritura académicas desde una literacidad ética. Para Santos (en Santos & Mora, 2015), la lectura y la escritura se deben comprender como actividades que permiten relacionarse y comunicarse con otras personas y en las que hay cabida para diversas perspectivas. Por esta razón ella plantea que la investigación de la lectura y la escritura en la universidad debe hacerse teniendo en cuenta la acción participativa tanto de profesores como de estudiantes. Santos (en Santos & Mora, 2015) muestra cómo en las reuniones quincenales de profesores, los participantes en la IAP crearon espacios de comunicación en los que narraban historias sobre lo que sucedía en sus aulas de clase. Así, los profesores traían las voces de los estudiantes a estas reuniones, sus necesidades, lo que resultaba del diálogo y la conversación con ellos, para así tomar decisiones claves sobre los CNLE. Santos (en Santos & Mora, 2015) concluye “la narración de historias funge como aguja que ayuda a tejer la red de relaciones entre las personas a cargo de los CNLE semestre a semestre, sus intereses comunes, sus experiencias, reflexiones y retos” (p. 147).

Santos ve una relación entre la narración de historias y el desarrollo de una praxis educativa (Grundy, 1998, en Santos & Mora, 2015) en la enseñanza de la lectura y la escritura. Para Grundy (1998, en Santos & Mora, 2015) la praxis es acción práctica y la narración de historias contribuye a una práctica educativa pues permite una relación entre teoría y práctica. Como Santos (en Santos & Mora, 2015) señala, cuando el participante del acto educativo cuenta una historia, construye teoría a partir de la práctica y al mismo tiempo va nutriendo sus prácticas con las ideas y nociones propias de la teoría: “...la

narración de historias así entendida en la IAP se constituye en generador de praxis educativa y en huella de los cambios educativos que han tomado lugar en el quehacer cotidiano en los CNLE” (Santos & Mora, 2015, p. 150).

Finalmente, Santos (en Santos & Mora, 2015) concluye que la experiencia con esta IAP les permitió identificar que un enfoque curricular sociocultural es mucho más significativo que uno conceptual-lineal y muestra cómo los principios del currículo como praxis propuestos por Grundy (1998) se pueden ver ejemplificados en el desarrollo de los CNLE. El primer principio es el que afirma que la acción y la reflexión son los elementos constitutivos de la praxis (Grundy, 1998). En este punto, Santos (en Santos & Mora, 2015) muestra cómo a pesar de que inicialmente los CNLE comenzaron con un programa pensado desde la lingüística, este ha sido objeto de reflexión y acción. El segundo principio es el que muestra cómo la praxis tiene lugar en el mundo real. En este punto, Santos (en Santos & Mora, 2015) pone como ejemplo las dos situaciones comunicativas y de aprendizaje reales que se consolidaron como resultado de la exploración y la reflexión, la producción de la revista *Prima Exagia* y los *Encuentros de estudiantes de los Cursos Nivelatorios de Lecto-Escritura* (Mora, 2016). El tercer principio plantea cómo la praxis se desarrolla en el mundo de la interacción, el mundo social y cultural (Grundy, 1998). Para Santos (en Santos & Mora, 2015), los CNLE son un acto social en el que el profesor y los estudiantes de diversas áreas de conocimiento y diferentes contextos sociales y culturales interactúan, (existiendo así un reconocimiento de) de manera que se reconoce la pluralidad. El cuarto principio es el que considera al mundo de la praxis como el mundo construido, esto es, el conocimiento es una construcción social (Grundy, 1998). Santos (en Santos & Mora, 2015) muestra cómo en los CNLE se tienen en cuenta las experiencias y los conocimientos previos de sus estudiantes y se construye conocimiento a partir de ellos.

### **1.3.3 Creación de currículo con base en desempeños auténticos comunicativos**

Hay varios antecedentes cercanos al proyecto de investigación del que informo en este trabajo por razón de que de ellos proviene la idea original de un curso basado en el *desempeño auténtico comunicativo*. Este es un concepto pedagógico que Ordóñez (2010a) define a partir de principios constructivistas del aprendizaje y comunicativos del análisis lingüístico como “...un proceso o acción que se realiza en un contexto determinado para lograr propósitos reales. Se refiere a acciones de personas que usan su comprensión

de conceptos y fenómenos en la vida diaria, la vida profesional o la actividad experta (p. 49).

El primer antecedente es la creación e implementación de un currículo conectado español-inglés basado en desempeños auténticos comunicativos relacionados con tres áreas de desarrollo lingüístico: la comunicación del día a día, la que ayuda a la aproximación al conocimiento académico y la de la expresión estética y cultural, en un colegio bilingüe de una ciudad intermedia colombiana (Ordóñez, 2010b). Este proyecto implicó abolir el uso de libros de texto de lengua extranjera o de inglés para nativos y dar soporte a los maestros para que diseñaran desempeños auténticos comunicativos en inglés adaptados a los intereses y edades de sus estudiantes, desde el primer año de trabajo en esta lengua. También implicó que aprendieran a lograr que sus estudiantes los realizaran, a la vez que aprendían la lengua necesaria para hacerlo.

Una investigación llevada a cabo para medir el impacto del currículo después del primer año de implementación total en los grados kínder a 11 mostró éxito en el proceso. Desde un paradigma cualitativo, la investigadora buscó contestar tres preguntas de investigación: ¿cómo se llevó el currículo a la práctica?; ¿qué aprendieron los maestros?; y ¿qué aprendieron los estudiantes? (Ordóñez, 2010b). Se recogieron datos a través de observaciones de clase durante cuatro momentos diferentes del año escolar; entrevistas con los maestros y sus reflexiones escritas sobre sus experiencias; y grabaciones en video de las clases, que se complementaron con entrevistas in situ a maestros y estudiantes.

El análisis cualitativo de las entrevistas y las observaciones de clase arrojó que, en cuanto a la primera pregunta, los profesores sí dirigieron en sus clases desempeños auténticos comunicativos que conectaban las tres áreas de desarrollo comunicativo. En cuanto a la segunda pregunta, los datos mostraron que los profesores mejoraron en sus habilidades para manejar la planeación pedagógica del nuevo currículo, para poner en práctica los principios constructivistas, y para explotar el lenguaje o las formas lingüísticas que los niños aprendieron a medida que usaban la lengua con propósitos comunicativos. Finalmente, para la última pregunta los maestros expresaron que notaron aprendizaje en aspectos formales de la lengua como la gramática y el vocabulario, así como una mejora en las habilidades de comprensión y producción de diferentes tipos de textos y en las habilidades comunicativas orales, éstas patentes desde los niños más pequeños. El aprendizaje fue más allá de sólo aspectos de lenguaje y comunicativos, al notar en los

estudiantes más interés en aprender inglés, en trabajar colaborativamente y actuar con más autonomía y responsabilidad.

El segundo antecedente se refiere ya al curso que tuve yo la oportunidad de crear y dictar con la profesora Ordóñez para estudiantes de primer semestre de la carrera de Filología e Idiomas: inglés de la Universidad Nacional (Ordóñez, 2015a). El curso se diseñó especialmente para ellos y surge como resultado de dos reflexiones que ha hecho la profesora a lo largo de su carrera: que en un ambiente mayormente monolingüe como el colombiano, el uso de la Internet es la forma más clara de tener acceso al inglés auténtico y a la necesidad auténtica de esforzarse por entender y producir esta lengua de manera correcta y efectiva; y que los interesados en volverse verdaderos bilingües deben aprender a usar estos recursos de manera autónoma, para que así puedan practicar suficientemente con la lengua extranjera; de otra manera la práctica queda limitada al salón de clases. Estas dos reflexiones son al mismo tiempo, los objetivos que la investigadora buscó con la creación del curso.

Trabajamos con tutores recién graduados y estudiantes practicantes de la misma carrera en el diseño del curso, que consistió en buscar y escoger material auténtico audiovisual y de lectura de la Internet y tomar decisiones pedagógicas para su manejo con grupos pequeños de estudiantes de niveles de inglés parecidos, entre principiante e intermedio. Las decisiones pedagógicas debían basarse en un análisis del discurso a cuatro niveles de significado “descritos inicialmente por Candlin, Kirkwood y Moore (1975) y posteriormente redefinidos por J. Moore para un proyecto de desarrollo de materiales realizado en la Universidad de los Andes de Bogota (Castilla & Lobo-Guerrero, 1979; Ordoñez, 2015a). El curso es descrito por Ordóñez (2015a) así:

El curso puede reunir hasta 45 estudiantes que entran a primer semestre de la licenciatura y se organizan en pequeños grupos de 5 o 6 con niveles parecidos de inglés. Durante dos horas al día, cinco días a la semana, los grupos rotan por un circuito de *estaciones* en las que se concentran en la comprensión y producción de diferentes tipos de materiales durante 30 minutos cada vez; según el número de estaciones completan el circuito en aproximadamente tres días, al cabo de los cuales las estaciones cambian de materiales y los estudiantes vuelven a rotar. En cada estación un tutor los ayuda a enfrentar el desafío real de desentrañar significado en la comprensión oral y la lectura y producirlo en la expresión oral y escrita en inglés, con guía, soporte mínimo tanto en inglés como en español y explicaciones mínimas de gramática, sintaxis, morfología, fonética y/o fonología. (Ordóñez, 2015a, p. 110).

Ordóñez también hizo investigación sobre el impacto de este curso durante tres semestres diferentes, tanto en el aprendizaje de estudiantes (Ordóñez, 2015a) como de tutores (Ordóñez, 2015b). Para el primer estudio, de naturaleza mixta, usó datos cuantitativos proveniente de una encuesta sobre el aprendizaje aplicada a los estudiantes

que tomaron el curso a finales del primer semestre del 2013 y los resultados de actividades de producción oral y escrita evaluadas a través de un pretest y un posttest diseñados con base en las pruebas de práctica de los exámenes KET y PET. También usó datos cualitativos provenientes de entrevistas individuales y focales; grabaciones de audio e inglés en las que los estudiantes describían lo que les gustaba y lo que no del curso y su aprendizaje; un texto argumentativo escrito en inglés en el que los estudiantes sustentaban una tesis sobre su aprendizaje en el curso; y las respuestas en español a una pregunta abierta incluida en la encuesta. A través de estos datos, Ordóñez buscó contestar en qué aspectos avanzaban las habilidades de escritura y producción oral en inglés de los estudiantes del curso, y qué otros aprendizajes percibían durante su participación en él.

Como resultados, Ordóñez (2015a) encontró que al comparar los puntajes de los pretest y los posttest, se encontraron diferencias estadísticamente significativas con ventaja para los posttests. Estos resultados cuantitativos se vieron sustentando a través de los cualitativos, pues la mayoría de estudiantes dijeron haber aprendido en el curso (Ordoñez, 2015a). La habilidad de habla fue en la que los estudiantes reconocieron haber aprendido más, con puntajes entre 7 y 10 en las encuestas. Los estudiantes también mencionaron haber desarrollado su habilidad de escritura y mencionan tipos de textos específicos en los que mejoraron, así como el desarrollo de la gramática, a pesar de que ellos mismos reconocieron que no se manejaba en el curso de forma amplia. El desarrollo de la autonomía fue otro aspecto en el que los estudiantes mencionaron haber aprendido, sin que se hubiera hecho esta pregunta explícitamente en las encuestas o entrevistas. Ordoñez (2015a) concluye que gran parte de los aprendizajes en este curso dependieron del uso del material auténtico y de enfrentarse a los problemas comunicativos que éstos presentan. Afirma además que al enfrentarse a problemas de comunicación en lenguaje auténtico como el que se puede encontrar en estos materiales, los estudiantes pueden llegar a convertirse poco a poco en verdaderos bilingües.

En la investigación cualitativa posterior Ordoñez (2015b) quiso identificar el impacto del mismo curso sobre el aprendizaje lingüístico y pedagógico de los tutores, que eran profesores en entrenamiento (dos tutores-coordinadores, egresados de la carrera de Filología e Idiomas: inglés y cinco practicantes de la misma carrera) y ayudaron a diseñar el curso. Para esto, la investigadora recogió datos a través de reflexiones escritas que los practicantes debían producir semanalmente como parte de su trabajo de práctica y entrevistas tanto a ellos como a los tutores-coordinadores. El material de audio fue

transcrito y las reflexiones se usaron en su forma original escrita y se categorizó esta información con el fin de buscar evidencia sobre diferentes formas de aprendizaje.

En los resultados, Ordoñez (2015b) identificó cómo los practicantes aprendieron a lo largo de un proceso evolutivo en el que su comprensión sobre la reflexión también evolucionó. También identificó cambios en sus concepciones sobre la lengua y lo que se enseña y sus prácticas pedagógicas, con relación a lo que habían aprendido en sus cursos de metodología de la enseñanza de lenguas. En este punto, uno de los cambios más significativos es el relacionado con lo que significa dar una clase de lengua extranjera. Para los tutores, esto consistía en un principio en enseñar gramática y vocabulario; pero después de la práctica y la experiencia con el curso, en la que se hizo énfasis en el análisis del material para tomar decisiones pedagógicas y no en planeaciones de clase que siguen normalmente un patrón determinado, los tutores reconocieron que para ellos, en su práctica, fue muy importante que los estudiantes comprendieran de verdad el discurso. Ordoñez (2015b) también identificó que hubo cambios en su rol como profesores. Antes se veían a sí mismos como “explicadores” de estructuras gramaticales y como el centro de la clase, pero con la experiencia del curso se reconocieron como guías y acompañantes del proceso de aprendizaje.

Otro aprendizaje que encontró Ordoñez (2015b) fue el relacionado con la concepción de currículo para los tutores. Antes de la práctica, creían que el currículo de los cursos se organizaba teniendo en cuenta el nivel de dificultad de los elementos lingüísticos. En este caso, el currículo se organizó teniendo en cuenta el nivel inicial de los estudiantes y lo que los tutores creían que sus estudiantes podían hacer, para así lograr comunicarse con la lengua. Al seleccionar material auténtico para esto, los tutores vieron cómo los estudiantes tenían que enfrentarse desde el principio a lenguaje real y contextualizado, y el lenguaje no era dividido y organizado según gramática y vocabulario. Finalmente, los tutores también reportaron haber mejorado en su propio nivel de inglés. Se vieron a sí mismos como eternos aprendices al enfrentarse diariamente al análisis de materiales auténticos. No solamente mejoraron en aspectos de vocabulario y gramática, sino también en habilidades, como en la lectura, donde les fue más fácil identificar diferencias entre propósitos y tipos de textos como el informativo y el argumentativo (Ordoñez, 2015b). Ordoñez (2015b) concluye mostrando cómo después del análisis de las palabras de sus tutores, queda claro el poder de la acción y del desempeño auténtico.

El uso de material auténtico en clases de lengua extranjera no es único a nuestro curso (e.g. Umar & Irmayanti, 2017; Castillo Losada, Insuasty & Jaime Osorio, 2017). Sin embargo el ambiente general de aprendizaje basado en buscar una autenticidad lo más relacionada posible con los intereses y necesidades de quienes aprenden, y en analizar tanto los materiales como las actividades para su manejo en términos de la mayor cercanía, y si es posible, correspondencia total con la vida y los contextos relevantes para ellos sí lo es y nos ayuda, en el camino del diseño curricular y pedagógico, a encontrar la realidad de las habilidades que los estudiantes necesitan desarrollar. El marco teórico que presento a continuación muestra la profundidad de las bases que establecen el constructivismo y la visión comunicativa de la lengua para la construcción de la propuesta curricular de estos cursos basados en desempeños auténticos comunicativos, como el que me ocupa en este trabajo.



## 2. MARCO TEÓRICO

---

Es sabido que la lectura y la escritura no solo son habilidades de enorme complejidad que no se desarrollan fácil ni rápidamente, sino que además no son las únicas habilidades comunicativas académicas de las que depende el éxito de los estudiantes en la universidad (Atorresi, 2005; Marín, 2014). Por esta razón recibí de la Dirección Académica de la Sede Bogotá de la Universidad Nacional, en cabeza de la profesora Claudia Lucía Ordóñez, la misión de desarrollar y llevar a la práctica un curso piloto de lecto-escritura que desarrollara en los estudiantes todas las habilidades comunicativas necesarias en la vida académica.

La misión era seguir como modelo otro curso que ya habíamos creado junto con la profesora Ordóñez y otros colaboradores, en desarrollo de habilidades comunicativas en inglés con base en ideas constructivistas sobre el aprendizaje humano y comunicativas sobre la lengua (Ordóñez, 2015a; Ordóñez, 2015b). En el presente marco teórico presento las bases teóricas del curso que creé en compañía de la profesora y de un grupo de colegas tutores de los cursos, sustentando la tesis de que al reunir una concepción constructivista del aprendizaje con una comunicativa del análisis de la lengua, resulta necesariamente un diseño curricular basado en desempeños auténticos comunicativos de los estudiantes con uso de material igualmente auténtico, y no en actividades de clase artificiales y descontextualizadas.

En el desarrollo de la sustentación de esta tesis primero describo la concepción de currículo que tuvimos en cuenta en este trabajo, que es la de una construcción desde la práctica, y parto de ahí para mostrar cómo esta comprensión del diseño curricular está conectada con una visión constructivista del aprendizaje. Seguidamente relaciono la visión constructivista con un enfoque comunicativo de análisis de la lengua y llevo esta relación hasta su aplicación práctica en la enseñanza de lenguas, ahondando en la definición de diferentes habilidades comunicativas. Finalmente presento como resultado de la unión de las visiones comunicativa de la lengua y constructivista del aprendizaje los conceptos que se convierten en práctica pedagógica en estos cursos: el de desempeños auténticos comunicativos y material auténtico en el salón de clases.

Se han puesto en práctica diferentes concepciones de lo que es currículo desde los años 60, cuando empezó a teorizarse sobre este tema (Díaz-Barriga, 1993). En un primer lugar está la concepción de currículo como suma de contenidos y exigencias académicas

(Gimeno Sacristán, 1998), que se concreta en el syllabus o listado de contenidos y resulta, por tanto, fácil de regular, controlar y evaluar (Gimeno Sacristán, 1998). Otra concepción de currículo es la de conjunto de objetivos de aprendizaje que se deben lograr (Gimeno Sacristán, 1998), que surge, según Díaz-Barriga (1993) y Gimeno Sacristán (1998), como legado de una perspectiva tecnológica y eficientista de la educación. Este tipo de currículo prescribe los resultados que debe tener la instrucción, lo que debe aprenderse, y no cómo debe aprenderse ni los medios ni razones para lograrlo (Gimeno Sacristán, 1998). Actualmente se maneja un concepto más global de currículo, que abarca tanto una teoría curricular como una de la instrucción (Díaz-Barriga, 1993). Se manifiesta como plan de instrucción que incluye lo que debe aprenderse, tanto en términos de contenidos como de habilidades, cómo aprenderlo y cómo evaluarlo (Díaz-Barriga, Lule, Pacheco, Saad & Rojas, 2005).

Pero también se maneja la concepción de currículo que adoptamos en esta investigación: el currículo que adquiere forma y significado educativo en la práctica pedagógica (Stenhouse, 1998; Gimeno Sacristán, 1998). Aquí el currículo se ve como configurador de la práctica y puente entre teoría y acción (Stenhouse, 1998). El currículo es así una propuesta o hipótesis educativa que se pone en práctica (Stenhouse, 1998), y es el medio de estudiar los efectos de poner en práctica una línea específica de enseñanza (McKernan, 2001). Para Stenhouse (1998) el desarrollo del currículo es un proceso de investigación en el que teorías, propuestas curriculares, profesores y práctica se relacionan estrechamente. Un currículo no es sólo contenido; es también método y debe basarse en la práctica (Stenhouse, 1998). Por lo tanto, el desarrollo curricular se debe basar en el perfeccionamiento del maestro, quien debe promocionar y acentuar su profesionalismo al participar en el desarrollo del currículo (Stenhouse, 1998). Esto se puede lograr a través de la investigación, pues ésta le permite al profesor fortalecer su juicio y mejorar su práctica (McKernan, 2001). Para Stenhouse, toda la enseñanza se debe basar en la investigación, concebida como acción creativa, y ésta y el desarrollo mismo del currículo son el terreno propicio para que los profesores alcancen una mejor comprensión de su trabajo y, por lo tanto, una mejora permanente en la enseñanza misma (en McKernan, 2001).

Stenhouse (1998) señala que en la educación es costumbre encontrar un desarrollo curricular centralizado; es decir, es la administración la que decide un tipo de asesoramiento externo que se encarga luego de transmitir una decisión curricular a los profesores; de esta manera, los profesionales quedan estancados profesionalmente y dependiendo de decisiones ajenas a su propia práctica. Por eso, Stenhouse (1998)

propone una perspectiva integradora en la que currículo y el desarrollo docente vayan unidos:

“El currículum es el medio por el que el profesor puede aprender de su arte. Es el medio a través del que puede adquirir conocimiento. Es el medio gracias al que puede aprender sobre la naturaleza de la educación. Es recurso para poder penetrar en la naturaleza del conocimiento. Es, en definitiva, el mejor medio por el que el profesor, en cuanto tal, puede aprender sobre todo esto, en tanto el currículum le capacita para probar ideas en la práctica, gracias más a su propio discurso personal que al de otros” (Stenhouse, 1998, p. 43).

Stenhouse (1980, en Gimeno Sacristán, 1998) sostiene también que, si un currículo es valioso, expresa a través de materiales de enseñanza y criterios para llevar a cabo la enseñanza una visión de lo que debe ser el conocimiento y una concepción del proceso de educación. El currículo es así un marco en el que el maestro desarrolla nuevas habilidades y las relaciona con sus concepciones de conocimiento y aprendizaje, convirtiéndose en un investigador en el aula de su propia experiencia. Además, esta manera de desarrollar el currículo le permite al maestro resolver los problemas concretos que se le presentan en la práctica, mientras somete a crítica sus prácticas a la luz de sus creencias y sus creencias a la luz de sus prácticas.

Como indican Posner, Arango y Flórez (1998), Stenhouse propone una teoría del diseño curricular que se enfoca en los procesos, en la que se pasa de un paradigma rígido, específico y medible cuantitativamente a uno más flexible y en el que la evaluación se concibe como una comprensión y valoración del proceso del estudiante. Es acción que tiene como eje fundamental el progreso de los estudiantes a través de experiencias significativas con el mundo real, un proceso en el que se da un avance secuencial hacia estructuras cognitivas y conceptuales más avanzadas partiendo desde lo que los estudiantes ya conocen, de sus experiencias previas (Posner et al., 1998).

Esta visión curricular de Stenhouse es a la que Grundy (1998) llama el currículum como práctica. Para esta autora, “pensar en el currículo es pensar en cómo actúa e interactúa un grupo de personas en ciertas situaciones” (p.21). Por lo tanto, considerar que el currículo pertenece al ámbito de lo práctico significa que está en relación con la interacción humana. Según Grundy (1998), este tipo de currículo está informado por el interés práctico, uno de los tres intereses constitutivos del conocimiento propuestos por Habermas. El interés práctico se basa en los escritos de Aristóteles, y la forma de acción que él identifica como dependiente de los juicios humanos. Para Aristóteles, la interacción humana requiere de un tipo de acción práctica derivada del juicio práctico. En educación, los profesores cuyo trabajo está guiado por el juicio práctico se preocupan porque en las

interacciones de clase haya oportunidades para el aprendizaje, así el momento de aprendizaje se convierte en el mismo fin.

El interés práctico también está centrado en el acto y en el actor, más que en los resultados de la acción, y en la comprensión que estos hacen de una situación. Para lograr dicha comprensión, es importante ejercitar la deliberación o la reflexión, ya que “la deliberación incluye procesos de interpretación de la situación y de proporcionar sentido a la misma, de forma que se decida y se lleve a cabo la acción apropiada” (Grundy, 1998, p. 95). Esta deliberación involucra también procesos de interacción humana en los que se construye activamente el significado entre los diferentes participantes. En la educación, esto se traduce en considerar a los participantes de la construcción curricular como sujetos y no como objetos; en el caso de los estudiantes, sujetos del aprendizaje, por lo que la preocupación del profesor será el aprendizaje, considerado éste como la construcción de significado. Es decir, considerar el currículo como práctica se puede relacionar con una visión constructivista del aprendizaje.

En efecto Ordóñez (2010b), al desarrollar una propuesta de diseño curricular bilingüe en un colegio bilingüe en Ibagué, explica que sigue cinco principios constructivistas del aprendizaje humano. El primero y el segundo, basados en los trabajos realizados por Piaget, indican que todo aprendizaje ocurre como un proceso y se construye con base en conocimientos ya construidos previamente (Ordóñez, 2010b). Esto hace que no sea posible ordenar desde el currículo los aprendizajes en secuencias fijas y periodos fijos de tiempo. El tercer principio se sustenta en la teoría sociocultural de Vygotsky y se refiere a la importancia que tiene el trabajo con otros como estímulo para el desarrollo del pensamiento (Ordóñez, 2010b). Y los dos últimos principios se relacionan con el aprendizaje en la acción, en Piaget (1970) referida a la manipulación de los elementos del medio circundante, en Vygotsky (1978) al trabajo con compañeros y tutores de niveles diferentes de desarrollo y conocimiento para estimular la Zona de Desarrollo Proximal (ZDP), en Perkins (1998) a acciones que lleven a la comprensión y en Dewey (1945) y la teoría de la cognición situada (Brown, Collins & Duguid, 1989; Díaz-Barriga, 2003) a la acción tal como ocurre auténticamente en la vida real (Ordóñez, 2010b).

Ordóñez (2010a; Ordóñez, 2010b) indica también que estos principios, aplicados al estudio de la lengua, resultan en la necesidad de aplicar un enfoque comunicativo de su análisis, que toma de sus desarrollos iniciales en los años 70s (Candlin et al., 1975; Littlewood, 1981). Lo que Ordóñez (2010a) utiliza básicamente es la forma como

Widdowson (1978) conecta todos los aportes de los filósofos del lenguaje como Austin (1971) y Searle (1986), para aplicarlos a la enseñanza del inglés.

En principio Widdowson retoma el trabajo de Searle para mostrar cómo cuando una persona produce oraciones, hace dos cosas: expresar proposiciones y, por medio de ellas, realizar actos ilocucionarios. Y es que para Searle (1986) cuando un hablante emite una oración completa está realizando tres tipos de actos diferentes: actos de emisión que consisten en emitir morfemas y oraciones; actos proposicionales de referencia y predicación, pues cuando se emite una oración el hablante se refiere a algo o alguien y predica una expresión acerca del objeto o persona referido; y actos ilocucionarios o actos de habla completos, tales como enunciar, mandar, preguntar, prometer, etc. El término acto ilocucionario lo toma del trabajo de Austin (1971), quien afirma que cuando se dice algo, se hace algo; es precisamente a lo que se hace con lo que decimos lo que Searle denomina acto ilocucionario.

Por tanto, para Widdowson (1978) el aprendizaje de una lengua no incluye solamente la habilidad de componer y comprender oraciones correctas, sino también la de comprender en qué contextos comunicativos particulares son apropiadas esas oraciones y la de producirlas de manera adecuada en esos contextos. Distingue así entre dos conceptos, *usage* y *use*: la forma como las palabras y oraciones se manifiestan formalmente vs. aquella como se manifiesta el lenguaje en la comunicación, para cumplir propósitos comunicativos. Widdowson indica que la enseñanza de lengua debe concentrarse en el *use*.

Partiendo de aquí, Widdowson pasa a considerar que desde el punto de vista del *use*, no hay solamente oraciones y actos ilocucionarios aislados, sino que éstos se usan en conexión unos con otros en una nueva unidad de análisis de la lengua: el discurso. Widdowson (1978) desarrolla las características del discurso y las habilidades comunicativas a que ellas dan lugar, para proveer las bases sobre las cuales tomar decisiones acerca de la enseñanza y el aprendizaje de lengua.

Las características del discurso que Widdowson define vienen directamente de esa calidad del *use* que hace evidente su existencia como unidad de análisis comunicativa, y son primero esa *unidad* y luego el dúo conformado por la *cohesión* y la *coherencia*. La cohesión es la forma como las oraciones se combinan para garantizar un desarrollo proposicional; es decir, se ocupa de los lazos formales (sintácticos y semánticos) que existen entre las diferentes proposiciones que expresan las oraciones (Widdowson, 1978).

Por su parte, la coherencia se capta no desde las proposiciones sino desde los actos ilocucionarios, cuando se reconoce que hay relaciones entre ellos y se comprenden las conexiones entre las proposiciones a través de la interpretación de los actos comunicativos y no a través de elementos lingüísticos explícitos (Widdowson, 1978). Para Widdowson (1978), el significado no existe, sino que se debe encontrar o reconstruir, en un proceso de interpretación. En el discurso, quien produce el discurso da claves lingüísticas sobre las proposiciones que está expresando y los actos ilocucionarios que realiza, y con base en estas claves quien interactúa con él les da sentido a las oraciones. Estas claves dependen del conocimiento que tienen ambos participantes en la comunicación en común (conocimiento del mundo, de las convenciones del código de la lengua, de las convenciones sociales de uso) y de las suposiciones de ambos sobre lo que el otro puede implicar/inferir. Si estas suposiciones resultan acertadas, quien lee u oye puede reconstruir significado.

Considerar el uso de la lengua como discurso y sus características de cohesión y coherencia lleva a Widdowson (1978) a reanalizar las cuatro habilidades lingüísticas tradicionales, habla, escucha, lectura, y escritura, distinguiendo entre destrezas lingüísticas y habilidades comunicativas. La lectura, por ejemplo, se había considerado siempre desde el punto de vista del *usage* como una actividad pasiva y receptiva, pero ya Smith (1971) había indicado antes de Widdowson que, al considerar la lectura como un acto de comunicación, el lector debía contribuir activamente con el fin de interpretar un texto. De acuerdo con esto, Widdowson se basa en el discurso y sus características para distinguir entre la habilidad de *comprensión* del lector, o sea la de reconocer qué dicen las oraciones individuales de un texto (Widdowson, 1978), y la de *interpretación*, que es la de reconocer el valor que les da el *use* a las palabras y oraciones dentro del discurso. Éste último es un proceso activo, en el que no puede considerarse simplemente que hay una actitud pasiva y receptiva del lector (Widdowson, 1978). Widdowson (como se cita en Alderson, 2000) considera que el significado se produce en la interacción entre un lector y el texto escrito, en este caso, o sea entre el lector y el autor que produjo el discurso contenido en él. Posteriormente esta idea de la lectura ha sido tomada y desarrollada por numerosos autores (Alderson & Urquhart, 1984; Alderson, 2000; Snow 2002). Alderson (2000) incluye en la interpretación de la lectura los procesos por los cuales el lector piensa acerca de lo que está leyendo, de “lo que significa para él, de cómo se relaciona con otras cosas que ha leído, con cosas que conoce” (Alderson, 2000, p.3) y Fries (como se cita en Alderson & Urquhart, 1984) señala que enseñar a leer es enseñar a pensar. Por su parte

tanto Alderson & Urquhart (1984) como Snow (2002) amplían el concepto del conocimiento compartido de las convenciones de la lengua que necesitan autor y lector al del conocimiento cultural y de las convenciones sociales. Consideran que lector y texto se interrelacionan dentro de un contexto sociocultural específico y que el texto y el lector con su conocimiento cultural y sus propósitos al leer interactúan en la construcción de significado en la lectura.

Al analizar la escritura, Widdowson (1978) recuerda que, al contrario de la lectura, se había considerado siempre una actividad de producción. Indica que esta concepción de la escritura se relaciona más con la de *usage* y la llama *composición*, que consiste simplemente en escribir oraciones correctas y transmitir las a través de un medio visual. Al considerar la escritura desde el *use*, sin embargo, ésta no consiste solamente en componer; las oraciones se usan para crear discurso y cada oración tiene un valor como parte de ese discurso. La actividad de escritura involucra una verdadera actividad de pensamiento en la que el escritor debe dirigirse a un propósito particular o varios y releer permanentemente lo que va escribiendo para pensar en maneras efectivas de continuar desarrollando su discurso. El escritor debe además pensar en su lector y asumir el papel de éste para encontrar un terreno común en el que ambos puedan comunicarse (Widdowson, 1978).

Una de las mayores dificultades que supone la escritura de un texto es que, al contrario de lo que sucede en el discurso oral, que permite recurrir a elementos extralingüísticos para transmitir intenciones, en la escritura el escritor sólo puede caracterizar esas intenciones por medios léxicos (Olson, 1998) y sintácticos. Posteriormente lingüistas como Halliday (1982) y Flower (1987) llaman la atención sobre que también en la escritura como construcción de significado son fundamentales, como habían ya indicado Widdowson y sus filósofos y lingüistas referentes para el discurso en general, una serie de elementos externos cuyo manejo le permita comunicar sus intenciones a un lector: el contexto social, las convenciones del discurso y las de la lengua; así, el texto es además producto del entorno en el que se produce y funciona también en ese entorno.

Widdowson (1978) también usa los conceptos de cohesión y coherencia para mostrar cómo, en un texto escrito, las proposiciones se conectan por medio de operaciones estructurales (cohesión) y adquieren funciones ilocucionarias (coherencia) que configuran diferentes tipos de discurso: reportes, descripciones, explicaciones, etc. El lector capta la

coherencia del discurso escrito al reconocer que las proposiciones, en la forma y el orden en el que aparecen, están asociadas con valores ilocucionarios que considera apropiados. Para Widdowson (1978) este sentido de lo apropiado lo adquiere un lector o escritor desde que es niño, cuando aprende la lengua y cómo funciona en la interacción con otros. Además de aprender los elementos formales de la lengua, el niño desarrolla una conciencia sobre cómo estos elementos se usan en la interacción social: cómo pedir algo, cómo describir algo, cómo ofrecer excusas, etc. De esta manera, el aprendizaje de una lengua incluye también la adquisición natural de las convenciones comunicativas de dicha lengua. Más adelante, Ninio y Snow (1996) demuestran esta adquisición, ya con el nombre de pragmática, es decir, el estudio del conocimiento necesario para el uso apropiado y efectivo del discurso en situaciones interpersonales.

Widdowson (1978) pasa luego a mostrar el desarrollo proposicional y el desarrollo ilocucionario en el discurso hablado que se produce en conversaciones, conferencias y discursos. Señala que, como en el discurso escrito, para poder establecer relaciones de cohesión entre las proposiciones de un discurso oral es necesario proveerlas de un valor ilocucionario y que el contexto y la situación extralingüística no son suficientes para indicar el valor que las oraciones adquieren en el discurso (Widdowson, 1978), razón por la cual el oyente debe hacer un ejercicio de interpretación. Para Widdowson (1978), desde el punto de vista de *usage*, la habilidad de habla implica la manifestación del sistema fonológico y gramatical de la lengua y una función activa y de producción en quien habla, que se realiza a través del medio auditivo. Sin embargo, desde el punto de vista del *use*, hablar es interactuar en un intercambio de significado, verbal o no, entre hablantes que dialogan o entre un hablante y una audiencia: lo que dice quien habla depende de la comprensión de lo que se ha dicho anteriormente en la interacción cuando se dialoga; o depende de su interpretación de lo que quiere oír y la manera como puede entender mejor su audiencia, cuando se presenta conocimiento oralmente. Por su parte el oyente también produce según su comprensión de lo que se ha dicho anteriormente al dialogar; o escucha como audiencia, interpretando lo que oye y reconstruyendo significado de maneras similares a las que practica un lector, lo cual le puede también permitir participar, según la situación de habla de que se trate. Por lo tanto, la habilidad de habla implica siempre interpretación y puede incluir participación, en diferentes situaciones de comunicación oral. Widdowson (1978) también llama la atención sobre que el habla no se realiza solamente a través del medio auditivo, porque incluye también el uso de gestos, posturas y movimientos faciales y corporales, que se realizan a través del medio visual.

Widdowson (1978) resume su análisis de las habilidades comunicativas mostrando que todas son básicamente formas de crear y recrear discurso de diferentes maneras, lo que implica poder inferir qué proposiciones expresan las oraciones y cómo se relacionan cohesivamente y qué actos ilocucionarios realizan estas proposiciones y cómo se combinan de manera coherente. De manera sucinta, la creación y re-creación del discurso involucra la comprensión del valor comunicativo de los elementos lingüísticos puestos en contexto, que pueden interpretarse haciendo referencia a convenciones sociales y lingüísticas comunes y compartidas que hacen posible la comunicación. Con esto desglosa y explica en detalle el concepto teórico central del enfoque comunicativo de análisis de la lengua: la competencia comunicativa (Hymes, 1972; Widdowson, 1978; Savignon, 2002), es decir la capacidad de usar la lengua apropiadamente en diferentes contextos y adaptándose a ellos, jugar efectivamente diferentes roles como participantes en la comunicación y ajustarse eficazmente a la naturaleza de las transacciones (Richards, 2001). Las implicaciones de este enfoque para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas son enormes, porque estas convenciones de la comunicación y del discurso se aprenden en la comunicación con otros sujetos en diferentes contextos sociales (Ninio & Snow, 1996).

Para que los estudiantes puedan adquirir esta competencia comunicativa, debe haber un cambio en la forma como se diseñan los syllabus, teniendo como base una visión de la lengua como discurso (Widdowson, 1978; Gilmore, 2007). Esto se puede lograr a través de un análisis del discurso a cuatro niveles de significado, redefinidos por J. Moore, a partir del trabajo de Candlin et al., 1975 en la Universidad de Los Andes para un proyecto de desarrollo de material (Castilla & Lobo-Guerrero, 1979). Este es un análisis funcional y no formal de analizar textos y discurso en general, por lo que los elementos gramaticales no son las unidades básicas de análisis, sino la importancia comunicativa de cada segmento dentro del contexto.

El nivel más general es el pragmático, que se encarga de analizar cómo y para qué se organiza la información de un texto. La base de análisis en este nivel de significado es la coherencia y sus dos componentes, la función y estructura retórica. El análisis a este nivel sirve para identificar con precisión cuál es la función total del texto (describir, explicar, informar, argumentar) y qué importancia tiene cada oración para lograr esa gran función o propósito (Castilla & Lobo-Guerrero, 1979). El otro nivel de significado es el proposicional, que hace referencia al contenido de la información de un texto. En este nivel, se hace un

análisis del orden lógico de las proposiciones; sus conexiones lógicas explícitas e implícitas (causa/efecto; secuencia temporal; contraste, consecuencia lógica, etc.); así como un análisis del valor real de cada proposición (¿es una afirmación, una negación, un cuestionamiento, una probabilidad, una hipótesis, etc.?). El siguiente nivel es el significado textual, que se basa en el concepto de cohesión, por lo que se hace un análisis de las relaciones lingüísticas entre los diferentes segmentos de información. Finalmente, el nivel nocional, en el que se hace un análisis de los elementos de significado más pequeños que se expresan a través de morfemas, palabras, frases y oraciones con una estructuración gramatical básica (Castilla & Lobo-Guerrero, 1979; Ordoñez, 2015a). En este nivel se estudian nociones o conceptos a nivel semántico tales como todo y sus partes, ubicación temporal y espacial, clases y miembros, propiedades, identificación, y funciones.

Además, para que los estudiantes adquieran esta competencia comunicativa se hace necesario que tengan verdaderas experiencias de uso real de la lengua y se enfrenten al discurso real, no aquél que ha sido modificado para los propósitos de enseñanza/aprendizaje (Widdowson, 1978). Esto se puede lograr a través experiencias auténticas de comunicación en los salones de clase y con el uso de material auténtico. Como señalan Brown et al., (1989) generalmente en la educación se asume una separación entre el saber y el hacer; es decir, el conocimiento se considera independiente de las situaciones en las cuales se aprende y se usa. De manera similar, Díaz-Barriga (2003) afirma que en las prácticas educativas el conocimiento se considera independiente “de las situaciones de la vida real o de las prácticas sociales de la cultura a la que se pertenece” (p.3). Para esta autora, dichas prácticas educativas resultan en aprendizajes poco significativos, y, por lo tanto, los estudiantes no pueden transferir y generalizar a sus vidas cotidianas lo que aprenden en un salón de clases (Díaz-Barriga, 2003).

Mostrándose de acuerdo con esta realidad de las aulas, Ordoñez (2010b) señala que, al hablar de la autenticidad en el lenguaje, nos referimos específicamente a la comunicación con otros, y acuña el término *desempeños auténticos comunicativos*. En términos lingüísticos, todo desempeño auténtico comunicativo persigue propósitos de comunicación entre interlocutores o escritores y lectores, y para efectos de pensarlos para los salones de clase y en una lengua extranjera, Ordoñez explica:

“Al hablar de desempeños auténticos comunicativos en una lengua extranjera, su autenticidad depende del análisis objetivo que se haga de las condiciones en las que ellos pueden ocurrir en la realidad extranjera (e.g. Van Lier, 2005) y de las formas en que pueden adaptarse a los intereses y contextos específicos de los estudiantes con quienes se ponen en práctica”. (Ordoñez, 2010b, p. 73).

Las experiencias reales de comunicación se pueden dar a través del uso de material auténtico en el salón de clases. Sin embargo, como señala Gilmore (2007), hay un debate sobre la autenticidad y lo que significa ser auténtico, por lo que para muchos profesores en el campo de lenguas este término puede resultar ambiguo. Él señala que en la literatura se pueden encontrar al menos ocho definiciones posibles de autenticidad. Una de éstas es la que define como auténtico al lenguaje producido por hablantes nativos para hablantes nativos en una comunidad lingüística (Porter & Roberts 1981; Little, Devitt & Singleton 1989, en Gilmore, 2007). Otra definición se refiere al lenguaje producido por un hablante o escritor para una audiencia real, y con el fin de expresar un mensaje real (Morrow, 1977; Porter & Roberts 1981, en Gilmore, 2007). Es decir, aquel material que no ha sido creado con propósitos específicos de enseñanza (Nunan, 1989). También, se considera auténtico al tipo de tareas que se escojan (van Lier, 1996, en Gilmore, 2007); y la situación social en el salón (Rost 2002, en Gilmore, 2007).

Para Berardo (2006), una gran diferencia entre materiales auténticos y aquellos que no lo son reside en el uso del lenguaje. Según este autor, estos últimos hacen un uso artificial del lenguaje, concentrándose en aspectos gramaticales que deben enseñarse (Berardo, 2006). El problema con el uso de estos materiales radica en que es poco posible que los lectores-aprendices lo encuentren en el mundo real y, por lo tanto, no van a tener una oportunidad de ver en realidad cómo la lengua se usa en verdaderos contextos comunicativos (Berardo, 2006). De manera similar, Harste y Burke (1998) observan cómo la lectura que ocurre en el salón de clases está desligada de la que ocurren en la vida real. Esto sucede porque los textos que se usan en clase generalmente están sustraídos de su contexto natural y los estudiantes carecen de claves contextuales para comprenderlos. Por lo tanto, consideran que, si se les quiere dar a los niños una alfabetización universal, es decir, que tengan la habilidad de leer diferentes tipos de textos, se les debe proporcionar en clase con oportunidades de contacto con diferentes tipos de materiales como poesía, recetas, manuales, etc (Harste & Burke, 1998).

Widdowson (1978) hace una distinción entre textos y discurso, con el fin de mostrar qué es verdaderamente un material auténtico. Este autor señala que, en la mayoría de planes de estudio de una lengua extranjera, existen pasajes o fragmentos de textos que se usan para aprender acerca una estructura gramatical o vocabulario específico. Como dichos fragmentos son usados sólo como representación de aspectos formales o *usage*, no son propiamente discurso, ya que carecen de un uso real. Widdowson señala que, en

la vida real, el discurso no se encuentra a través de fragmentos o extractos separados, sino en unidades retóricas completas como ensayos, artículos, cartas, etc. Además, estas unidades retóricas están relacionadas con nuestro contexto y nuestra realidad social, así que cuando nos aproximamos a éstas, lo hacemos porque tenemos un interés en el tema y lo relacionamos con nuestro conocimiento previo, no porque queramos aprender un aspecto específico del uso gramatical de la lengua (Widdowson, 1978).

A partir de lo anterior, Widdowson (1978) distingue entonces entre lo que es genuino y lo que es auténtico. Él señala que los extractos tomados de piezas de discurso más grandes y con sentido completo son genuinos, ya que se usan para leer no con el fin de aprender algo sobre el mundo sino para aprender sobre la lengua; de ahí que se haga de ellos un uso que no corresponde a actividades comunicativas normales (Widdowson, 1978). La autenticidad, por su parte, reside en la relación que se exista entre el texto y el lector, y la respuesta o interpretación que éste haga del texto (Widdowson, 1978). De aquí se concluye, entonces, que la autenticidad no reside sólo en el uso del material sino en la interacción auténtica que haya con éste, en las tareas o aproximaciones auténticas que el lector haga (Insuasty, 2008).

La autenticidad reside entonces tanto en los materiales o el input que se les da a los estudiantes, como de las tareas que deben realizar con estos materiales (Gilmore, 2007; Ordoñez, 2015a; Ordoñez, 2015b). Por lo tanto, en términos de tareas comunicativas se espera que los estudiantes desarrollen sus habilidades comunicativas como lectores, escritores y comunicadores orales auténticos, relacionándose con los materiales y extrayendo significado de ellos y usándolo (Ordoñez, 2015a). Diferentes autores coinciden en la facilidad que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) nos dan hoy en día para tener acceso a material auténtico (Berardo, 2006; Erkaya, 2005; Insuasty, 2008). Señalan como fuente de material auténtico programas de televisión, de cocina, música, películas, y podcasts; más específicamente en el caso de la lectura, el uso de revistas, periódicos impresos y digitales, brochures, entre otros.

## **3. MARCO METODOLÓGICO**

---

### **3.1 Contexto**

Esta investigación se llevó a cabo en la universidad pública más importante de Colombia, la Universidad Nacional de Colombia. Específicamente, se realizó en la sede Bogotá, una de las ocho sedes de esta universidad. Para el semestre 2016-I, la sede Bogotá ofreció 50 programas de pregrado y 224 de posgrado, para un total 31474 de estudiantes matriculados, 24936 en Pregrado y 6538 en Posgrado. Del total de estudiantes de Pregrado, 1796 estaban matriculados a través del Programa de Admisión Especial-PAES, que incluye el Convenio Indígena (Acta del Consejo Superior Universitario 22 de 1986); Mejores Bachilleres de Municipios Pobres (Acta del Consejo Superior Universitario 22 de 1989); Afrocolombianos (Acta del Consejo Superior Universitario 13 de 2009); y el Programa Especial de Admisión y Movilidad-PEAMA (Oficina de Planeación y Estadística, UNAL, 2016).

### **3.2 Población**

La población con la que se llevó a cabo esta investigación estuvo conformada por los estudiantes de pregrado de la Universidad Nacional de Colombia que debieron tomar los Cursos Nivelatorios de Lectoescritura (CNLE) durante los semestres 2016-I y 2016-III (en la Universidad Nacional de Colombia, el periodo intersemestral se conoce como periodo 2016-II), así como los docentes de dichos cursos. Durante el primer semestre del 2016, de los aproximadamente 5000 estudiantes admitidos a programas de pregrado, 271 estuvieron inscritos a estos cursos, mientras que en el 2016-III hubo un total de 226 inscritos. La inscripción se hace con base en los resultados obtenidos durante el examen de admisión en el componente de análisis textual.

#### **3.2.1 Muestra**

La muestra de esta investigación es una muestra por conveniencia. En el semestre 2016-I, del total de 10 cursos que se ofrecieron se trabajó sólo con dos, los grupos 6 y 10 según el Sistema de Información Académica (SIA). Estos grupos se fusionaron en uno solo para los propósitos del curso que se estaba proponiendo. Hubo 23 estudiantes inscritos en el Grupo 6 y 20 en el Grupo 10, para un total de 43 estudiantes. De estos estudiantes, 24

fueron admitidos a través de alguna de las modalidades del Programa de Admisión Especial:

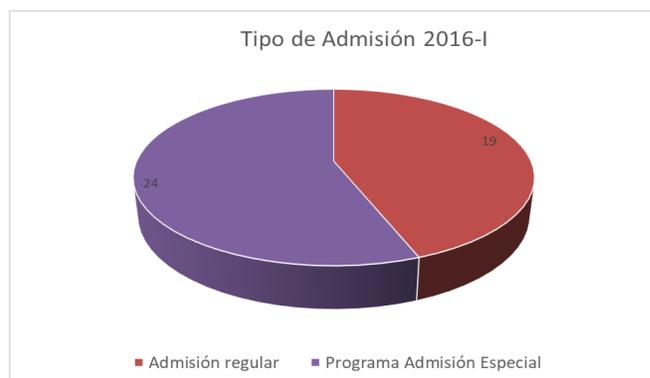


Figura 1- Tipo de admisión 2016-I

Los estudiantes del curso pertenecían a seis de las once Facultades de la Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá, y estaban matriculados en las siguientes carreras, así:

<b>CARRERA</b>	<b>NÚMERO DE ESTUDIANTES</b>
Administración de empresas	1
Arquitectura	9
Cine y Televisión	1
Contaduría Pública	2
Diseño Gráfico	1
Economía	5
Filología e Idiomas: alemán	2
Filología e Idiomas: francés	1
Filología e Idiomas: inglés	1
Ingeniería Agrícola	3
Ingeniería Agronómica	1
Ingeniería de Sistemas y Computación	2
Ingeniería Electrónica	4
Ingeniería Industrial	1
Ingeniería Mecánica	1
Ingeniería Mecatrónica	2
Ingeniería Química	2
Lingüística	1
Matemáticas	1
Química	2
<b>TOTAL</b>	<b>43</b>

Tabla 1- Número de estudiantes por carreras 2016-I

El grupo de tutoras fue de seis (6) y la Directora Académica de la Sede Bogotá en el año 2016, profesora Ordóñez, quien dirigió el proyecto del curso piloto. De las seis tutoras, dos éramos las tutoras principales, vinculadas a través de la modalidad de Monitor de Posgrado, y tuvimos inscritos a nuestro nombre los cursos con código SIA 1000002, grupos 6 y 10. Ambas éramos egresadas de la carrera de Filología e Idiomas, inglés y estudiantes de la Maestría en Educación. Otras dos tutoras estuvieron vinculadas como Estudiantes Auxiliares de Posgrado y eran egresadas de la carrera de Lingüística y también estudiantes de la Maestría en Educación. La quinta tutora estuvo vinculada como voluntaria y era egresada de la carrera de Filología e Idiomas, francés y también estudiante de la Maestría en Educación. Finalmente, la sexta tutora estuvo vinculada como Estudiante Auxiliar de Pregrado y cursaba último semestre de la carrera de Filología e Idiomas, inglés.

Para el semestre 2016-III, también se trabajó con dos de los diez cursos de Lectoescritura que se ofrecieron para los recién admitidos, grupos 6 y 10. Hubo un total de 54 estudiantes, 25 de los cuales fueron admitidos a través de alguna modalidad de admisión especial:

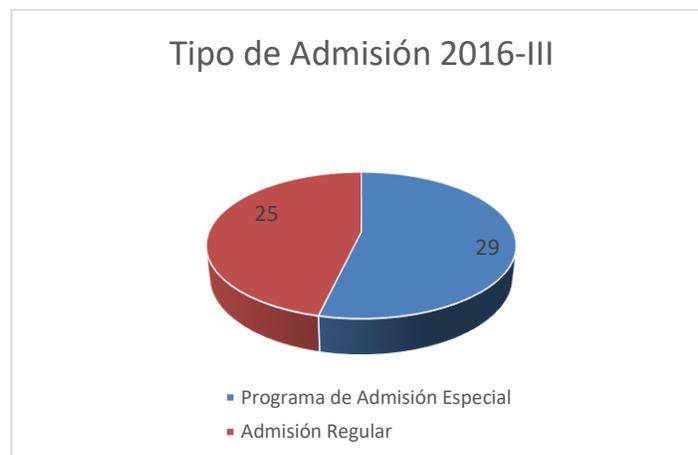


Figura 2-Tipo de Admisión 2016-III

Los estudiantes del curso pertenecían a ocho de las once Facultades de la Sede Bogotá, y estaban matriculados en las siguientes carreras, así:

<b>CARRERA</b>	<b>NÚMERO DE ESTUDIANTES</b>
Administración de Empresas	3
Arquitectura	4

Ciencia Política	4
Derecho	1
Economía	1
Enfermería	1
Español y Filología Clásica	4
Estadística	1
Farmacia	1
Filología e Idiomas: alemán	2
Filología e Idiomas: inglés	1
Física	4
Geografía	5
Ingeniería Civil	1
Ingeniería de Sistemas y Computación	1
Ingeniería Eléctrica	1
Ingeniería Electrónica	1
Ingeniería Mecánica	4
Ingeniería Mecatrónica	1
Medicina	3
Química	9
Sociología	1
<b>TOTAL</b>	<b>54</b>

Tabla 2-Número de estudiantes por carreras 2016-III

Para el segundo semestre del curso el grupo estuvo de nuevo conformado por seis tutores y la profesora Claudia Ordóñez, Directora Académica de la Sede Bogotá, quien continuaba siendo la directora del curso piloto. Solo tres de las seis personas que participamos en el primer semestre continuamos: las dos tutoras principales, vinculadas como Estudiantes Auxiliares de Posgrado y una de las lingüistas y estudiante de la Maestría en Educación, vinculada también como Estudiante Auxiliar. Los tres nuevos tutores fueron dos estudiantes de pregrado, y un voluntario de la Dirección de Bienestar, coordinador de la Cátedra de Inducción y Profesional en Literatura de la UN. Una de las tutoras estudiantes de Pregrado estaba en doble titulación con Español y Filología Clásica y era egresada de la carrera de Filología e Idiomas-Alemán. La otra era estudiante de penúltimo semestre de Literatura.

### 3.3 Enfoque y diseño de la investigación

El presente estudio se llevó a cabo con base en una lógica cualitativa. La principal característica de este enfoque de la investigación es la de captar la realidad a través de

los ojos de la gente que se está estudiando, es decir, de la percepción que ellos tienen de su propio contexto (Bonilla & Rodríguez, 1997). Escogí este enfoque como el más adecuado para llevar a cabo mi investigación, pues a lo largo de ella fue importante hacer énfasis en las personas, las situaciones, y los procesos (Maxwell, 2012). Como Maxwell (2012) plantea, dado que la investigación cualitativa generalmente trabaja con un número pequeño de individuos, y no con grandes muestras con propósitos de generalización, esto permite entender los significados construidos por los participantes y su influencia en su manera de comportarse. Igualmente, este enfoque permite comprender los contextos particulares y, la influencia de ellos en las acciones de los participantes. Otra característica de este enfoque que me llevó a escogerlo es su interés en los procesos, más que en la consecución de resultados. Como se verá más adelante, en este estudio hago especial énfasis en los procesos que llevaron al diseño de la propuesta curricular. La escogencia de este enfoque también responde a las ventajas que ofrece para lograr propósitos prácticos (Maxwell, 2012): La investigación cualitativa permite involucrarse en procesos de investigación acción o investigación acción colaborativa que buscan mejorar las prácticas y los programas, como resultado de su enfoque en contextos particulares, los participantes y los procesos (Maxwell, 2012). Esto me lleva directamente al diseño específico de investigación que escogí para llevar a cabo este estudio, que corresponde a la Investigación-acción.

La investigación-acción se encarga de estudiar una situación social específica con el propósito de mejorar la calidad de la acción (Elliot, 1981, en McKernan, 2001). Este es el tipo de investigación que llevan a cabo los profesionales en ejercicio con el fin de comprender las situaciones y los problemas que manejan, y así poder mejorar su práctica (McKernan, 2001). Este tipo de investigación además está en perfecta consonancia con la concepción de currículo que se adoptó en la creación del curso, la de un currículo que adquiere forma y significado en la práctica y la de “propuesta o hipótesis educativa que invita a una respuesta crítica de quienes lo ponen en práctica” (McKernan, 2001, p. 24). Al ser los profesores los profesionales encargados de crearlo en la práctica, es la investigación-acción precisamente la que permite ese estudio autorreflexivo y crítico sobre la práctica (Stenhouse, 1998; McKernan, 2001).

El modelo de investigación-acción que decidí usar en este estudio fue el práctico-deliberativo (McKernan, 2001), cuyo propósito es el de comprender la práctica y resolver los problemas inmediatos que surgen en ella, por lo que les presta importante atención a

los procesos y no tanto a los productos. Específicamente usé el Modelo de Elliot, que señala que enseñar es una actividad que reúne la teoría y la práctica: “es fundamental la idea de que el investigador de la acción desarrolla una comprensión interpretativa personal a partir del trabajo sobre los problemas prácticos, y que la comprensión teórica es constitutiva de la acción y el discurso prácticos” (Elliot, 1987, en McKernan, 2001, p. 43).

### **3.3.1 Recolección de datos**

Para la recolección de datos usé diferentes técnicas e instrumentos. Como la construcción de la propuesta curricular se hizo colaborativamente con todos los tutores involucrados, fueron muy importantes los espacios de reunión de tutores, o grupos de discusión. En total, grabé 28 reuniones (Audio 1 a Audio 28) para ambos semestres que después transcribí en su totalidad. Considero que esta es la fuente de datos más importante, pues da cuenta del proceso de construcción curricular y de toma de decisiones basada en la reflexión sobre nuestra práctica y en la actividad dialógica entre todos los tutores participantes (McKernan, 2001).

Usé también datos observacionales narrativos que consigné en un diario de campo propio (Ver Anexo 1), que incluye mis observaciones, sentimientos, actitudes y reflexiones sobre lo que ocurrió en la práctica (McKernan, 2001). Como señala McKernan (2001), la observación participante es indiscutible tanto en la enseñanza como en la investigación acción, ya que permite el estudio y análisis de nuestra propia práctica; por lo tanto, es la técnica más fiel al propósito de la investigación-acción. En este diario de campo consigné también las voces de mis estudiantes, quienes en clase revelaban oralmente aspectos relacionados con su progreso, emociones e incluso frustraciones y dificultades (Tessema, 2012).

También usé como datos los textos que al final de cada semestre los estudiantes debieron escribir en su evaluación final del curso (Párrafos finales 2016-I y 2016-III respectivamente- Ver Anexos 2 y 3). Para el semestre 2016-III también grabé y transcribí las presentaciones finales (Presentaciones finales 2016-III) que hicieron los estudiantes de sus periódicos y en las que debieron incluir su reflexión sobre su experiencia en el curso (Ver Anexo 4). Vale la pena mencionar que, así como la propuesta curricular se fue construyendo sobre la práctica, estas técnicas de recolección de datos también fueron surgiendo a medida que se construía el curso; no fueron decididas a priori, sino que surgieron como formas significativas de evaluar el aprendizaje de los estudiantes. Dado su carácter reflexivo, decidí que podría usarlas en mi investigación como datos para mostrar

cómo nuestras acciones en el curso influyeron en el aprendizaje de los estudiantes (McNiff & Whitehead, 2010).

Utilicé también datos provenientes de productos de aprendizaje de los estudiantes: los documentos escritos por ellos a lo largo de ambos semestres y que corresponden a los textos del proyecto transversal que se desarrolló (Ver una explicación más detallada de esto en el quinto capítulo); la grabación de los debates que se llevaron a cabo en el segundo semestre; y dos documentos escritos por dos de las tutoras (Texto 1 -T1- y Texto 2 -T2), en los que describen y reflexionan sobre la experiencia de escritura en el curso en relación con la evaluación que realizamos, su manejo como proceso con retroalimentación constante y su relación con el aprendizaje de los estudiantes (Ver Anexos 5 y 6). Finalmente, usé datos provenientes de interacciones entre los tutores a través del correo electrónico.

### **3.3.2 Análisis de datos y consideraciones éticas**

Como lo plantea Maxwell (2012), generalmente se ha considerado la estrategia de categorización, específicamente la codificación de los datos, como la única opción de análisis en la investigación cualitativa. Pero este autor menciona otras formas importantes de análisis cualitativo, como las estrategias de conexión o contextualización, dentro de las que se incluyen los análisis narrativos y las relaciones contextuales. Dadas las características de la investigación-acción y su énfasis en los procesos, presento y analizo mis datos por medio de la narración, contando una historia sobre lo que sucedió y cómo los acontecimientos se unían y relacionaban (McKernan, 2001). La narrativa como forma de presentación de resultados es de hecho la forma más usada en los reportes de investigación-acción, dado que permite localizar en contexto las experiencias de evolución de los involucrados (Heikkinen, Huttunen & Syrjälä, 2007).

La decisión de usar principalmente una estrategia de conexión o contextualización, como la llama Maxwell (2012), reside -según él- en la importancia de demostrar conexiones en tiempo y espacio entre eventos y fenómenos que ocurren en el proceso del estudio. En el caso específico de mi investigación, se debe a mi deseo de mostrar conexiones entre los problemas que iban surgiendo, la reflexión sobre ellos y las acciones que tomamos con el fin de superar dichos problemas. Es precisamente la narración la que me permite más claramente mostrar, por ejemplo, la influencia de nuestro aprendizaje en las decisiones subsiguientes a lo largo del proceso de la investigación. La narración

permite conectar todo y verlo en contexto, algo que la fragmentación en categorías no permitiría (Maxwell, 2012; Atkinson, 1992).

En el cuerpo de mi narración inserto extractos de los registros de caso (Stenhouse, 1978, en McKernan, 2001) con el fin de sustentar mi interpretación desde diferentes perspectivas, de esta manera estoy usando la triangulación. Existen diferentes ideas sobre qué es triangular: si es usar datos recolectados por medio de al menos tres métodos diferentes, o si es usar datos que vienen de al menos tres personas o grupos de personas diferentes (McNiff & Whitehead, 2010; Maxwell, 2012). En el caso de esta investigación, se sustentan las afirmaciones con datos provenientes de diferentes métodos y técnicas. Además, es interesante notar cómo estos métodos, tales como las grabaciones de las reuniones de tutores y el diario de campo incluyen las voces no solo de la investigadora principal, sino la de todos los tutores involucrados y de los estudiantes del curso. Finalmente, después de la narración presento otra mirada al análisis de los datos a la luz de la teoría fundante de esta propuesta.

### **3.4 Descripción del curso**

En cada uno de los semestres, el número total de estudiantes se dividió en seis grupos, cada uno con máximo 10 miembros con niveles similares de desarrollo del español. Para esta clasificación, se llevó una Prueba Inicial que incluía aspectos de lectura, escritura, y habla (Ver Anexo 7). Cada grupo debía rotar por un circuito de seis estaciones comunicativas de aprendizaje. Como cada clase estaba dividida en tres segmentos o estaciones de 36 minutos aproximadamente, los estudiantes completaban un circuito o rotación cada dos clases o sesiones.

Al inicio del curso se les hizo a los estudiantes una presentación del Programa en la que incluíamos tanto los objetivos del curso como el funcionamiento y la descripción de cada una de las estaciones. Como se mostrará más adelante, algunas de estas estaciones se modificaron a medida que surgían nuevas situaciones y dificultades. La estación de Comité Editorial, por ejemplo, fue una estación que se creó a mitad del primer semestre respondiendo a las necesidades de tiempo para la escritura y edición de textos, como se presentará más adelante.

### 3.4.1 Objetivos del curso

- Promover el desarrollo autónomo de las habilidades comunicativas de los estudiantes por medio de actividades auténticas del español hechas en el curso como: leer textos reales disponibles en diferentes periódicos, revistas científicas u otras fuentes de medios escritos o virtuales; escribir textos con propósitos definidos y para audiencias específicas; ser espectadores y oyentes de programas radiales y de televisión con el propósito de discriminar información relevante para la toma de notas; participar en foros de discusiones del curso y usar los buscadores de internet efectivamente.
- Para lograr el objetivo previo la mayoría de las actividades de clase se proponen en el marco de los **desempeños auténticos comunicativos** en español, que son inherentes a la comunicación y se practican independientemente fuera de clase como interpretar información en videos y textos escritos o escribir textos y hacer presentaciones orales que alcancen propósitos comunicativos definidos efectivamente para audiencias específicas.
- Permitir que los estudiantes se comuniquen en español de manera escrita y oral con sus tutores y compañeros de clase en grupos pequeños de estudiantes que compartan niveles de conocimiento del español.
- Ayudar a los estudiantes a desarrollar sus habilidades comunicativas y destrezas lingüísticas para:
  - Seleccionar lenguaje apropiado formal y funcionalmente para satisfacer propósitos comunicativos en las diferentes actividades propuestas en el curso y en los medios oral y escrito.
  - Analizar la forma y función del lenguaje en las actividades comunicativas en las que los estudiantes y tutores participen.

### 3.4.2 Descripción de las estaciones

En cada una de las estaciones comunicativas, se trabaja un tipo de material distinto con propósitos comunicativos diferentes. Los tutores del curso seleccionarán de cada material de las estaciones el lenguaje para hacer estudio pragmático y lingüístico, por lo que el uso del español será analizado constantemente. Se facilitará el acceso a los materiales usados en el curso por medio del correo institucional para el trabajo autónomo de los estudiantes.

- Lectura: Con la ayuda de los tutores, los estudiantes leerán diferentes tipos de texto en diferentes niveles de significado y analizarán el uso del español en ellos. Dentro de estos se encuentran los textos periodísticos y académicos, historietas, narraciones, entre otros. Los niveles de significado se pueden entender como el propósito y organización de la información, las relaciones textuales y conexiones lógicas, la información implícita y explícita y conexiones contextuales, intertextuales y culturales.
- Escritura: Los estudiantes escribirán individualmente párrafos cortos y textos con diferentes propósitos y organización de la información para diferentes tipos de lectores (cartas, anécdotas, textos periodísticos informativos, textos de opinión, informes de procesos y explicativos, entre otros). Los tutores serán guías en el proceso de elaboración y edición de los escritos para que el uso del lenguaje y la organización y desarrollo de la información sea efectiva.
- Radio y Procesos (Cómo lo Hago): Los estudiantes escucharán diferentes apartados de programas radiales y aprenderán a tomar notas a partir de ellos. El uso del lenguaje y los diferentes niveles de significados expuestos anteriormente serán analizados. Además, los estudiantes verán, leerán y oirán materiales que explican y describen experimentos y el funcionamiento de diferentes cosas. Los estudiantes también podrán explicar y mostrar procedimientos en clase.
- Televisión: Con el soporte de los tutores, los estudiantes serán espectadores de diferentes productos televisivos, analizarán el significado y el uso de lenguaje en ellos y tomarán notas.
- Presentaciones Orales: Con la guía de los tutores, los estudiantes prepararán individualmente presentaciones acerca de temas de su interés, con propósitos específicos y en algunas ocasiones con información seleccionada de Internet. Las presentaciones se caracterizarán por ser cortas, con información concisa y organizada y por un uso apropiado y correcto del español. Podrán usarse ayudas visuales como presentaciones en Power Point o en otras herramientas disponibles en internet (Prezi) y se aprenderá a hacer un uso verdaderamente eficaz de las mismas.
- Foro Virtual: Se creará un foro virtual para que los estudiantes participen en discusiones propuestas para cada estación. El uso del español escrito será corregido y retroalimentado por los tutores.
- Comité Editorial (A partir de la mitad del semestre 2016-I): En esta estación los estudiantes, con ayuda de sus tutores editarán sus textos. Al final del semestre, en esta estación los estudiantes crearán colaborativamente sus periódicos en una plataforma de internet de uso libre.

## **4. RESULTADOS**

El presente capítulo está dividido en dos grandes apartados. En el primero muestro a través de la narración cómo nuestra propuesta curricular se construyó desde la práctica y como proceso y cómo cada una de las decisiones que se tomaron iban encaminadas a lograr mayor autenticidad en los desempeños. En el segundo apartado muestro cómo ese proceso estuvo guiado todo el tiempo por la base teórica de esta propuesta.

### **4.1 Construyendo la propuesta curricular, un camino hacia la autenticidad**

Para mostrar el camino hacia la autenticidad en los desempeños, en este apartado se hace una narración en capas, en la que me centro cada vez en un camino específico hacia la autenticidad y lo recorro desde el primer semestre de construcción hasta el segundo, describiendo los problemas que se presentaban tanto en nuestras discusiones como en el trabajo directo con los estudiantes y las soluciones que íbamos considerando a medida que creábamos e implementábamos el curso. Ilustro cada una de las situaciones que conforman los diferentes procesos hacia la autenticidad con extractos de las discusiones que teníamos semanalmente en las reuniones de tutores, con mis reflexiones personales en el diario de campo y con las reflexiones que hicieron los estudiantes de forma escrita y oral en cada uno de los semestres. En el desarrollo de la narración iré haciendo referencia a conceptos vitales presentados en el marco teórico, relacionados con el constructivismo y con el enfoque comunicativo de análisis de la lengua, como discurso. Todo el tiempo demostraré cómo nuestra propuesta curricular fungió como un puente entre teoría y acción, y cómo la teoría educativa y comunicativa en la que nos basamos fue configuradora de la práctica. Igualmente, demostraré cómo el surgimiento de problemas que surgían en la práctica nos llevaba a hacer una relectura de la teoría que nos guiaba.

Este apartado está organizado en cuatro grandes secciones que corresponden básicamente a las estaciones y a las habilidades comunicativas que buscábamos

desarrollar en cada una. A pesar de que es imposible separar las habilidades comunicativas, pues todas ellas interactúan al mismo tiempo en la realidad de la comunicación, mostraré cómo en cada una de las estaciones hacíamos especial énfasis en alguna de ellas. En el primer apartado describiré y analizaré el proyecto editorial de Periódico, que fue el eje transversal de ambos semestres y se desarrolló en las estaciones de lectura y escritura, aunque las otras habilidades también estaban involucradas. En la segunda parte me enfocaré en las estaciones de TV y Radio y su énfasis en la escucha con propósito. En el tercero hablaré sobre la estación de Foro y su énfasis también en la escritura. Finalmente, en el cuarto apartado me enfocaré en la estación de Presentaciones Orales y su énfasis en la habilidad de habla con propósito.

#### **4.1.1 El periódico, un proyecto transversal**

##### ***4.1.1.1 Un camino hacia la autenticidad desde los propósitos del periódico y del proyecto editorial***

La escritura del periódico fue el gran proyecto transversal que se llevó a cabo en ambos semestres, 2016-I y 2016-III. Sin embargo, resulta interesante observar los muy rudimentarios inicios del proyecto. Al comenzar el curso en el semestre 2016-1 y con el propósito de identificar las necesidades de los estudiantes en sus habilidades comunicativas, decidimos aplicar una prueba inicial con componentes de lectura, escritura, y habla. El componente de escritura tenía la siguiente instrucción: *Escribe un párrafo en el que nos cuentes tu experiencia aprendiendo español*. (Prueba inicial 2016-I, y Prueba Inicial 2016-III. Ver Anexos 7 y 8). Leímos los párrafos que escribieron los estudiantes con el grupo de tutoras y teniendo en cuenta aspectos como claridad y desarrollo de la idea general, ortografía, gramática y puntuación organizamos a los autores de cada uno de los textos en grupos de niveles parecidos. En esa primera lectura notamos grandes problemas de escritura en los estudiantes, por lo que la primera decisión que tomamos para la estación de escritura fue retomar los párrafos y reescribirlos. Yo estuve a cargo de esa estación y mi impresión inicial de los estudiantes se puede apreciar en el siguiente extracto, tomado de una de las grabaciones de audio que se realizaron al principio del semestre:

No, [durante la conversación en esta estación noté que] ellos tienen la idea de qué es un párrafo. Esa fue una estación muy interesante, a mí me encantó. [...]Entonces, ellos tienen el concepto de qué es un párrafo, entonces yo les decía: *Pero no lo usan*. Entonces cuando ya les dije: *úsenlo* ya fueron capaces de mejorar su idea y de delimitarla a que este párrafo va a desarrollar solamente esa idea y no muchas. (Audio 1. 16 de febrero de 2016).

Lograr que los estudiantes tuvieran clara la noción de párrafo y pudieran aplicarla en la escritura de sus textos fue el punto de partida para lograr textos mejor escritos, más organizados y con un verdadero propósito a lo largo del semestre. Dadas las características de la instrucción de ese primer párrafo el resultado fue narrativo; esto tuvo un sentido claro, como lo señala la profesora Claudia:

... la justificación de que ellos [los estudiantes] nos escribieran a nosotros el párrafo de cómo aprendieron español es que queremos saber cuál ha sido su experiencia. Por ejemplo, estamos descubriendo... que por ejemplo para ellos aprender español es *como... ¿eso pa qué? ¿Cómo así [que cuál ha sido nuestra experiencia] si nosotros ya sabemos español?* Entonces la clase de español probablemente nunca ha tenido sentido para ellos. Este texto sirve para que nos informen a nosotros cosas que nos interesa saber, para la clase y para trabajarlo con ellos (Audio 1. 16 de febrero de 2016).

Pero al terminar esta primera estación de escritura nos enfrentamos con el primer cuestionamiento, que dio origen al proyecto transversal de todo el semestre: *¿Y en la segunda rotación de escritura, con qué tipo de texto seguimos?* (Audio 1. 16 de febrero de 2016). La misma profesora inicia la discusión diciendo: *“Y entonces pregunto yo si será lógico pasar a descriptivo si empezaron con narrativo.”* (Audio 1. 16 de febrero de 2016). Esta discusión sobre con qué tipo de texto continuar está alimentada por el análisis del discurso que hacemos de los materiales que usamos y de las tareas que llevamos a cabo:

- Linda: Yo creo que en ese caso seguiríamos hablando desde la pragmática. Pero ¿cuándo escribo yo un párrafo descriptivo?
- Liz: Pues con la profe hablaba de la descripción de un lugar y sus necesidades, que es un párrafo que se escribe por ejemplo para la generación de proyectos, ¿no? Cuando uno genera un proyecto de investigación debe describir un lugar y el contexto.
- Profesora Claudia: o las necesidades del contexto. Y eso es mucho más académico y lo van a tener que escribir de verdad. (Audio 1. 16 de febrero de 2016).

Decidir con qué tipo de texto continuar no fue una decisión arbitraria ni dirigida por un programa preestablecido que dictaba la secuencia de las tipologías textuales; al contrario, la decisión debía corresponder a las necesidades que en realidad tenían los estudiantes, a lo que auténticamente tendrían que escribir y producir desde sus carreras. Si decidíamos continuar con el texto descriptivo, esto en algún punto nos hubiera llevado a tener diferentes textos no conectados, sin ningún propósito general que los guiara a todos. Es en este punto en el que la profesora Claudia, basándose en la experiencia previa que habíamos tenido con los cursos de inglés con base en desempeños auténticos comunicativos, propone lo siguiente:

- Profesora Claudia: ¿Pero bueno, les parece a ustedes que nos movamos a los mismos textos que hacemos en inglés y hacer como un periodiquillo?  
[Silencio por 3 segundos]
- Liz: ¿Qué piensan? La propuesta que nosotros tenemos en inglés es hacer un periódico. Entonces todos los textos que escribimos a lo largo del semestre son para el final la publicación del periódico.
- Lina: Pues sería interesante.
- Profesora Claudia Sí, porque el periódico tiene de todas las clases de textos.
- Lina: A mí me parece que eso los motivaría a ellos también.
- Laura: Porque al final van a tener un producto.
- Lina: Su primer semestre y ya tener un producto.
- Profesora Claudia: Entonces, un periódico [...] tiene todos los tipos de textos.
- Liz: Sí, noticias, reseñas, artículos de opinión, científicos. Tienen todo eso (Audio 1. 16 de febrero de 2016).

Las reacciones de dos de las tutoras muestran que uno de los aspectos más relevantes de escribir un periódico es tener un producto real. De esta manera estamos pensando en la autenticidad de la comunicación: los estudiantes tendrán un producto que será compartido y leído por lectores reales, no solo por las profesoras del curso. El periódico además se convertiría en ese eje que nos permitiría trabajar con diferentes tipos de textos y géneros discursivos, cada uno con un propósito diferente, pero apuntando todos hacia un mismo gran propósito, aunque en ese momento no lo teníamos aún claro.

Sin embargo, si íbamos a escribir los tipos de texto que incluye un periódico, ¿dónde entraban otras necesidades sobre tipos de escritura que ya los estudiantes habían expresado?:

- Linda: Lo que pasa es que el jueves pasado, un estudiante, el que vino del Vaupés, ... como al final de la sesión, me preguntó: *Bueno, es que tengo un problema. Yo tengo que escribir objetivo general y específicos.*
- Profesora Claudia: Que le dijeron por ahí en algún curso.
- Liz: Ahhh, uhmmmm. Ok.
- Linda: Necesita hacer un proyecto, algo relacionado con dónde vive. (Audio 1. 16 de febrero de 2016).

Como en Santos (en Santos & Mora, 2015), esta narración de Linda sobre lo que sucedió en una de sus estaciones, en la que ella llevó la voz de uno de sus estudiantes fue clave en la toma de decisiones sobre lo que haríamos a lo largo del curso

- Profesora Claudia: Listo, que diseñen su periódico. Con objetivos generales y específicos desde el principio.
- Liz: Ahhhhh, como la propuesta de periódico entonces: Escribir colaborativamente un periódico que haga, esto. ¿Algo así?
- Profesora Claudia: Un periódico de qué naturaleza, que incluya qué secciones. Claro, nosotras les ayudamos para que... hagan la presentación del periódico.
- Caterine C: Que lo presenten como proyecto.

- Profesora Claudia: Como proyecto y trabajan también en la presentación oral para que se lo presenten a los demás.
- Laura: Sí, eso estaba pensando yo. Como en cómo involucrar las otras estaciones para que no quede como suelto.
- Lina: Pues todas en función del periódico. (Audio 1. 16 de febrero de 2016).

Sin embargo, es la misma Linda quien cuestiona la autenticidad de hacer esto:

- Linda: Profe, uno no hace necesariamente un proyecto para crear un periódico como lo estamos haciendo nosotros. Eso sí es más una decisión tomada para el curso, ¿cierto?
- Profesora Claudia: Sí, es una decisión para el curso. Sería una cosa no muy auténtica. Pero podría llegar a ser muy auténtica. Tú lo haces si quieres producir una publicación (Audio 1. 16 de febrero de 2016).

¿Cuándo realmente en la universidad uno escribe un proyecto para un periódico?  
¿Es acaso algo que existe? La respuesta a esto nos la da el conocimiento previo que nosotras como tutoras teníamos sobre las dinámicas de la Universidad Nacional, sobre todas las oportunidades que ofrece y que van más allá de lo que sucede en el aula de clase:

- Liz: Sí, porque yo creo que hace parte de la vida académica. Que los estudiantes empiecen a ser parte de grupos de investigación, que publiquen revistas. Eso existe en todas las facultades, ¿no? ¡Grupos Estudiantiles! (Audio 1. 16 de febrero de 2016).

La escritura de proyectos con objetivos sí es algo que auténticamente se da en la Universidad, y mostrarles eso a los estudiantes fue una oportunidad para que ellos empezaran desde el inicio de sus carreras a involucrarse en toda esa serie de dinámicas propias de la universidad, como la conformación de grupos estudiantiles de trabajo. En este punto, la experiencia previa que traía Catherine C. fue crucial, y nos refiere directamente al constructivismo, que plantea cómo el conocimiento se construye con base en conocimientos previos y a través del trabajo con otros. En este caso específico, el conocimiento de Catherine C. fue el punto de partida para que entre todas decidiéramos cómo orientar la propuesta curricular que estábamos construyendo:

- Linda: (preguntándole a Catherine C.) Cuando ustedes trabajaron en [la Revista] Prima Exagia<sup>1</sup>, ustedes plantearon. ¿Cómo se planteaba el proyecto de una revista o algo así? ¿Eso se plantea por escrito, o?
- Catherine C.: Sí. Sale una convocatoria de la Facultad para Proyectos Editoriales Estudiantiles. [...] Es de la Dirección de Bienestar. Bueno, a uno le llega la convocatoria y es precisamente llenar un formato. Es un formato muy fácil para nosotras, pero sí hay que saber cómo plantear los objetivos y ceñirse a los requerimientos de ellos.

---

<sup>1</sup> Es la publicación del Grupo de Apoyo a los Cursos Nivelatorios de Lectoescritura de la UN.

- Linda: Porque podríamos ponerlos a llenar ese formato y hacer lo que se hace de verdad en la Universidad.
- TODAS: ¡Sí, me parece!
- Caterine C: Eso es muy importante porque uno en la UN no conoce eso. (Audio 1. 16 de febrero de 2016).

Sin embargo, Linda vuelve a hacernos reflexionar, esta vez sobre si es necesario leer, además de los textos propios del proyecto editorial de periódico, textos propios de las disciplinas de los estudiantes:

- Linda: Yo creo que, en la estación de lectura, además de los tipos de textos que ellos van a escribir, toca hacer un sondeo de ellos que están leyendo en sus carreras también y de alguna forma integrar eso a la estación.
- Caterine C: Yo tengo una hermana en primer semestre. Y estuve hablando con los chicos especialmente de una estación. Me dijeron que están leyendo sobre ciencia, reportes de investigación, y también pregunté qué están escribiendo y por la experiencia de mi hermana sé que están escribiendo informes de experiencias empíricas, de campo. Por ejemplo, la visita a Marengo. Pues porque allá hay unas unidades de producción animal. Tienen que describir qué hay, qué vieron en esas unidades.
- Linda: Podríamos integrar eso al periódico de alguna forma, ¿no?
- Laura: Las de química están escribiendo un resumen. Ellas se quedaron qué día después de clase y me mostraron que están haciendo un resumen. [...]
- Caterine C: Y también informes de laboratorio. (Audio 1. 16 de febrero de 2016).

Haber hecho esto, tal vez nos hubiera traído la misma situación reportada por Mora (2012) de la limitación de tiempo para leer gran cantidad de textos diferentes. En nuestro caso, la decisión de no llevar a cabo esta acción está justificada además de en los aspectos logísticos y de tiempo, en una verdadera comprensión de lo que es el discurso y cómo ésta se puede trasladar a la lectura y escritura de cualquier texto:

- Profesora Claudia: Pero bueno, no se problematicen por eso. El hecho de que tengamos niños de matemáticas, biología, química, no quiere decir que nosotros escribamos los textos que ellos escriben en los cursos. Entonces lo que debemos hacer es algo a través de lo cual podamos enseñar las bases de cómo escribir, cómo narrar, de cómo describir un proceso.
- Caterine C: O sea, lo que yo entiendo con base en lo que tú planteas es que lo importante no es hacer lo mismo, sino que aprendan a identificar, por ejemplo, a identificar la información, para que cuando ellos estén en sus clases eso les sirva ya para realizar sus tareas propias de su disciplina.
- Profesora Claudia: Les sirve mucho, creo yo, por mi experiencia, distinguir entre descripción y narración, descripción física y descripción de procesos, porque esas son todas cosas que aparecen en sus áreas académicas. Cuando están haciendo explicaciones y las explicaciones son cosas que pasan y los efectos; o son explicaciones de procesos que son lo mismo que descripción de procesos; todas esas cosas aparecen en los textos académicos... aunque sean explicaciones para todo el mundo. O sea, eso es lo que a ellos no les van a enseñar a hacer en los cursos. Nunca los ponen a hacer esas distinciones. (Audio 1. 16 de febrero de 2016).

Con base en la conversación que se muestra en este extracto, quedó un poco más claro para todas las tutoras que lo que buscábamos con el curso es que los estudiantes entendieran las características del discurso, como el propósito, la cohesión y coherencia, para que luego estos aprendizajes los pudieran replicar y utilizar cuando estuvieran enfrentados a los textos propios de sus disciplinas.

Con base en las decisiones tomadas en esta reunión del 16 de febrero de 2016, el día 23 de febrero decidimos pensar, logísticamente, cómo acercaríamos a los estudiantes a la escritura de su Proyecto Editorial. Para esto, usamos un formato que no tuvimos que inventar: hacía unos pocos días nos había llegado al correo institucional la Convocatoria de Presentación de Proyectos 2016-I, enviada directamente por la Dirección de Bienestar de la Facultad de Ciencias Humanas (Ver Anexo 9- Guía Presentación de Proyectos). Es decir, pudimos usar un formato auténtico, con los componentes que realmente se exigen en el contexto de la Universidad Nacional de Colombia-Sede Bogotá y relacionar también auténticamente la habilidad de lectura con la de escritura:

- Linda: Es importante que, en lectura, ellos aborden la lectura general del formato. La primera tarea sería enviarles a todos los estudiantes el correo y en ese correo, hacer la lectura del correo, aunque uno por lo general va es al póster.
- Caterine C: Pero los documentos adjuntos están en el mensaje.
- Linda: Yo creo que hay que enfocarse en la lectura de ese póster. (Audio 3. 23 de febrero de 2016)

Al integrar esta actividad de lectura del correo electrónico empezábamos desde los inicios del curso a trabajar en uno de los grandes propósitos que teníamos, totalmente auténtico en relación con los estudiantes de la Universidad: que como miembros de la comunidad universitaria aprendieran a usar el correo institucional, y por lo tanto empezaran a participar más en las actividades que la universidad ofrece:

- Liz: Yo creo que es fundamental hablar con los estudiantes acerca de la importancia de estar enterados de lo que sucede dentro de la UN. ¿Cómo se enteran uno de eso? Leyendo el correo, los anuncios que ponen, las carteleras hacen que uno tenga un acercamiento con la UN (Audio 4. 1 de marzo de 2016).

La actividad de lectura del correo electrónico se convirtió entonces en una verdadera oportunidad para que los estudiantes vivieran el rol activo que deben tener en el proceso de lectura de cualquier texto y el efecto que tiene leer con un propósito en la comprensión del significado:

- Caterine C: Ese fue el ejercicio de lectura. Leer el correo y buscar la convocatoria de grupos estudiantiles.
- Profesora Claudia: Que aprendan a buscar en el correo.
- Laura: Es que los eliminan.

Liz: Pero también profe, la estrategia, o lo que queríamos que ellos hicieran es leer con un propósito. Si yo abro y leo ese correo, es porque tengo un propósito. Y ya les habíamos dado nosotras el propósito, que es crear un proyecto editorial inmerso en un grupo estudiantil.

-Profesora Claudia: ¿Y ya vieron cómo identificar cosas en el correo para saber si les interesa o no?

-Laura: Sí. (Audio 4. 1 de marzo de 2016).

Después de haber hecho el trabajo de lectura del correo con el formato de Proyecto Editorial, llegó el momento de empezar a llenarlo. Decidimos entonces que ellos debían trabajar en las secciones de objetivos (general y específicos), descripción, actividades, y justificación. La escritura de este último componente generó cuestionamientos en Lina:

-Lina: Nos toca enfocarnos en la justificación.

-Caterine: Son como las razones.

-Lina: Sí, pero ¿cómo los vamos a orientar para que pongan las razones para hacer esto?

-Liz: Yo creo que primero se debe hacer una conversación con ellos [...]

Muchos de los estudiantes ven esto [el curso] como obligación.

-Lina: Es que a eso voy cuando les decimos la justificación. Por eso era que yo decía que me parecía importante, previo a escribir, hablarles del proyecto y decirles. Porque es que o si no suena como muy impuesto. Suena como: Toca hacerlo, y una justificación sería: Porque debo cumplir con los requisitos del curso.

-Caterine: Pero si uno piensa la pregunta así, sí. Pero si también uno la plantea, o sugiere como: ¿Bueno, por qué sería chévere que hiciéramos esto? ¿Qué ventajas tendría, o sea, qué razones?

-Lina: A lo que yo voy es que previa a la escritura de esto debe haber una introducción de nosotras en la que nosotras veamos las potencialidades de hacerlo y ¿por qué esto no sólo nos sirve a nosotras sino a ellos también?

-Laura: Claro, en la estación de lectura debe haber esa introducción.

-Liz: Por eso es que, debe haber un propósito claro desde el principio, y se les debe decir que hemos pensado algo y ver cuáles son sus reacciones. ¿Sí un periódico? Porque o si no es una cosa bien impuesta

-Lina: Ahí, antes de escribir el proyecto, ellos deben tener claro por qué también nosotras les proponemos hacer esto. (Audio 3. 23 de febrero de 2016).

Pensar en esto, nos lleva inmediatamente al marco teórico, a pensar en la escritura con un propósito y para una audiencia real. Sin embargo, aquí surgió un inconveniente que dio origen a una falta grave de coherencia en el producto final del periódico: a pesar de que supuestamente manejábamos el marco teórico de nuestro curso, desde el principio no se pensó en el periódico como un producto con un gran propósito general; se pensó de una manera más tradicional y parecida a lo que es costumbre para todos: el periódico se define por tema:

-Laura: Yo tengo una pregunta. ¿Cada grupo va a tener el tema que quiera?

-Profesora Claudia: Sí, acuérdate que no hay que hablar de tema sino de propósito. Eso es distinto. El efecto de hablar de propósitos es diferente al de hablar de temas. ¿Porque el tema para qué? Entonces el asunto interesante es,

¿si voy a hacer un periódico, para qué es ese periódico? Y ahí aparece que, si el tema que queremos hacer es nuestra experiencia, bien, pero ¿para qué? Entonces eso debe servirle al propósito. Y eso dirige la forma como escribes o cómo vas a escribir.

-Caterine C: Uhhh, eso es muy importante, porque ellos preguntaban mucho eso. ¿Pero qué tema?

-Profesora Claudia: Eso es lo que distingue la parte funcional, del asunto del lenguaje como su función de comunicación, de la parte simplemente estructural.

-Laura: [Una estudiante] dijo, *¿pero es que a quién le importa [leer sobre la experiencia de llegar a Bogotá]? Entonces yo le dije: ¿A quién va dirigido el periódico? Entonces ellos dijeron: Pues a la gente de la UN. Entonces ella dijo: ¡Por eso! Entonces seguramente hay más gente que viene de otras partes y ya todos pasaron por primer semestre y vivieron lo mismo que nosotros. Y ya no sé con qué irán a llegar.*

-Profesora Claudia: Fíjate Laura que el problema es que no están pensando en el propósito. Entonces el asunto no es si le interesa o no el tema a la gente. Es, ¿qué queremos nosotros al poner eso para que el público lo lea? ¿Qué queremos causar en ese público? (Audio 4. 1 de marzo de 2016).

Como se puede ver en esta conversación, una de las tutoras estaba pensando, igual que los estudiantes, con base en temas y no en propósitos. Desde el principio se pensó en el proyecto no desde su gran función comunicativa englobante, sino desde los temas que más le interesaban a cada grupo, sin que los tutores guiaran apropiadamente la discusión. Los diferentes grupos escribieron en sus proyectos editoriales objetivos generales guiados por temas que en ese momento eran novedosos para ellos o los estaban afectando en su inicio en la UN, sin siquiera expresar claramente objetivos, como lo demuestra la lista de la Tabla 3:

Grupo 1	Problemáticas de los estudiantes de primer semestre. Experiencias de llegada a la UN.
Grupo 2	Temas relacionados con las carreras de cada uno de los integrantes del grupo.
Grupo 3	Temas relacionados con las carreras de cada uno de los integrantes del grupo.
Grupo 4	Bienestar Universitario.
Grupo 5	Investigaciones que se están desarrollando en la Facultad de Economía.
Grupo 6	Herramientas del SINAB.

Tabla 3- Temas de los periódicos 2016-I

Pensar en un periódico es pensar también en que hay diferentes secciones, cada una con su propósito específico que alimenta el propósito general. Sin embargo, esto no quedó muy claro para todas nosotras al principio del curso, como lo demuestra el siguiente extracto:

-Profesora Claudia: Acuérdense de que un periódico tiene diferentes secciones. Eso es lo que justifica que haya diferentes tipos de textos. Entonces cada texto va en una sección, y ese sobre la experiencia seguramente va en una sección

específica. Entonces en el periódico, además de que todo debe tener un gran propósito, cada sección debe tener también un propósito que sirve a ese propósito más grande. Entonces hay que ponerlos a pensar en eso. [...]

-Liz: Entonces ¿no todos los grupos escribirían los mismos tipos de texto que pensamos?

-Profesora Claudia: No, yo estoy tratando de que se entienda que todos tienen que escribirlos todos y pueden escribirlos todos porque hay diferentes secciones.

-Laura: Ellos preguntan que cuántos textos por personas.

-Profesora Claudia: Antes de pensar eso, hay que pensar en las secciones del periódico. Para que se entienda que todos los tipos de texto pueden ir ahí (Audio 4. 1 de marzo de 2016).

A pesar del énfasis que se le dio en esta reunión a la importancia de delimitar desde el principio el propósito general del proyecto editorial y del periódico, la reflexión sobre este aspecto no se volvió a tomar en las dos reuniones siguientes. Procedimos entonces durante dos rotaciones, es decir, cuatro clases cada una de dos horas, a plantear el proyecto, pero nunca problematizamos rigurosamente lo que allí se hizo. Los objetivos, que probablemente no hemos debido diferenciar de los propósitos, se quedaron durante esas dos rotaciones en meros temas.

Esta actividad de involucrar la habilidad de lectura con propósito en la escritura del Formato de Proyecto Editorial fue objeto de reflexión con los nuevos tutores antes de iniciar el semestre 2016-III y se desarrolló ampliamente y en más profundidad primero en la lectura del correo electrónico de la Universidad:

-Liz: [...] ahí también hay una parte muy importante de lectura y es que los chicos no leen el correo de la UN. Entonces unimos la actividad de lectura del correo, y fue una sesión de lectura en la que tenían que leer el correo y saber a dónde ir. Por ejemplo, si nos vamos a presentar a la convocatoria de proyectos editoriales, ¿nos metemos a este link o a este otro?

-Linda: Sí, lectura de emails funcional.

-Profesora Claudia: A mí lo que me parece más importante de esto de inducción es que los muchachos lean el correo. Todos desde primer semestre creen que el correo no sirve para nada y todo es spam y no se enteran de nada. Ellos se metieron en la tarea de... ¡lean a ver! (Audio 11. 24 de junio de 2016).

Y dada su importancia, ésta fue una actividad que retomamos en ese nuevo semestre sin muchos cambios. Yo estuve a cargo de esta estación, y pude constatar la importancia que dicha lectura tuvo en el objetivo de acercar más a los estudiantes a las dinámicas de la UN:

Aunque esta estación parecía un poco sencilla, la lectura del correo electrónico les permitió a los estudiantes no solamente (1) hacer un ejercicio de lectura como habilidad, sino que pudimos (2) relacionar este ejercicio con aspectos importantes de hacer parte de la comunidad universitaria. En cuanto a este

último aprendizaje, en primer lugar, muchos de los estudiantes expresaron que no conocían acerca de los grupos estudiantiles de trabajo, ni que podían hacer parte de ellos. Esta actividad es entonces de algún modo, una manera de involucrar a los estudiantes desde el inicio de su vida académica con todos los beneficios que ofrece la universidad y que muchas veces solamente se conocen después de estar más semestres en la universidad, no al principio (Diario de campo. 18 y 23 de agosto de 2016).

Aquí también la lectura como habilidad funcional dentro del proyecto editorial y con un verdadero propósito hizo que los estudiantes tuvieran un foco útil desde el principio de su lectura y no se distrajeran en aspectos que la harían menos eficiente y muy larga:

[...] discutimos acerca del tiempo que leer los correos de la universidad toma, pero la importancia de hacerlo, pues de lo contrario nos estaríamos perdiendo de varias oportunidades, convocatorias, apoyos, etc, que ofrece la UN. Para esto, hablamos de algunas estrategias de lectura como lectura global, en la que no hay necesidad de leer todo en el texto para entender en su generalidad cuál es su contenido. En este correo específicamente, como los estudiantes lo leían con el propósito específico de relacionar la convocatoria con el proyecto del curso de creación del periódico, sabían por ejemplo que no debían descargar todos los adjuntos del correo ni leerlos todos, pues sólo se debían concentrar en la convocatoria de proyectos editoriales y no las otras cinco líneas a las que se convocaban. Igualmente, como el propósito del correo era informar básicamente sobre el plazo máximo de radicación del proyecto, los estudiantes pudieron identificar que un documento básico a descargar era el Formato para Presentación de Proyectos, y sobre el cual empezábamos a trabajar a lo largo del semestre, al ser el proyecto del periódico el eje transversal de trabajo durante todo el semestre. (Diario de campo. 18 y 23 de agosto de 2016).

También compartí mi experiencia en la estación de lectura del correo electrónico con los demás tutores. Estos espacios eran definitivamente cruciales para, a partir de la narración, mostrar qué decisiones pedagógicas se habían tomado y qué aprendizajes íbamos observando en los estudiantes. Todos estábamos en un proceso de aprendizaje, y era importante el trabajo con tutores de niveles diferentes de desarrollo y conocimiento (Vygotsky, 1978). Que tutores más experimentados como yo compartieran con aquellos completamente nuevos sus decisiones sobre la práctica influiría de algún modo en el desarrollo de sus acciones (McNiff & Whitehead, 2010):

Liz: Entonces leer un correo electrónico con un propósito. Hicimos la relación entre *bueno, ¿por qué estaremos leyendo este correo acá, ah?* Entonces hicimos la relación con [la estación de] Comité Editorial. Cuáles eran los documentos que eran necesarios descargar. Porque hay varios para descargar en el correo, pero entonces si uno lee con un propósito no se pone a descargar absolutamente todo, sino que descarga aquello que le sirve a uno para ese propósito. Entonces solamente descargamos lo de la Convocatoria para Proyecto Editorial y el Formulario de presentación de proyectos (Audio 18. 22 de agosto de 2016).

La experiencia de lo que sucedió en la escritura del proyecto transversal de Periódico también fue objeto de reflexión durante nuestras reuniones previas a dar inicio al curso en el semestre 2016-III. Sin embargo, en el desarrollo de la propuesta de proyecto encontramos nuevos retos que nos movieron más cerca de la autenticidad. La primera reunión que tuvimos fue bastante importante, ya que Linda y yo, a medida que narrábamos lo que sucedía, nos íbamos cuestionando y reflexionando sobre la autenticidad de lo que había ocurrido el semestre anterior. En este proceso de reinicio y reflexión, incluso llegamos a cuestionar la autenticidad de crear un periódico:

-Liz: Cada grupo [de estudiantes], en total eran seis [grupos] de niveles similares, creó un periódico. Tuvimos diferentes tipos de texto en ese periódico. Un texto informativo, una reseña y un artículo de opinión. [...] El problema surgió, porque ellos [formularon] su proyecto editorial con ese propósito, como objetivo: *Crear un periódico virtual dirigido a la comunidad de primer semestre*. Pero el problema fue cómo meter las reseñas. Hicimos reseñas de libros y películas y de eventos de la UN. [...] Pero en el planteamiento inicial de que fuera un periódico limitamos un poco lo que los estudiantes podían haber hecho. Y hablando con la profe pensamos en que tal vez sí todos los periódicos debían tener un propósito específico más claro [...] El problema nuestro fue querer escribir tres tipos de textos estipulados desde antes y hacerlos caber en el periódico. Y que esos textos no estaban muy relacionados con el propósito que ellos sí querían que sus periódicos tuvieran.

-Linda: Entonces de ahí surgió todo este conflicto de coherencias porque dentro de la convocatoria podía ser proyecto editorial, pero nosotros habíamos planteado periódico porque en la experiencia en inglés lo hemos hecho y nos ha funcionado. Noticia, reseña, editorial, y al final hacemos una unión de los textos editados y los presentamos. Pero en español fue diferentísimo porque queríamos ponerlos a escribir reseñas y lo que dice Liz, ellos se imaginaron un proyecto editorial diferente. Un grupo se imaginó algo para los primíparos en los que ellos les iban a informar sobre los problemas de los primíparos y las soluciones que plantea la UN. (Audio 11. 24 de junio de 2016).

Este extracto demuestra que llegamos a sentir que el proyecto del periódico, que se propuso inicialmente con base en la experiencia que teníamos en el curso en inglés, fue de algún modo forzado y rígido en el primer semestre del curso, pues no tenía en cuenta las motivaciones o propósitos iniciales que los estudiantes tenían. Como lo señala Linda, no hubo coherencia entre lo que ellos habían planteado y lo que finalmente escribieron. La profesora Claudia ahonda más en esta falta de coherencia que encontramos, dirigiéndose a Fabián, quien era el nuevo miembro del equipo:

Profesora Claudia: Yo quiero que te des cuenta [de] que esos problemas no existen si tú no tienes un compromiso tremendo con qué es verdaderamente un propósito y qué es verdaderamente que dentro de un propósito quepan auténticamente ciertas cosas. Aquí necesitamos que todo tenga mucho significado. Y los problemas que siempre tenemos es porque de golpe hacemos

cosas que no lo tienen tanto o en las que no es tan fácil que los estudiantes lo vean (Audio 11. 24 de junio de 2016).

La profesora Claudia vuelve a señalar cómo el origen de todo reside en el propósito. Tener claridad o no de éste hace que las decisiones subsiguientes triunfen o fracasen, de algún modo. Si desde el principio existiera un propósito claro, sería más fácil determinar lo que auténticamente iba enmarcado en ese gran propósito. Los problemas que identificamos durante y al final del semestre anterior fueron el resultado de un abordaje poco claro del propósito desde el principio del curso:

Profesora Claudia: Me pareció que se habían enredado mucho en la discusión sobre el propósito. Porque estaban esperando que cada grupo hiciera un periódico de distinta naturaleza. Y pues no hay tantas naturalezas diferentes en los periódicos. Y si las hay, no es tan auténtico que ellos las produzcan. Y nosotros buscamos que los desempeños comunicativos sean lo más auténticos posibles. Entonces ¿qué es lo verdaderamente auténtico que produzcan unos estudiantes de primer semestre que están pasando por esta experiencia nueva? Pues lo más auténtico es que hablen sobre su experiencia. Bueno, eso fue un problema de este semestre [2016-I]. Libremente tenían que escoger el propósito, pero ustedes querían de alguna manera que fueran propósitos distintos y eso fue complicado. (Audio 11. 24 de junio de 2016).

Como lo señala la profesora Claudia, si se piensa en un periódico como texto global, no existen grandes diferencias en su naturaleza entre uno y otro. A pesar de que cada grupo tuviera unas motivaciones iniciales, debíamos como tutoras guiarlos a pensar cuáles de esas eran verdaderamente auténticas tanto para ellos como escritores, como para su audiencia. Con base en esto y teniendo en cuenta lo que los estudiantes habían planteado durante el semestre 2016-I, debíamos como tutores guiar a cada uno de los grupos a escribir un proyecto editorial que incluyera tanto sus necesidades como primíparos, como sus necesidades de escritura, que era finalmente uno de los propósitos de estar tomando este curso:

-Profesora Claudia: Yo lo que recuerdo que les dije la última vez es que un periódico o como quieran llamarlo [...] que sea dirigido a los primíparos para informarles de las cosas de la UN ya per se tiene sentido. Porque es una cosa que les ayuda a integrarse.

-Linda: Y no existe, no existe un proyecto de primíparos para primíparos.

-Profesora Claudia: ¿Dónde uno ve que a los primíparos se les invite a hacer unas cosas para luego informar y motivar? [...] Entonces, si lográramos a través de este curso que los muchachos se enteraran y fueran a ciertas cosas, sería totalmente fantástico. Porque ese folleto que puede estar dirigido originalmente a primíparos puede empezar a tener importancia para toda la UN. Y lo producen los primíparos. (Audio 11. 24 de junio de 2016).

Como se infiere de la discusión presentada hasta ahora, llegamos a esta reunión con una serie de dudas sobre la posibilidad o no de continuar con el proyecto de periódico. Estas dudas estaban guiadas por una reflexión sobre el significado de lo que es verdaderamente auténtico y coherente. Pero al pensar rigurosamente en lo que es auténtico y necesario para unos estudiantes que hasta ahora están empezando a hacer parte de la comunidad universitaria, resultó que el periódico sí cumplía con estas necesidades y producirlo además constituía un verdadero proyecto que podía convertirse en importante en la Universidad. Simplemente debíamos desde el principio pensar en cómo abordar el problema del propósito con los estudiantes, quienes desde la escuela están acostumbrados a pensar en temas.

Con base entonces en la dificultad que se presentó el 2016-I, decidimos crear desde la primera rotación la estación de Comité Editorial, al contrario de lo que sucedió en ese semestre, cuando lo hicimos sólo a partir de la sexta rotación. Durante esta estación de Comité Editorial, el propósito era que los estudiantes vieran diferentes tipos de periódicos:

Liz: Yo creo que teniendo en cuenta esos problemas de falta de coherencia entre objetivos y la reseña, lo que podemos hacer es que, en una primera clase, antes de que ellos se pongan a redactar objetivos, mostrarles diferentes periódicos, con diferentes propósitos y vean que hay diferentes tipos de textos y que no se cierren a solo informar, [para que] no lo limiten tanto. (Audio 12. 5 de agosto de 2016).

Este ejercicio permitiría identificar que cada periódico tiene una audiencia distinta, y, por lo tanto, un propósito distinto. De esta manera, estaríamos trabajando desde el principio con las nociones de propósito y audiencia y no con base en temas, como sucedió el semestre anterior:

Mariana: [Los] puse en parejas a leer dos tipos de periódicos distintos. El ADN y El Espectador, El Tiempo, el UN Periódico y dos periódicos juveniles que estaban en línea. Entonces les di la instrucción: *El propósito de leer los dos periódicos es definir a qué tipo de público va dirigido cada periódico, qué secciones tiene, por qué esas y no otras; si hay diferencias entre las secciones de un periódico u otro, qué tipo de texto podemos encontrar;* y ahí fueron como 10 minutos en los que cada pareja leía y luego nos reuníamos todos a decir lo que encontramos. Me dijeron: *No, el periódico de la UN es muy académico, muchas cosas de investigación que a uno le interesa, pero depende de la carrera.* Después sí hablar de cada periódico: *Bueno, ¿para qué público va dirigido?* Identificaron que los que estaban en línea eran para un público más juvenil mientras que El Tiempo es para todo el mundo, para cualquiera que lo quiera leer. Entonces les pregunté: *Bueno, si ustedes fueran los editores de su propio periódico, ¿a qué tipo de público se dirigirían y qué secciones les harían?* Entonces ahí empezaron a decir que les gustaría hablar de cosas sobre Bogotá

[...] Y luego les dije: *Bueno, cambiemos de papel. ¿A ustedes como lectores qué les gustaría leer en un periódico?* Entonces chicos que hasta ahora llegaban a Bogotá me dijeron que les gustaría conocer más información sobre Bogotá, sobre qué eventos se realizan, eventos gratuitos, cosas de la UN. La mayoría me decía eso, que querían más cultura en los periódicos porque a veces se nos llena de información y no cosas que podamos hacer. Hubo más tipos de respuestas, pero estas fueron las que más se repetían. (Audio 14. 11 de agosto de 2016)

En la narración de Mariana sobre lo que hizo en clase queda ejemplificado cómo cuando escribo, debo pensar en mi lector. Cuando Mariana puso a los estudiantes a ponerse en el papel de quienes los leerían, fue más fácil esclarecer qué era lo que les interesaba en ese momento tan inicial de su vida universitaria. De este modo, trabajaríamos desde el principio como tutores en guiar a cada uno de los grupos en la escritura un proyecto editorial que realmente fuera pensado desde sus necesidades como primíparos, de manera que el resto del trabajo a lo largo del semestre fuera más coherente.

En la segunda rotación de Comité editorial decidimos entonces partir del trabajo que ya los estudiantes habían hecho con Mariana. En esa primera rotación, ellos ya habían identificado el propósito de cada uno de los periódicos y sus secciones y, por lo tanto, el propósito de cada sección. Entonces, para esta segunda rotación los estudiantes debían pensar en el propósito que querían que tuviera su periódico y, por tanto, las secciones.

Linda estuvo a cargo de esa estación y al final de la clase nos compartió sus reflexiones sobre lo que había sucedido. En primer lugar y a pesar del trabajo que ya habían hecho con Mariana, los estudiantes volvieron a su costumbre de pensar en términos de temas y no de propósitos:

Linda: Pero resulta que yo les dije bueno, vamos a hacer un periódico para primíparos entonces ustedes son primíparos ustedes que les gustaría que hubiera en un periódico para primíparos. [...] empezaron a decir que información como la que dan en inducción, [...] que fue lo que vimos el semestre pasado, que las problemáticas de la universidad, que Bienestar [Universitario] qué ofrece, que dónde queda. Que una sección de cosas, o sea pura información de ese tipo como para conocer la universidad, ¿sí?, qué es lo que necesitan saber los primíparos. (Audio 17. 18 de agosto de 2016).

Estas ideas propuestas por los estudiantes lograron que Linda se cuestionara nuevamente sobre la rigidez y limitaciones que el periódico suponía, con los textos que ya habíamos pensado, sobre lo que los estudiantes realmente querían hacer:

Linda: [...] entonces yo estaba pensando en el tipo de textos que vamos a escribir, o sea, de alguna forma hay unas limitaciones; no es tan libre esa creación del periódico. [...] Entonces me parece que las ideas que ellos tienen desbordan de manera muy positiva nuestras ideas de cómo debería ser el periódico; hay unas cosas que yo dije: *¡Qué nota que vaya eso!* Por ejemplo,

una sección de narración de historias, que les pasan a los primíparos. (Audio 17. 18 de agosto de 2016).

Con base en lo que nos contó Linda, quedó claro que los estudiantes querían hablar de diferentes temas: ciencia y tecnología, cuenteros, anécdotas de su experiencia como primíparos. ¡Seguíamos estancados en el problema de pensar con base en temas! En este punto del curso y después de lo que había pasado el semestre anterior, yo tenía claridades sobre la importancia del periódico, así que traté de mostrarles al resto de tutores que, si pensábamos así, no limitaríamos las ideas de los estudiantes; al contrario, en el proceso ellos se darían cuenta de que sus temas iniciales podrían caber dentro de un tipo de texto pensado desde el propósito comunicativo que tiene:

Liz: [...] Yo creo que las secciones se pueden dejar así [como ellos las han propuesto hasta ahora], y que ellos vean después qué tipos de textos relacionados con estas secciones pueden crear. Entonces por ejemplo en un texto argumentativo, si desde ya se plantea que van a tener una sección de Ciencia y Tecnología entonces [que incluyan] opinión relacionada con ciencia y tecnología. Como que ellos también vean que no todo en un periódico es información y hay que ver todas las secciones que un periódico tiene. [...] Por ejemplo en [las secciones de] Salud informan pero también hay, por ejemplo el que siempre leemos [en el curso de inglés] para el [texto] de opinión el del New York Times, eso es un blog de Salud pero ¿Qué tipo de texto es?: Argumentativo. Lo mismo [la sección de] Cultura, uno puede hacer un texto informativo para Cultura y puede hacer una reseña para Cultura. O sea, lo que podemos ver es que ellos más adelante vean cómo estas secciones no van cambiar, sino que con base en el tipo de texto que tengan se puede acomodar y meter en alguna de esas secciones. (Audio 17. 18 de agosto de 2016).

Sin embargo, Linda insistía en que esto igualmente impondría ciertas limitaciones. Yo también insistía en demostrarle que, si trabajábamos desde el propósito, cualquiera de estos temas podría ser incluido en sus tipos de textos, y, por lo tanto, no estaríamos restringiendo sus motivaciones iniciales:

-Jennifer: [La sección] ¿*Tapando el Hueco* de qué se trata?

-Linda: Se trata de actividades que pueden hacer para tapar el hueco.

-Liz: Bueno, *Tapando el Hueco*, una reseña para que vayan al Museo de Arte y tapan el hueco, ¿sí me entiende? O sea, no se debe limitar sólo a información. Yo creo que ellos tienen buena idea de secciones en los que pueden entrar textos informativos, reseñas y de opinión.

-Linda: Y en Deportes, ellos quieren informar sobre los Grupos Estudiantiles que hacen deportes.

-Liz: Exacto, es que ellos lo que tienen es la creencia de que un periódico solo informa, pero en Deportes puede haber: ¿Hay apoyo de Bienestar Universitario para los deportes? Y de ahí se desprende un texto argumentativo. (Audio 17. 18 de agosto de 2016).

La causa real del problema que identificamos al final de la segunda rotación, de que los estudiantes volvieran a pensar con base en temas y no en propósito al plantear sus

secciones, lo descubrimos en la tercera rotación. En la reunión de tutores antes de dar inicio a esta rotación, planeamos que como los estudiantes ya habían trabajado previamente con Linda desde Comité Editorial en el planteamiento de las secciones, y ya habían leído en la estación de Lectura una noticia, de modo que era momento de que en la estación de Escritura empezaran a escribir su texto para alguna de esas secciones:

-Linda: Yo creería que [en esta rotación de escritura a] ellos [les] debe quedar claro como en qué sección van a escribir su texto. Luego de que ellos decidan en qué sección va su texto, es que ellos van a informar. No van a dar su opinión. Es un texto en el que informo. (Audio 18. 22 de agosto de 2016).

Mientras hacían eso, en la estación de Comité Editorial empezarían ya formalmente a Formular su Proyecto Editorial, enfocándose en los objetivos general y específico y en las actividades. Este énfasis era el resultado de lo que había sucedido el semestre anterior, así que las tutoras “antiguas” aprovechamos esta estación para guiar a los nuevos en la toma de decisiones pedagógicas para abordar esta estación:

-Liz: Fabián, usted vio la propuesta de Proyecto Editorial, ¿cierto? Entonces ellos lo que tienen que hacer este jueves es plantear ya. Entender qué es un objetivo y la diferencia con las actividades, y trabajar ya en escribir el objetivo.

-Fabián: Ok, el objetivo y la diferencia con las actividades.

-Liz: Sí, porque usted tiene que ver. Bueno, esto lo decimos con base en la experiencia del semestre pasado que una de las confusiones grandes fue diferenciar los objetivos de las actividades. Entonces, un general y como dos específicos, ¿cierto? Entonces casi siempre en los específicos ellos ponían era actividades. Entonces decían: *Buscar información en internet. Hacer entrevistas*. Esos no son objetivos, son actividades que permiten alcanzar esos objetivos. Entonces hacer esa diferenciación y que ojalá entonces, lo mismo.

-Caterine C: Depende también de lo que digan. Sí, uno a veces se afana ¿*Cómo les explico eso?* Depende también de lo que ellos hagan. Bueno, ¿qué sería un objetivo? Una meta. Entonces, depende de lo que ellos digan es que se va construyendo ese conocimiento. (Audio 18. 22 de agosto de 2016).

Este extracto es muy significativo en relación con la construcción de conocimiento tanto en nosotros los tutores como en los estudiantes. En cuanto a los primeros, nuevamente queda evidenciado cómo las reuniones son ese espacio en el que la narración cumple un papel muy importante (Santos, 2015, en Santos & Mora, 2015). A través de las narraciones sobre lo que ocurrió el semestre anterior se puede ilustrar al recién llegado sobre aquellos aspectos que demandan atención (Santos, 2015, en Santos & Mora, 2015). Esos aspectos que surgieron en la práctica del semestre anterior son los que después nos permitieron apoyar a Fabián sobre qué decisiones pedagógicas tomar con sus estudiantes, sobre cómo guiar su estación. En cuanto a los estudiantes, Caterine C nos deja claro cómo cada grupo es diferente y particular, y se debe partir de lo que ellos digan, de su interacción,

de sus necesidades específicas para así construir conocimiento en la realidad. Es en este espacio en el que la comunicación, la verdadera interacción entre tutor-estudiante cobra sentido, para así entre ambas partes construir significado.

¡Todo bien! Pero se llegó el primer día de la tercera rotación y la profesora Claudia fue a observarnos. Tuvimos una reunión inmediatamente después de dicha observación que nos ayudó a identificar claramente las dificultades que ya estábamos notando en dos estaciones al mismo tiempo, Escritura y Comité Editorial:

-Profesora Claudia: ¿Saben que me parece? ¿Ustedes por qué hablaron primero de secciones antes de llenar el formato? Digamos, ¿no se habría logrado la cosa chévere llenando primero el formato?

-Liz: No, empezamos leyendo periódicos y viendo periódicos y las secciones que tiene un periódico

-Profesora Claudia: ¿Los propósitos de cada periódico y luego sí las secciones?

-Liz: Y vimos periódicos muy diferentes para poder ver mejor eso, vimos el UN, vimos juveniles.

-Profesora Claudia: Eso es super chévere, pero de ahí han podido pasar a miren: acá hay un objetivo, ¿sí?

-Linda: No profe, es que lo que hicimos fue simultáneamente lectura, leer la Convocatoria [de Bienestar Universitario] para presentarse al proyecto este.

-Profesora Claudia: Pero miren por qué les pregunto. Yo estuve aquí trabajando con Fabián en que ya estaban llenando el formato; después pasé a la estación tuya [de Jennifer en Escritura] y ... estaban escribiendo un texto sin haber llenado el formato. [eran] textos sobre unas secciones que ellos habían decidido que eran bobísimas y entonces ¿ya empezar a escribir un texto sobre unas secciones sin haber pensado cuál es el periódico que vamos a hacer? O sea, no, no sale. [En escritura] están haciendo una cosa con base en nada y aquí [en Comité Editorial] están apenas empezando a llenar el Formato que justifica el proyecto. (Audio 19. 25 de agosto de 2016).

La decisión de empezar por las secciones se dio después de la situación del semestre anterior, en la que pensamos con base en temas y no en las secciones y sus propósitos. En este segundo semestre, tuvo mucho sentido que los estudiantes empezaran con Mariana viendo diferentes tipos de periódicos con distintos propósitos y distintas audiencias. No obstante, pasar de esa identificación de secciones simplemente, a que los estudiantes plantearan las suyas en Comité Editorial sin haber pensado en el propósito de su periódico ni su audiencia sí representaba un verdadero problema. Nuevamente, y a pesar de que ya lo habíamos vivido el semestre anterior, el origen de todo estaba en no pensar primero con base en el propósito:

Profesora Claudia: [...] el periódico tiene un propósito; entonces las secciones vienen naturalmente del propósito del periódico ¿o no? ¡Sí! Pero decidir secciones sin haber decidido cuál es el Proyecto Editorial, cuál es el periódico que están diseñando me parece muy complicado. Entonces, ahora tienen ustedes esas tres cosas andando, ya hicieron secciones, pero ahora en el

Comité Editorial la cosa va a cambiar porque están pensando en los propósitos; y mientras tanto están escribiendo (Audio 19. 25 de agosto de 2016).

Como resultado de esta retroalimentación de la profesora Claudia, reflexionamos y pudimos llegar a identificar un gran problema de coherencia en el orden en que habíamos decidido trabajar; estábamos manejando separadamente dos estaciones que funcionan simultáneamente pero una necesita que en la otra se hayan ya tomado unas decisiones particulares:

Linda: En este punto de la clase sí se ve una incoherencia entre Comité Editorial y Escritura, como lo dice la profe; no es muy coherente que estén hasta ahora planteando un proyecto y ya estén escribiendo los textos del proyecto. (Audio 19. 25 de agosto de 2016).

La decisión lógica por tomar sería la de escribir y llenar primero el Formato de Proyecto Editorial, y cuando ya hubiera una idea del proyecto que querían, su propósito y la audiencia a la que querían escribirle, empezar con la escritura del texto:

-Profesora Claudia: La llenada del Formato es lo que soluciona todos los problemas existenciales que han tenido. El derecho habría sido empezar con el Formato para tener una idea general del proyecto que no se tomara mucho tiempo y después durante todo el curso se revisara.

-Caterine C: Sí, se revisara, exacto, porque a medida que escriben van surgiendo.

-Liz: Yo creo que lo sí fue pérdida de tiempo fue la estación de secciones. (Audio 19. 25 de agosto de 2016).

Dada la identificación del verdadero problema que había representado empezar a escribir el texto informativo sin tener un propósito claro en la formulación del proyecto editorial, se tomó una decisión importante:

Liz: Pero no, yo lo que sí siento que podemos hacer es parar la escritura de la noticia. En Comité Editorial el primer ejercicio que se debe hacer es la escritura del proyecto y después de ese primer ejercicio de escritura sí empezar a escribir textos, pero cuando ya estemos escribiendo textos aún tiene sentido Comité Editorial para que lo que esté sucediendo en Escritura me permita a mí [cambiar cosas] ... (Audio 19. 25 de agosto de 2016).

La escritura del texto informativo se detuvo mientras los estudiantes, en la estación de Escritura y de Comité editorial, formulaban su Proyecto Editorial. La estación de Comité Editorial sí tendría un sentido más adelante, igual que el semestre anterior: se usaría tanto para tener más tiempo para la escritura de cada uno de los tres textos, como para volver al proyecto editorial inicial y alimentarlo con los nuevos aprendizajes que fueran ocurriendo.

El otro gran problema que se pudo identificar después de la observación estuvo relacionado con el planteamiento de los objetivos en Comité Editorial. Estos resultaron ser

nuevos problemas en comparación al semestre anterior, pero tal vez porque, al contrario de lo que pasó esa vez, fuimos más reflexivas y rigurosas con el marco teórico que guiaba nuestra práctica. En primer lugar, para los estudiantes fue difícil no solamente distinguir entre objetivos y actividades, sino entre los objetivos mismos: general y específicos:

Profesora Claudia: Ellos lo tenían todo mal, tenían una diversidad tan grande de objetivos específicos que no tenían nada que ver con nada, y el general era otra cosa. Pero fue posible hacerles ver que cuando uno hace verdaderos específicos, los términos que usan los específicos son específicos para los términos generales de la generalización. Decía algo así como: informar a los estudiantes sobre asuntos del ambiente universitario y después decía como: Que se diviertan los estudiantes, llamarles la atención. Muy interesante porque 5 ó 6 objetivos y todos decían lo mismo.... y no se habían dado cuenta. Y terminamos y yo les dije: *A ver, ustedes en la idea general, en la propuesta general dicen informar a los estudiantes sobre asuntos del ambiente universitario; díganme asuntos del ambiente universitario ...* Y al hablar de esa relación, que es una relación nocional de clase/miembro, asuntos universitarios... ¡Ah no, pues entonces la vida, la cultura, los deportes, las clases! Una cantidad de asuntos de la vida universitaria... Entonces ahí les pueden salir los específicos sobre los diferentes asuntos (Audio 19. 25 de agosto de 2016).

Como lo señala la profesora Claudia, los objetivos específicos lo son en relación con la generalización que se establece en el general. Por lo tanto, debían estar relacionados y no ir de forma independiente, como los estudiantes lo estaban haciendo y nosotros lo estábamos permitiendo. La profesora partió de las mismas ideas de los estudiantes en relación con asuntos de la vida universitaria para mostrarles que no estaban incluidos en sus objetivos específicos, pero que era necesario que sí lo estuvieran. Sin embargo, Catherine C identificó un problema en la aproximación que usó la profesora Claudia: esos parecían los objetivos del periódico, pero no del Formato de Proyecto Editorial que se debía presentar a la Dirección de Bienestar Universitario, y estábamos llenando era la propuesta de este último:

-Catherine C: [...] el semestre pasado habíamos tenido la reflexión entre la diferencia entre objetivo del proyecto y el propósito del periódico entonces, lo que yo veo en este caso es que se está planteando el propósito del periódico: informar. [...] pero hay como una diferencia entre esas dos cosas ¿qué sugerirías tú en ese caso?

-Profesora Claudia: Digamos ¿cuál es el propósito del proyecto? El propósito del proyecto es crear un periódico para primer semestre, y eso no dice nada sobre el contenido del periódico, entonces yo tengo que especificar el contenido del periódico porque si no, no voy a convencer a nadie ¿y por qué se necesita un periódico para los de primer semestre? [...] Pero pues tú tienes razón, la lista que ellos hicieron fue de propósitos del periódico y no del proyecto; ahora la próxima vez toca mirar por qué estamos llenando ese proyecto. Es para convencer a alguien de que nos dé apoyo económico. [...] La conversación tiene

que llevar a que se den cuenta de si el propósito es del periódico o el propósito es para convencer al cliente.

-Caterine C: También releer; yo pienso que el ejercicio de releer lo escrito en el papel como del que va a financiar, como el evaluador. Como bueno: *¿en qué punto dice que vamos a hacer un periódico?* ¡Ah no! dice que el objetivo es informar, pero en ninguna parte dice que vamos a hacer un periódico. (Audio 19. 25 de agosto de 2016).

A partir de esto, quedó claro entonces que el objetivo general debía contener dos partes: una en la que se especificara el objetivo del Proyecto Editorial como lo pedía el Formato, y otra, el propósito comunicativo que ese proyecto específico (periódico) tendría. Para lograr esto con los estudiantes era necesario entonces, en lugar de decirles explícitamente cómo corregir sus objetivos, que ellos llegaran a identificar sus errores pensando en la autenticidad de la comunicación. Debían ponerse en los zapatos de sus lectores para ver si en realidad los estaban convenciendo de que su proyecto debía ser apoyado o no. Se debía pensar en la formulación del Proyecto Editorial como lo que verdaderamente era: una propuesta que debía estar bien sustentada, pues sería leída por personas ajenas a su escritura, que evaluarían si valía la pena darle el apoyo económico que la UN ofrece. Las claridades que surgieron a partir de esta reunión fueron claves para la toma de decisiones que yo hice durante la rotación siguiente (cuatro), como lo corrobora mi diario de campo:

“Decidí entonces empezar la clase pidiéndoles que leyeran esos objetivos pensando en los verdaderos lectores que los leerían: los encargados de la Convocatoria desde la Dirección de Bienestar. La primera reacción de los estudiantes al hacer este ejercicio fue reírse. En su planteamiento no había claridad sobre cómo lograrían cosas como: colaborar con los estudiantes en el inicio de su vida académica, acercar a los estudiantes con el ambiente universitario, generar interés sobre el funcionamiento de la UN, informar a la comunidad universitaria sobre actividades y proyectos que otorga la UN. Si un lector de Bienestar leía esto, ¿sabría en realidad en qué consistía el proyecto? ¿Acaso algunos de estos “objetivos” no se podían lograr simplemente con el envío de un correo o a través de volantes en la UN? Llegamos entonces a la conclusión de que el objetivo general debía mostrar con claridad en qué consistía el proyecto (la creación de un periódico estudiantil) y qué se buscaba a través de él.” (Diario de campo. 6 de septiembre de 2016).

Es importante resaltar aquí que no tuve necesidad de mostrarles a los estudiantes de sus errores. Mi sencilla instrucción de ponerlos a leer su propuesta desde el punto de vista de los lectores reales que tendría fue suficiente para que ellos identificaran los problemas y decidieran abordarlos. De nuevo, la visión comunicativa de la lengua informando nuestras prácticas. Otra práctica recurrente que yo decidí implementar con los estudiantes fue la de hacerles muchas preguntas, nunca darles las respuestas, que es parte de lo que hace un tutor que entiende los principios constructivistas del aprendizaje:

son los estudiantes quienes deben construir su propia comprensión (Ordóñez, 2015a). A través de las preguntas, ellos mismos empezarían a cuestionarse y a llegar a la construcción de conclusiones, como en un diálogo socrático:

-Liz: Cuando yo les hacía todas esas preguntas es que ellos iban cayendo en cuenta. - *¿Para qué necesitamos este proyecto? -Para que Bienestar nos ayude. -¿Y cómo nos ayuda Bienestar? -No, con recursos. Entonces ahí les dije: -Si es solo informar y ustedes me dicen que nos van a dar recursos, ¿qué otros medios de la UN también informan? -Ah, no, el correo. Entonces yo ahí les dije ¿Cómo Bienestar les va a dar recursos si ustedes van a hacer lo mismo que hace el correo electrónico? ¿Entonces, qué es lo que ustedes van a ofrecer de nuevo? Entonces con esa preguntadera [ellos dijeron]: Ah, entonces hagamos un periódico.*

-Caterine C: Y con comparaciones. ¿no? Por ejemplo, unas dijeron: *Profe, ¿cómo vamos a publicar el periódico? ¿Impreso?*

-Liz: Lo chévere es que con esa preguntadera ellos mismos llegan a las respuestas. Entonces llegamos a la conclusión de que el periódico va a ser virtual y que [el objetivo general] tiene dos partes: la creación del periódico y lo que hace el periódico. (Audio 22. 5 de septiembre).

En cuanto a las relaciones entre objetivos general y específico decidimos que, desde el marco teórico, tendríamos que enfocarnos en el nivel nocional de análisis:

Linda: Pues es que la diferencia entre información general y específica tiene mucho que ver con las nociones porque en la idea general hay clases y en las específicas hay miembros de las clases, hay grupos y en los específicos miembros del grupo, como vocabulario general que incluye muchas cosas y palabras específicas. (Audio 19. 25 de agosto).

En este punto, tener claridad sobre el objetivo general fue básico para la formulación de objetivos específicos. En el mismo trabajo con los estudiantes, esto quedó claro, como lo demuestra mi siguiente narración en la reunión:

Liz: Los estudiantes me preguntaron, -*Profe, ¿mínimo cuántos objetivos específicos? Y yo les dije: Analicemos lo que ya tenemos como objetivo general, a ver. ¿Cuántas partes creen ustedes que tiene ese objetivo general? - Dos. - Entonces, ¿cuántos objetivos específicos mínimo? - Dos. Entonces yo siento que hicimos un trabajo en eso. (Audio 22. 5 de septiembre de 2016).*

El trabajo que hice con los estudiantes sobre las relaciones existentes entre los objetivos general y específicos lo reflexioné también en mi diario de campo:

“Cuando ya hubo claridad acerca de lo que el objetivo general debía contener, se nos presentó entonces otro reto: la diferencia entre el objetivo general y los específicos. Por ejemplo, ¿qué verbo utilizar para uno y para los otros? El Formato nos ayudaba un poco a resolver esta duda. Aquí hicimos una reflexión también sobre la lectura que los estudiantes hacen de los formatos. Generalmente estos, no importa dónde se encuentren, tienen instrucciones de cómo llenarlos. Algunos grupos habían pasado por alto la instrucción del formato que decía: *Los [objetivos] específicos son todos los componentes que permiten la realización del objetivo general del proyecto.* En este punto hablamos del uso de los términos general y específico y cómo el primero debe englobar todo

aquello que se pretende y no ser tan específicos en su formulación, pues precisamente en los específicos es donde se logra esto.” (Diario de campo. 6 de septiembre de 2016).

Este trabajo de formulación de objetivos también corroboró el problema de haber planteado secciones sin tener primero claramente definido el objetivo del proyecto:

Liz: Otra cosa que también sucedió chévere escribiendo [los objetivos] fue viendo las secciones que ellos ya habían planteado. [...] En el grupo 6, ellos tenían un objetivo general rarísimo. Entonces yo les dije *Bueno, analicemos las secciones que ustedes ya propusieron. ¿Será que esas secciones están de alguna manera reflejando el objetivo general que ustedes tienen?* Y dijeron: *No*. Entonces dijo Camilo: *Pues cambiemos el objetivo general, ¿no? Es más fácil que cambiar las secciones.* (Audio 22. 5 de septiembre de 2016).

Los estudiantes con mi guía, mis preguntas en realidad identificaron la falta de coherencia que existía en lo que habían planteado. Otro aprendizaje importante que se logró en esta estación fue el relacionado con la autenticidad de lo que escribirían. No se trataba de ir a internet a copiar y pegar un texto que ya existía; debía existir originalidad en sus textos, pues su periódico tendría un propósito y audiencia específicos:

-Liz: Ahh bueno. Algo interesante a lo que llegamos qué día con la conversación. [...] En medio de esa conversación ellos dijeron: *¿Ay, o sea que tenemos que ir a muchos eventos?* Entonces yo les dije: *Pues claro, ¿entonces cómo van a informar sobre ellos?* Entonces ya salieron de ahí con que: *Uy, tenemos que asistir a diferentes eventos de la UN. ¡Ahhh! ¿saben por qué llegamos ahí?* Yo les pregunté sobre qué iban a informar. Y dijeron que sobre el Proceso de Paz. Yo les dije: *Pero eso es un tema, tema. ¿Pero eso qué tiene que ver con la UN?* Eso fue con el grupo 6: *Pero si ustedes tienen en su objetivo general que es algo relacionado con la UN, ¿qué tiene que ver el Proceso de Paz con la UN?* Obvio que sí tiene que ver, pero ellos no pueden decir solamente: *El Proceso de Paz*. Pero debe haber una relación directa con la...

-Linda: Con la audiencia a la que le están escribiendo.

-Liz: Ajá. Entonces ya en medio de eso dijeron: *Ahh, pues va a haber un evento en posgrados*. Entonces yo les dije: *¿Y ustedes cómo van a saber lo que hay en ese evento?* Entonces ahí en medio de eso llegaron a la conclusión de que debían ir. (Audio 22. 5 de septiembre de 2016).

Como puede verse en este recuento del camino hacia la autenticidad en los propósitos del proyecto del periódico, en el semestre 2016-III hubo más reflexión y, por lo tanto, más claridad desde el principio sobre el propósito y la audiencia. Eso sería clave para lograr los cambios que se hicieron en la escritura, sobre todo de los dos primeros textos del periódico, cuyo camino hacia la autenticidad describo en las siguientes secciones.

#### **4.1.1.2 Un camino hacia la autenticidad: de la noticia al texto informativo**

A partir de nuestro proceso inicial en el primer curso que dictamos en 2016-I, para todas nosotras las tutoras era claro desde el principio que queríamos que los estudiantes aprendieran a leer y escribir, pero también acercarlos a todas las actividades académicas que existen en la Universidad Nacional. Nuestro objetivo siempre estuvo enmarcado en que los estudiantes se integraran a la comunidad universitaria, más allá de solamente asistir a sus clases diarias. También habíamos llegado a un punto en el que la búsqueda de la autenticidad nos había llevado a cuestionarnos con qué texto seguiríamos después de la corrección del párrafo narrativo con el que formamos los grupos de niveles parecidos en el curso, y de allí habíamos pasado a planear el Proyecto Editorial de periódico, con base en la convocatoria de grupos estudiantiles de la Universidad. La decisión sobre con qué tipo de texto seguíamos fue tomada con celeridad: la noticia.

-Profesora Claudia: Entonces, un periódico [...] tiene todos los tipos de textos.

Liz: Sí, noticias, reseñas, artículos de opinión, científicos. Tienen todo eso (Audio 1. 16 de febrero de 2016).

Fue después de haber leído ya dos noticias en la correspondiente estación de lectura, llegado el momento en que los estudiantes debían escribir sus propias noticias, cuando empezaron a hacerse más evidentes las dificultades de haber pensado el periódico en función de temas y no de propósitos en el primer semestre del curso. Para entender este comienzo del movimiento hacia la autenticidad con este primer tipo de texto, es necesario remontarnos a nuestros análisis iniciales de material para el curso.

En el curso original de desempeños auténticos comunicativos en inglés siempre establecimos una relación directa entre la estación de Lectura y la de Escritura, consistente en que los estudiantes, antes de enfrentarse a escribir sus propios textos, ya debían haber leído algunos de la misma tipología. Esto permitía que, en el proceso activo de lectura, ellos identificaran, por su propia cuenta y con el soporte de sus tutores, aspectos relacionados con el propósito y la estructuración de la información para cumplir dicho propósito, es decir la pragmática del texto. Así lo quisimos hacer también en el curso de español. Lograr que los estudiantes llegaran a esto significaba que, primero, ese ejercicio debía ocurrir entre nosotros los tutores, de modo que gran parte de nuestras reuniones semanales se dedicaban a analizar a nuestros cuatro niveles de significado cada uno de los materiales que encontrábamos y nos parecían buenos para usar en el curso. Este análisis nos permitía escoger los textos más adecuados y luego tomar decisiones pedagógicas para apoyar a los estudiantes en su comprensión y producción.

La dinámica de trabajo consistía en proponer material que podría ser útil, antes de la reunión. Para esto compartíamos una hoja de Excel llamada Materiales 2016-1 en el Google Drive del curso (Lectoescritura, 2016-I). En esta hoja organizábamos los enlaces de los materiales que encontrábamos y queríamos evaluar en las reuniones, entre ellos los de lectura; la idea era llegar a la reunión habiendo leído previamente las propuestas de material, con el fin de analizar los que considerábamos que valían la pena usar en clase.

En un principio el trabajo de búsqueda de material requirió de mucho tiempo: era llegar al ilimitado mar de la Internet con su ilimitada y creciente cantidad de información, a encontrar textos que se ajustaran a los propósitos que queríamos alcanzar con los estudiantes. ¿Cómo iniciar la búsqueda si en este curso no pensamos en temas? En este punto, la experiencia previa que tutoras como Linda y yo traíamos de los cursos de inglés fue crucial para delimitar un poco nuestras búsquedas. Como se muestra a continuación, nuestros aprendizajes previos logrados informaron las acciones que las demás tutoras llevarían a cabo a lo largo del curso:

-Liz: En la tabla de materiales yo ya he puesto, y Linda también, textos de Muy Interesante, que es [una revista] española y mexicana. Y hay otra que me gusta mucho pero el problema es que son traducciones, tocaría mirar muy bien están escritos los textos, que es de Scientific American, pero en español. Pero son perfectos, a mí me encantan esos porque son la divulgación, la información que se da, la noticia, pues sobre una investigación que se haya hecho.

-Profesora Claudia: Recuerden que las de National Geographic también tienen traducciones muy buenas. Claro que son textos muy largos.

-Linda: Otra recomendación que me parece válida es el periódico de la Universidad. También, no hay que descartar El Tiempo, El Espectador.

-Liz: Las 2 orillas. Los textos de opinión de ahí y de La Silla Vacía

Caterine: O por ejemplo esos reportajes de Semana que mezclan cosas ambientales

-Profesora Claudia: Y podemos estar seguros [de] que los chicos no leen esos tipos de cosas y pueden ser un gran descubrimiento para ellos. Son lecturas interesantes, lecturas no tan difíciles. (Audio 1. 16 de febrero, 2016).

La recomendación de estas fuentes como la Silla Vacía o Las 2 Orillas correspondió también de nuestras propias prácticas personales de lectura. En mi caso, en mi cuenta de Facebook estoy suscrita a diferentes fuentes de información, crítica y opinión que leo diariamente y que varias veces sirvieron como material para la clase. Esto es un claro ejemplo de cómo mis prácticas pedagógicas auténticas son también el resultado de aquellas prácticas que hacen parte de mi vida personal y diaria, lo que nos lleva de nuevo al marco teórico y a la autenticidad de los desempeños como acciones de la vida diaria de las personas (Ordóñez, 2010a). Un día, mirando la página de inicio de mi Facebook, leí un titular de la página de Nat Geo en Español: *Encuentran Pez Pacú*

con *Dientes de Humano*. Ese titular llamó mi atención... ¿cómo así que un pez tiene dientes de humano? Así que decidí leer el texto. Al hacer un análisis muy rápido del artículo, pensé que podría servir para leerlo en clase con los estudiantes, por lo que decidí proponerlo en nuestra reunión y lo leímos (Ver Anexo 10).

En reunión leímos el texto en voz alta y comenzó el proceso de su análisis discursivo a nuestros cuatro niveles de significado.

-Lina: Pero yo cuando leí el título, pensé que iban a desarrollar más lo de los dientes.

-Liz: Esa fue mi primera impresión cuando leí este texto.

-Lina: Van a hablar del por qué un pez tiene dientes así.

-Linda: Pues yo creo que este título sí cumple con la característica de un título de llamar la atención.

-Profesora Claudia: Este texto presenta una cosa interesante de lectura, porque es que a la lectura hay que entenderle eso. Hay que entenderle, por un lado, por qué pone la cosa de los dientes y si la desarrolla o no y cuál es el problema real del pez.

-Liz: Pues sí, un texto es interesante cuando nos pone a todas a discutir de eso.

-Linda: Y es interesante también que el texto es un texto que tiene descripción en varios párrafos.

-Profesora Claudia: Niñas ajenas al análisis que hacemos del material que son Laura y Catherine Q. La idea es que buscamos un texto y para saber que nos sirve tenemos que aplicarle el famoso análisis de los 4 niveles de significado. [...] Entonces, eso que estamos discutiendo es una cosa interesante pragmáticamente, que el texto empieza con la cosa de los dientes, pero esa no es la idea que desarrolla. La discusión de eso es interesante ¿por qué tiene ese título? [...]

Liz: ¿Es que saben cuál es el problema? El problema es el título. Al decir: *Encuentran pez pacú con dientes de humano*, pareciera que los peces pacú no tuvieran dientes de humanos, entonces es el fenómeno. (Audio 1. 16 de febrero de 2016).

En este caso la discusión se centró en el nivel pragmático, al analizar si la idea que se desarrollaba era la que estaba en el título o era otra. Nos enfocamos entonces en la estructura retórica del texto, al analizar la importancia de cada una de sus partes para alcanzar el gran propósito general. Al analizar por qué el título hace énfasis en los dientes, estuvimos analizando también el texto a nivel proposicional, de la información específica del título, a la luz de la retórica que estábamos estudiando. El texto nos pareció adecuado como noticia y la leímos en clase con los estudiantes.

Antes de iniciar la producción original de una noticia en la estación de Escritura, les presentamos a los estudiantes otro ejemplo de este tipo de texto, esta vez escogiendo entre dos parecidos que analizamos en nuestra reunión (Ver Anexos 11 y 12).

-Liz: Bueno, ahora continuemos con lectura. Tenemos propuestas estas dos lecturas, una del UN Periódico: *Equipos de la UN transforman residuos en Bogotá*, y otra de El Espectador: *Universidad Nacional creó equipos que procesan residuos en Bogotá*. A pesar de ser el mismo tema, es muy diferente

la forma, el orden como se presenta la información en cada uno. Mire que en el de la UN es muy importante hacer énfasis en toda la basura que se produce, y los daños que causa, como todo eso de antecedente, para mostrar lo que la UN le ofrece al país. (Audio 5. 8 de marzo de 2016).

La lectura de estos dos textos empezó entonces teniendo en cuenta que el tema definitivamente no nos da la función total del texto. En este caso, tener dos textos, uno del UN Periódico y otro de El Espectador fue un ejemplo muy auténtico de cómo, dependiendo del propósito general que tiene la fuente, se organiza la información a lo largo del texto, como se demuestra en el análisis que presento a continuación:

-Lina: Es que a mí me parece que en el de la UN está enfocado en el logro institucional, mientras que en el otro lado [en El Espectador] están enfocados en los equipos. Digamos que aquí no le dan relevancia a la importancia de que los equipos puedan transformar.

-Laura: ¿Y si hacemos eso? Les mostramos las dos noticias y hacemos ese contraste. Un poco pesando en la forma en que van a escribir para sus periódicos.

-Liz: Pensando en el propósito, ¿no?

-Linda: O sea, la fuente influye en la forma como uno presenta la información. Como uno escribe para esa fuente.

-Caterine C: Claro, y de hecho en el artículo de la UN hay toda una parte en la que dice toda la información sobre los participantes.

-Lina: Y fíjate en los testimonios de personas. Que en estos proyectos de la UN se incluye la parte social. Entonces, a mí me parece que en la del Espectador es más como contarlos. (Audio 5. 8 de marzo de 2016).

La razón para que el texto del UN Periódico presentara detalles que van más allá del solo evento nos la señala Lina con más claridad:

-Lina: Pues porque por lo general [las noticias del UN Periódico] vienen de un proyecto de investigación y al depender de eso...

-Liz: Sí, están enmarcados dentro de un proyecto.

-Lina: [...] Tienen qué contar de dónde sale, surge. Porque es darle importancia y relevancia a lo que se hace aquí en la UN. Entonces también es importante ver eso.

-Liz: Pues pensando en el propósito académico que tenemos, el UN Periódico serviría más. Pensando en que es un periódico para el contexto de la universidad.

-Caterine: Y que tiene información de proyectos y que puede ser motivante.

-Laura: No, y que realmente uno como estudiante espera leer eso tipo de cosas. Además, porque ellos no han leído el periódico de la UN. (Audio 5. 8 de marzo de 2016).

Hacer este análisis del texto en relación con la fuente y las conclusiones a las que llegamos en medio de la discusión, como que la razón del tipo de información que se utiliza en la noticia es porque está enmarcada dentro de un proyecto de investigación, nos sirvieron para darle más sentido a la actividad de formulación del Proyecto Editorial, como se ejemplifica en el siguiente extracto:

-Liz: ¿Pero sí están de acuerdo con leer el de la UN?

- Laura: Sí, a mí me parece que es pertinente.
- Caterine: A mí me parece chévere la parte en la que hablan del proyecto y entrevistan o citan a la persona; en conexión también con lo que estamos haciendo en escritura, escribir un proyecto, que se enteren que en la universidad existen proyectos y que pueden conformar grupos.
- Liz: Sí, y que hay difusión.
- Lina: Y que se socializan.
- Caterine: Sí, y que influyen en una realidad nacional.
- Liz: Pues a mí sí se me hace importante. Si uno está aquí debe haber un impacto en la sociedad.
- Lina: Sí, tiene sentido. Además, ellos que vienen de tantas regiones. Es más importante todavía el impacto. (Audio 5. 8 de marzo de 2016).

Nos encontrábamos, pues, en el punto en que ya habíamos leído tres noticias con los estudiantes. Como mostré en la Tabla 3 de la sección anterior, los grupos pensaron en temas como Problemáticas de los Estudiantes de Primer Semestre, Experiencias de Llegada a la UN, Bienestar Universitario, entre otros. En muchos casos esto estuvo motivado por la situación inicial en la que ellos se encontraban: la mayoría venía de otras regiones de Colombia apartadas de Bogotá; eran estudiantes PAES con limitaciones económicas, así que estaban conociendo las oportunidades de apoyo que ofrece la Dirección de Bienestar; y estaban en el proceso de transición entre las dinámicas propias de los colegios y las dinámicas de la Universidad. Pero ¿lo que era una novedad para ellos, era en términos de propósito y estructuración de la información una noticia? Veamos a continuación la narración de Linda, en la que presenta los casos de algunos de sus estudiantes durante la primera estación de escritura de la noticia:

- Linda: [Un] muchacho dijo que la noticia de él es que la Universidad hacía presencia en todo el país ayudando a diferentes poblaciones, y pues que esa era su noticia. Y luego lo desarrolla como *La Universidad Nacional tiene sedes en Palmira*.
- Liz: Pero es como si fuera algo nuevo, como que ya empezó a hacer presencia porque antes no.
- Linda: A mí no me parece tanto. Me parece que funciona. Pensándolo en su audiencia, no para nosotros.
- Profesora Claudia: No, esperen un momentico. Una persona que llegue a la universidad puede descubrir que la UN tiene todas esas cosas y es una información importante para él y que no la tiene. Pero hay que darle cara de noticia.
- Linda: No, la noticia que él puso fue UN hace presencia en todo el país. Ese fue el titular.
- Liz: Pero si yo digo ¿Sabías qué? ¿Eso es noticia?
- Caterine C: No.
- Laura: Puede ser que para nosotros no, pero para un primíparo sí.
- Profesora Claudia: Por eso, si el periódico se llama Primíparos UN. Hay muchas cosas que para nosotros no, pero para ellos sí es noticia, y hay que darle cara de noticia.
- Linda: Entonces el tema de pasar de la crónica, de mi historia, a noticia, eso ha sido como lo recurrente en esta rotación. ¿Cómo paso de lo que yo he vivido a

escribir una noticia? Y lo que yo le dije a él es que: *Bueno, esa ha sido tu experiencia, pero ¿cómo podrías darle cara de noticia?* Recolectando información de otra gente, y reportando sobre lo que otra gente ha dicho sobre ese tema.

-Laura: Y así ya tendríamos noticia. (Audio 6. 15 de marzo de 2016)

Las propuestas de algunos de los estudiantes eran más de tipo expositivo, presentaciones de información interesante, pero en términos de función y estructuración de la información no eran noticias. A pesar de que para los estudiantes algunos aspectos de la Universidad eran novedad, como que hace presencia en diversas regiones, esto no quería decir que sus textos cumplieran con el propósito comunicativo de dar una noticia.

En la reunión siguiente, el 17 de marzo, seguimos comentando sobre los problemas que estaban presentando los estudiantes en la escritura de sus textos, y ya en ese punto fue más evidente para todas las tutoras que el origen de las dificultades estaba en el planteamiento del objetivo general del Proyecto Editorial, y, por lo tanto, del periódico, que se pensó inicialmente en términos de tema:

-Linda: Pero hay otros que tienen cosas muy específicas como informar sobre las herramientas que tienen los primiparos. Empezaban a escribir, existe Moodle, el Sinab.

-Liz: Pero eso ya no es noticia.

-Linda: Pero ahí lo interesante con la noticia ha sido poder ver que el objetivo que plantean en el periódico sí necesita cambiarse en algo. Porque yo les decía, bueno, si ustedes van a hablar sobre las herramientas, ¿eso no es un tema muy limitante?

-Caterine C: Ahí lo que toca cuando se está trabajando escritura es redirigirse de una al [Formato] de Proyecto. Y decirles, mire, ustedes propusieron esto. Es tratar de mediar esos dos intereses. Porque lo que tú dices, la herramienta para primiparos es muy limitante. (Audio 7. 17 de marzo).

Aquí es interesante notar que esta fue una dificultad que se pudo haber evitado desde el principio, poniendo en práctica más concienzudamente la visión comunicativa de análisis de la lengua que da su base a este curso y en la que pensar en el propósito y la audiencia son el origen de lo que hacemos. Sin embargo, fue en la misma práctica, en la identificación del surgimiento de dificultades por parte de los estudiantes que se hizo evidente la causa del problema. Y fue en la reflexión grupal que hicimos en las reuniones sobre los nuevos problemas que estaban surgiendo que decidimos implementar una nueva acción: el Proyecto Editorial aún no era un producto terminado; había que regresar a él y evaluar lo que allí se había escrito, de modo que creamos la estación de Comité Editorial después de Semana Santa. La evaluación se hizo con base en los nuevos aprendizajes adquiridos a partir del análisis de los materiales de lectura y de la etapa inicial de escritura

de la noticia. Esto nos remite nuevamente al constructivismo, pues los aprendizajes ocurren como proceso y en el trabajo con los otros.

A pesar de que el problema de no haber planteado un propósito general para el periódico ya era claro para nosotras como tutoras e íbamos a implementar acciones para resolverlo, aún quedaba en pie una dificultad: la diferencia entre noticia y texto con información de interés:

-Linda: Profe, en el caso de la audiencia, hay eventos que para una audiencia no son eventos, pero para otra sí. Por ejemplo, lo de informar sobre las herramientas de Moodle.

-Profesora Claudia: No, todos son eventos, solo que para unos son noticia y para otros no. Porque o ya lo sabíamos. Pero lo que está diciendo Liz del Sinab y el Moodle, eso no es un evento, es descripción de lo que hay. Tenemos que aclarar que cuando decimos evento no es solamente una conferencia o una celebración, no. Es un hecho, algo que sucedió.

-Linda: O que va a suceder.

-Caterine C: Uy sí, algo que va a suceder. Porque yo lo tenía en mi mente como algo ya ocurrido. (Audio 7. 17 de marzo de 2016).

Después de esta explicación, Linda comprendió la diferencia entre ambos tipos de textos. Esto le permitió identificar entonces con mayor claridad el problema que estaban enfrentando muchos de los estudiantes:

-Linda: Entonces hay muchos perdidos. Sí, porque habíamos dicho que lo del Sinab y eso podía presentarse en forma de noticia.

-Liz: Pero ¿cuál es el evento?

-Linda: Pero lo habíamos hablado la clase pasada en forma de *¿Sabías que la UN ofrece?*

-Liz: No, pero yo nunca estuve de acuerdo con eso porque eso no es noticia.

-Profesora Claudia: No, en ningún caso sería noticia. Lo que pasa es que es sección de información.

-Liz: Sí, un *Sabías qué* es información, pero no noticiosa.

-Profesora Claudia: Eso es información de interés.

-Caterine C: Lo que dijimos fue que sí se pueden tocar esos temas.

-Liz: Como el tema grande Sinab funciona.

-Profesora Claudia: Dentro del tema grande Sinab pueden ocurrir noticias. Eventos que resulten ser noticias.

-Caterine C: Puede ser que mi interés parta del Sinab como algo general. El reto es buscar un hecho en ese gran tema, en esa cuestión ya establecida. (Audio 7. 17 de marzo de 2016).

Como lo señala Caterine C, el reto consistía entonces en partir de los mismos temas propuestos por los estudiantes, pero enfocándose en un evento o hecho particular y reciente, y darle la estructuración de una noticia. Nuestro trabajo como tutoras era entonces poder guiar a los estudiantes a alcanzar este propósito, una vez ya todas lo tuviéramos claro. Las discusiones previas que tuvimos en nuestras reuniones fueron claves para construir entre todas dichas claridades, como lo señala Linda en el siguiente extracto:

Linda: Pues yo les voy a poner un ejemplo. Un estudiante escribió: *La UN ayuda a estudiantes de poblaciones vulnerables*. Y quería explicar cómo funciona el programa PAES. Pero yo le dije, basándome en las discusiones que hemos tenido que trabajamos la diferencia entre exponer un tema y desarrollar en un texto expositivo algo, e informar. Entonces yo le decía: *No. Tú estás describiendo un programa, pero esa no es la información que desarrollarías en una noticia. En una noticia debes informar sobre un evento*. Entonces yo le decía: *¿Cómo puedes volver eso una noticia?* (Audio 8. 5 de abril de 2016).

La narración de Linda sobre el caso de un estudiante específico es ejemplo de una situación más generalizada que estaba ocurriendo en la escritura de este texto. Para muchos de los estudiantes estaba resultando casi imposible escribir una noticia; ellos querían informar, pero no precisamente siguiendo las características que tiene una noticia tanto en novedad de la información como en estructuración. Esto nos demostró que tal vez debíamos partir de la construcción que los mismos estudiantes estaban haciendo durante su proceso de escritura, para así cambiar la instrucción inicial, tal vez rígida, que les habíamos dado, como lo muestra la profesora Claudia:

- Profesora Claudia: Pero acuérdense que el periódico puede tener una sección de información, como un *Sabías qué*.
- Caterine C: Pero eso es cambiar un poco el énfasis que le pusimos.
- Profesora Claudia: Sí, las noticias deben tener características particulares. Pero si ellos descubrieron una cosa que no sabían se puede poner en el periódico en una Sección de *Sabías Qué*. Información de interés sobre la UN, información que no sabías. (Audio 8. 5 de abril de 2016).

Linda decidió empezar a leer lo que su estudiante había escrito en su texto, y a medida que ella lo hacía, analizábamos el tipo de información que él había incluido y el enfoque que le había dado siguiendo las recomendaciones de su tutora, y hacíamos suposiciones sobre lo que pudo haber sido el proceso de escritura de este estudiante. Al hacer esto, nos dimos cuenta de que a pesar de que el estudiante no había seguido la instrucción de escribir una noticia, su texto estaba bien escrito y podía tener espacio dentro del periódico. Este texto nos mostró con más claridad que nuestra instrucción inicial había sido rígida y poco auténtica, teniendo en cuenta las características tanto del escritor como del lector:

- Linda: Lo que él hizo fue, a partir de lo que yo le dije, poner ejemplo de lo que dijo una persona: [Título] *Los “primíparos” reciben apoyo en la adaptación a la UN. Los recién graduados de colegios que entran a la UN se enfrentan a esta dura situación cada año*.
- Profesora Claudia: ¿Cuál dura situación?
- Linda: Es que él está teniendo un diálogo con él mismo. En su cabeza eso está claro. Pero le falta entender que el diálogo es con el que lo lee. [Leyendo el texto del estudiante]: *Algunos de los llamados primíparos se ven sorprendidos cuando entran a la Universidad Nacional y se dan cuenta de que cosas como los*

*horarios, profesores etc, son totalmente diferentes al colegio y al no acomodarse a este nuevo contexto en muchas ocasiones corren el riesgo de perder la calidad de estudiantes y muy probablemente su cupo en la UN. "El compartir clase con gente de todas las edades y el tener un campus tan grande para el desarrollar personal y académico fue el principal cambio por el cual me vi afectado" dijo Cristian Sainea, estudiante de primer semestre de Ingeniería de Sistemas.*

-Profesora Claudia: Yo creo que es la definición de una crónica, ¿no?

-Liz: Es una crónica, sí.

-Linda: Dense cuenta de lo que está pasando en él. Él está tratando de entender qué es eso. Luego se va al punto del apoyo, que el título de él es lo de los apoyos. *Así como él varios estudiantes han expresado algunos de los cambios que más los ha tomado por sorpresa. Entre los más comunes están: el cambio de horarios tan radical, el tiempo que les queda entre clases también conocido como "huecos", las clases en grupos muy grandes, entre otros.*

-Liz: Pero escribió muy bien.

-Linda: O sea, es una cantidad de información.

-Profesora Claudia: Qué bien, está chévere. Es la perspectiva de un chico. Debe tener espacio en el periódico. No es una noticia, pero es.

-Linda: Profe, lo que me parece valioso es ver cómo él está tratando de entender qué es una noticia. Está dando pasos en ese camino.

-Liz: Él es del grupo 1. Y tiene cosas que suenan a noticia.

-Profesora Claudia: Es que es una bobada forzar que algo sea noticia cuando su naturaleza es proveer información que es nueva, que mucha gente no tiene y que es puramente informativa. Pues eso puede tener una sección en el periódico.

-Linda: Díganos que el texto no es una noticia.

-Profesora Claudia: Pero le pueden dar una sección al periódico en la que aparecen esas cosas. (5 de abril de 2016).

Como claramente lo dice la profesora Claudia, fue una "bobada" forzar la escritura de una noticia, cuando dada la situación inicial en la que se encontraban los estudiantes de primer semestre, el propósito de sus periódicos y la audiencia a la que lo iban a escribir (en este caso, estudiantes de primer semestre) resultaba más auténtico y natural para los estudiantes dar información que resultaba ser nueva para ellos. Nuevamente, este caso es un ejemplo de la importancia que tuvieron nuestras discusiones, a las que llegábamos a narrar casos específicos sobre lo que estaba sucediendo con nuestros estudiantes, con base en los cuales tomábamos nuevas decisiones.

Todos estos problemas relacionados con la mala decisión de exigir noticias en el periódico me hicieron ver con más claridad otros aspectos que constituían logros con los estudiantes al hacer la tarea de escribir la ya no tan clara noticia. Estos logros estaban más relacionados con la importancia que este curso tenía para la inserción de los estudiantes a la vida universitaria:

-Liz: Otra cosa que yo vi [...] El trabajo que hay detrás de escribir una noticia. Entonces algo que yo vi que se logró con algunos estudiantes fue que para poder escribir esta noticia tuvieron que asistir a eventos académicos de la UN.

Entonces fueron al evento de Economía, el debate de la reforma. Entonces eso me parece como un logro, [...]

-Caterine C: O están anunciando eventos que van a suceder; entonces se están interesando en ver el correo e informarse más. (Audio 8. 5 de abril de 2016).

Así, para el semestre 2016-III la observación que hicimos en el semestre anterior sobre lo forzado que había sido exigir una noticia llevó a que tuviera más sentido que los textos fueran de tipo informativo, sin ser necesariamente noticias. Esta situación representaría entonces cambios en la forma como daríamos la instrucción en comparación al semestre anterior, así que como tutores debíamos trabajar en cómo abordar esa escritura desde el principio. De esta manera, no habría contradicciones, ni limitaríamos a los estudiantes a escribir el texto que nosotros queríamos y no el que a ellos de verdad los motivaba escribir:

-Liz: A mí me tiene un poco preocupada la instrucción que les vamos a dar en escritura. Empiezan a escribir y no sabemos cuál es la instrucción inicial. Yo no sé si decirles, escriban una noticia y que si sucede lo del semestre pasado que cuando les dijimos escriban una noticia y no escribieron una noticia sino un texto informativo igual se les vale. O sea, como darles la instrucción noticia a ver ellos con qué salen en ese primer acercamiento, no sé.

-Caterine C: Ummm. Me parece que puede ser complicado debido a que se ha tratado distinto al semestre pasado. Por ejemplo, en el establecimiento de las secciones en Comité Editorial ya se han propuesto otros textos informativos. Entonces decirles noticia puede ser contradictorio con eso que se ha avanzado en el Comité. Entonces no sé. O limitarlo a esas dos posibilidades. O noticia alrededor de un evento o un texto más amplio de carácter informativo sobre algo de la UN, bueno, dependiendo con cada grupo. O sea, la persona que tenga escritura tendría también el reto de mirar qué está pasando en cada grupo en Comité Editorial. Qué han pensado ellos. (Audio 18. 22 de agosto de 2016).

Decidimos entonces que la instrucción no sería: Escriban una noticia. Se daría una instrucción más amplia, de manera que ellos fueran quienes tomaran su propia decisión con base en lo que querían hacer y pensando en sus secciones: *Escriban un texto informativo*. La siguiente parte fue decidir si en esa primera estación de escritura del texto informativo se les daría una estructura, pero para esto necesitaríamos establecer una conexión con la estación de lectura:

Liz: ¿Por qué no buscamos un texto informativo para lectura? Que no sea noticia para ver qué estructura tiene. (Audio 18. 22 de agosto de 2016).

A partir de esta necesidad de identificar una estructura auténtica, no inventada por nosotros, nuestra tarea para la siguiente reunión sería traer un texto informativo de ese tipo. Teniendo en cuenta el momento crucial que el país estaba viviendo en este segundo semestre del 2016, decidimos buscar un texto relacionado con el Proceso de Paz. Queríamos lograr también que los estudiantes tuvieran conciencia sobre este proceso y

leyeran sobre él. No se trataba solamente de que aprendieran a leer y a escribir, sino que fueran miembros activos de la UN, y también ciudadanos del país. El texto que escogimos se titulaba En detalle: estos son los seis puntos del acuerdo final de paz con las Farc.

Este texto, como todos los demás que usamos en clase, se leyó y analizó en la reunión de tutores para decidir cómo se trabajaría con los estudiantes. Como una de las razones para decidir buscar un texto informativo de este tipo fue la necesidad de que los estudiantes tuvieran un ejemplo para su propia escritura, ese sería entonces el punto de partida con el que abordaríamos el texto en la práctica con los estudiantes:

- Fabián: Yo tengo una pregunta. ¿Nosotros qué queremos que pase en esta rotación?
- Linda: Yo lo que estoy viendo Fabián es que este texto tiene una estructura.
- Caterine C: Queremos leer un texto del tipo expositivo.
- Fabián: ¿Entonces queremos que los chicos vean cómo está estructurado el texto?
- Liz: Lo importante de esto es ver que no es una noticia. Segundo, [al leer] con cuidado nos damos cuenta de que sí tiene una estructura, entonces es algo que nos está dando el texto. No es algo que tengamos predefinido.
- Linda: Lo que yo estoy viendo es que como es tan largo el texto, lo que se puede hacer es no una lectura en detalle de cada punto sino tratar de entender cómo están estructurando el texto que es tan largo. (Audio 20. 29 de agosto de 2016).

Como se puede inferir de este extracto, buscábamos que los estudiantes identificaran una estructura a partir de un texto real, no una impuesta ni modificada para los propósitos de la clase. Las decisiones pedagógicas se debían tomar pensando en este propósito pedagógico que teníamos con ellos. Y en este punto, el trabajo colaborativo con los demás tutores fue importante. En el siguiente extracto se ilustra cómo todos le dábamos recomendaciones al tutor que estaría a cargo de esa estación teniendo en cuenta la experiencia en otras estaciones y, el análisis del análisis del texto que ya se había hecho:

- Linda: Yo creería que debes tener tiempo de trabajarlo y que trataras de ver cómo se está desarrollando cada uno de los puntos. Es decir, hay una idea general y luego se desarrolla cada punto de esa idea.
- Fabián: Pero lo primero es tratar de entender esto que ya identificamos aquí.
- Mariana: Sí, ver cómo está organizado el texto y estructurado, pero también otro que sería la propuesta ya de clase que me parece que sería limitarlo hasta cierto punto, el dos diría yo.
- Linda: Yo lo que haría la primera clase sería una lectura de todos los puntos y lo acordado primero.
- Caterine C: Pero aquí aparece. Entonces se puede hacer una mirada simple.
- Linda: Sin embargo...
- Caterine C: Ahh, ¿como una mirada de la estructura?
- Linda: Exacto. Y luego uno o dos [puntos]. O no tiene que ser cronológica la cosa. Tú puedes a partir del análisis, por ejemplo, bueno, éste desarrolla más claramente idea general y desarrollo, entonces me voy a enfocar en ese. O me

voy a enfocar en este, el segundo punto, que dice: *[El Acuerdo de Paz]Está construido sobre tres ideas*. Y luego me desarrolla cada idea y qué significa.

-Caterine C: En qué se traduce.

-Linda: Sí, y esa estructura es chévere.

-Fabián: Este texto está muy chévere. (Audio 20. 29 de agosto de 2016).

La lectura de este texto efectivamente la abordó el tutor teniendo en cuenta nuestras recomendaciones y su análisis del texto. Considero el trabajo de Fabián con esta estación muy valioso. Él era el tutor más “novato” con este tipo de análisis del discurso y con la metodología, pero el trabajo colaborativo y la construcción permanente que se iba dando en cada una de las reuniones permitió lograr grandes aprendizajes en él que se vieron reflejados tanto en su análisis del material como en lo que hacía en su práctica con los estudiantes:

-Fabián: Lo que hicimos con el texto de los acuerdos fue coger los párrafos y establecer relaciones entre el título, el primer párrafo. Además, porque ese texto tiene algo muy chévere y es que desde el primer párrafo hasta al anterior en el que presentan los acuerdos de manera puntual se va trabajando como de general a lo particular. Se va hablando de la agenda, de los puntos y el primer punto está explicado muy chévere. Que al estudiante al principio le dice: *Buenos, vamos a hablar cualitativa y cuantitativamente*. Me sirvió para trabajar con ellos de qué manera el autor en los primeros párrafos cuenta cómo va a explicar los acuerdos. Entonces en eso trabajamos con ellos y lo entendieron y la verdad estuvo chévere. Y alcanzamos a llegar hasta el penúltimo [...]. Entonces yo dije: *No, la idea es trabajarlo en dos sesiones*.

-Linda: ¿Y qué sería el trabajo en la segunda sesión?

-Fabián: Yo creo que como trabajaron los diferentes puntos. No sé si que trabajen los seis, porque yo creo que con trabajar unos dos ya ellos se dan una idea de cómo elaborar un texto informativo que explique algo. Y cómo construir los párrafos y cómo tener diferentes opciones para introducir la explicación. (Audio 23. 5 de septiembre de 2016).

Fabián logró en su estación los propósitos que nos habíamos planteado en la reunión de tutores. No obstante, no solamente buscábamos que escribieran bien, sino que estuvieran en realidad enterados sobre el Proceso de Paz:

-Fabián: [...] ellos ahí ya tienen una idea de por lo menos qué opciones tienen para elaborar un texto informativo.

-Linda: Y también tienen una idea de los Acuerdos. Para decir sí o no en el Plebiscito. Porque me parece que el valor de ese texto tiene que ver con eso.

(Audio 23. 5 de septiembre de 2016).

Como lo señala Linda en este extracto, este texto tenía un valor auténtico relacionado con el contexto en el que todos en el país estábamos viviendo. Esperábamos, a través de los materiales y desempeños que proponíamos, seguir aportando en la inserción de los estudiantes a la vida universitaria, que indefectiblemente estaba relacionada con las dinámicas políticas que se dan en el país.

Por otro lado, la mala decisión que mostré en la sección de desarrollo del propósito del Proyecto Editorial de haber empezado a escribir el texto informativo sin haber formulado primero el Proyecto se vio reflejada en los problemas que enfrentaron los estudiantes desde el inicio de escritura de su texto:

Profesora Claudia: Lo que pasa es que están escribiendo en el aire, están escribiendo y sí, informemos, pero ¿por qué? Tenemos que tener una idea de cuál es el periódico que estamos escribiendo para poder decir que informar vale la pena. (Audio 19. 25 de agosto de 2016).

Para Jennifer, los estudiantes estaban perdidos. Sin embargo, esto no era necesariamente su responsabilidad; era el resultado de una acción que tomamos nosotros los tutores, que no estaba bien informada por una visión comunicativa de la lengua:

-Jennifer: Pero es que digamos el último grupo que fue a ver la profe estaban muy perdidos, cuando yo les pregunté ¿qué temas se les ocurre o sobre qué podemos escribir? No dijeron nada.

-Profesora Claudia: A ver, porque sabemos que eso es completamente normal. Si tú los pones a escribir en el aire y la pregunta es sobre qué quieren escribir, pues yo me demoro 10 años en pensar. Pero si yo ya tengo un proyecto en el que tengo claro que voy a escribir un periódico con el propósito de informar a unos primíparos sobre cosas que le pueden causar problemas, entonces ya tengo un cajoncito más chiquito sobre el cual pensar. ¿Por qué? Porque ellos acaban de tener problemas o están teniendo problemas; entonces no tienen que pensar tantísimo o no tienen que escribir sobre una cosa sobre la cual no tienen experiencia. (Audio 19. 25 de agosto de 2016).

En este extracto se evidencia claramente la contraposición tema-propósito. Jennifer, una de las tutoras nuevas durante este semestre, estaba pensando con base en el tema y en relación con las secciones sin propósito que ellos ya habían planteado. La profesora Claudia señaló entonces algo clave en relación con el proceso de escritura: cuando no tengo un propósito claro y definido desde el principio, nada más decidir sobre qué quiero informar se convierte en una tarea que demanda mucho tiempo. Jennifer narró más problemas que se presentaron en los estudiantes y que son evidencia de pensar con base en el tema y no en el propósito de sus textos:

-Jennifer: Pues es que es ahí... Por ejemplo, este chico quiere hablar sobre el mapa de la universidad.

-Liz: ¿Y qué quiere decir? ¿Quién hizo el mapa? ¿Quién creó el búho o qué?

-Jennifer: Exacto, yo le dije: "y que nos vas a contar del mapa?" y él apenas busco eso y me dijo: "Pues yo voy a hablar del mapa".

-Linda: ¿Y por qué en la sección "Los Parches"?

-Liz: Sí, y además esos nombres de las secciones.

-Caterine C: Hasta ahora en esa rotación [de decidir las secciones] fue un poco trancada.

-Jennifer: Fue caótica porque ellos no tenían claro ni qué iban a trabajar.

-Linda: ¿Pero quién?

-Jennifer: Nadie, o sea tenían las secciones, pero se demoraron mucho asignando funciones. Digamos en el grupo 1 tengo a Francisco y otra chica que quieren trabajar el mismo tema y nunca se pudieron poner de acuerdo sobre dividir el trabajo.

-Liz: ¿Cuál tema era?

-Jennifer: Semilleros de investigación.

-Caterine C: Pero estudian cosas distintas.

Jennifer: Pero es el mismo tema. (Audio 20. 29 de agosto de 2016).

En este extracto queda en evidencia también la falta de coherencia en las secciones que los estudiantes plantearon. ¿Qué significaría eso de Los Parches? ¿Cuál sería su propósito? Se evidencia otro problema: la tutora en esa clase aún seguía pensando en tema y no en propósito, de modo que no pudo guiar a sus estudiantes en la resolución de la discusión que estaban teniendo. No importaba que ambos estuvieran hablando de Semilleros de Investigación, cada uno podría darle un enfoque diferente y escribir con un propósito diferente. La tutora empezó a ser más consciente de su error, y el de todos nosotros, en realidad, pues como mostré anteriormente, el propósito que habíamos planteado para esa rotación de Escritura fue *Decidir en qué sección escribir mi texto informativo. Decidir tema y buscar información sobre ese tema*. Esto quedó explícito en su narración:

Jennifer: Yo pasé por todos y les dije: *Bueno, [díganme el] tema*. Ya cuando tenían el tema les dije busquen información al respecto para saber qué es lo que vamos a escribir sobre ese tema. O sobre algo que les interese escribir sobre ese tema. Pero con todos me encargué de mirar cual era el tema. (Audio 20. 29 de agosto de 2016).

Como en este punto ya habíamos identificado que el problema había sido empezar a escribir sin ningún propósito, esto nos sirvió para apoyar a Jennifer tanto en una mejor identificación del error en su práctica, como en qué tipo de decisiones pedagógicas se podían tomar para apoyar mejor a los estudiantes en su proceso de escritura:

-Caterine C: Y otra cosa es pensar el tema. Y bueno, ¿el propósito? ¿Para qué? Entonces ahí escriban la idea completa. Porque entonces: *Tema-Experiencias de las personas*.

-Liz: Es lo que yo digo. Varios temas dan para diferentes tipos de textos.

-Caterine C: Ujum. Y entonces así también ellos logran la claridad de: *Bueno, ¿qué voy a hacer?* Es como desmenuzar más la cosa. *¿Qué es lo que tú realmente quieres hacer en ese texto?* Para luego planearlo y sí poder escribir el propósito y que se vaya más hacia lo informativo. Por ejemplo: *Yo quiero contar lo que pasó en la Plaza Ché el día que se firmó el Acuerdo [de Paz]*. Como el ejercicio oral contigo sirve mucho para que ellos definan cuál es el propósito de su texto y que escriban la idea completa y ahí sí nosotros: ¡*Ahh, eso es lo que quiere hacer él!* (Audio 20. 29 de agosto de 2016).

En esta recomendación de Caterine C aparece otro aspecto que fue importante en este curso y nos lo permitía precisamente las características que tenía: el número de

tutoras y de estudiantes en cada grupo. Era más fácil trabajar sobre los problemas específicos de cada estudiante y su texto, abordarlos ahí mismo, mientras escribían, y para esto la conversación con ellos era esencial. Como nos lo señala Catherine C, el ejercicio oral podía ser una etapa inicial con algunos estudiantes, para después pensar en cómo expresar lo que querían en una buena oración escrita.

Después de suspendida la Escritura de textos hasta tanto no se completaran los objetivos del proyecto del periódico y ya que los estudiantes plantearon sus objetivos, yo tuve que retomar esa estación de Escritura del texto informativo. A esa estación llegué con muchas más claridades como resultado de las discusiones que tuvimos y, por lo tanto, el trabajo fluyó mucho más. En primer lugar, no se les daría una estructura predefinida, sino que siempre nos referiríamos tanto a su formulación de Proyecto Editorial, para tener más claridad sobre sus propósitos, como a los textos que ya habíamos leído en clase con ellos:

-Liz: Yo creo que para empezar esa estación siempre nos va a tocar tener abierto el planteamiento del proyecto y las noticias y textos informativos que hemos leído. Para tener eso como guía de cómo podría ser la organización.

-Profesora Claudia: Para eso tienen que haber trabajado la lectura muy bien, siempre manejando el propósito en alguna parte del trabajo con el texto. Pero tienen que haber discutido eso. Encontrar el propósito y la estructura y cómo la estructura sirve al propósito o no. (Audio 24. 12 de septiembre de 2016).

Otra decisión fue que ellos empezaran formulando por escrito el propósito de sus textos informativos:

“Con mi ayuda, nos dimos cuenta [de] que no podíamos hablar de temas sino de la información específica, el propósito específico que sus textos iban a tener, por lo tanto, uno de los propósitos iniciales de los 35 minutos de esta clase fue que ellos redactaran el propósito de su texto. Ya teniendo este propósito claro, los estudiantes pudieron empezar a escribir su texto con más facilidad.” (Diario de campo. 20 de septiembre de 2016).

Al formular los propósitos de sus textos, corroboré aún más que la decisión que tomamos para este segundo semestre de darles la instrucción de escribir un texto informativo y no una noticia fue bastante acertada. Esta vez el ejercicio de sentarse a escribir no supuso tantas dificultades ni limitaciones como el semestre anterior:

“El semestre pasado, quedamos un poco preocupados por las noticias de los estudiantes. En sí, no tenían noticias, sólo resúmenes de lo que se dijo en eventos u opiniones personales acerca de algún tema. Una de las cosas que noté al estar a cargo de esta estación y que confirma las observaciones del semestre pasado es que para los estudiantes resultó más fácil informar que dar una noticia. Siento que el trabajo de sentarse a escribir la noticia para los estudiantes de este semestre resultó ser un trabajo más fácil, ya que es más auténtico para ellos conocer sus propias necesidades y suponer que unos nuevos estudiantes van a tener necesidades similares. Los estudiantes

escribieron pensando en su audiencia, en sus lectores, quienes los van a leer con un verdadero propósito.” (Diario de campo. 20 de septiembre de 2016).

Otro de los hallazgos que surgieron en el trabajo con esta estación fue el logro de una mayor autenticidad del desempeño, gracias a las claridades de tener un propósito y una audiencia específicos. Al tener estas dos condiciones, el trabajo de los estudiantes no podía consistir en solamente ir a la página de Unimedios o Bienestar Universitario y copiar y pegar la información o hacer un parafraseo de la misma. Sus textos debían ser originales, respondiendo a esa audiencia específica, y debían tener un verdadero aporte, ofrecer información diferente:

“Aquellos estudiantes que son más reflexivos llegaron a la conclusión de que debían empezar a participar en más eventos que ofrece la universidad. Un estudiante, por ejemplo, decidió ir a las prácticas del equipo de fútbol institucional y averiguar por sí mismo el proceso para hacer parte de éste y ver desde su propia experiencia, cómo es que se desarrollan estos entrenamientos. Otros decidieron conocer a más profundidad los Semilleros de Investigación que existen en sus Facultades. Algunos fueron asistentes de la Semana Universitaria e informaron sobre las actividades que allí se desarrollaron. Y muchos otros, pensando en su experiencia reciente, en sus propias necesidades y dificultades al inicio del semestre como primíparos, decidieron escribir textos informativos, del estilo *¿Sabías qué?* O tips, en los que recolectaron información de páginas como Bienestar o se dieron a la tarea de conocer mejor la universidad -como el estudiante que se montó a la Ruta Circular del Bus de la UN para conocer sus horarios y paradas- con el fin de ayudar y apoyar a sus futuros lectores en su inicio a la vida en la UN en aspectos cruciales pero que se pueden convertir en un verdadero dolor de cabeza al empezar la universidad: *¿dónde queda este edificio? ¿Cómo recibo apoyo de parte de Bienestar? ¿Cuáles son los lugares mejores y más accesibles para comprar tanto comida como elementos escolares?*” (Diario de campo. 20 de septiembre de 2016).

Como señalo en este fragmento de una entrada de mi diario de campo, durante el segundo semestre del curso los estudiantes lograron textos más auténticos y originales, pensados para su audiencia. Ellos, en su rol como escritores, pensaron también en sus lectores y tuvieron una verdadera conversación con ellos, partiendo de sus propias necesidades y experiencias. En muchos casos los estudiantes hicieron una verdadera investigación sobre aspectos relacionados con Bienestar, con semilleros de investigación o con eventos culturales, que en muchos casos los estudiantes desconocen.

Como muestro de nuevo en esta sección, el camino de la noticia al texto informativo fue uno de búsqueda y aproximación paulatina a una mayor autenticidad del desempeño. Y en conexión con el camino anterior, también este se logró con una mejor definición de los propósitos de las actividades comunicativas y de los textos mismos.

#### **4.1.1.3 Un camino hacia la autenticidad en la Reseña: de avatares a eventos culturales y académicos**

La decisión de seguir con la reseña después de haber escrito la noticia (que luego se convirtió en texto informativo) quedó clara desde la reunión en el semestre 2016-I en la que acordamos que el proyecto transversal de todo el semestre sería el periódico. Para ese entonces no había aún claridad sobre el propósito general que ese periódico tendría:

- Liz: Bueno, entonces si tenemos en cuenta lo del periódico, ya más o menos sabríamos el tipo de textos que vamos a escribir a lo largo del semestre.
- Profesora Claudia: Que son: noticia. Entonces ahí, la noticia mezcla [discurso] descriptivo y narrativo. [La] reseña, la parte cultural de libros, películas,
- Liz: Y esa reseña tiene [...] una parte que es una explicación [no, descripción], que es como el resumen, y otra parte que es opinión sustentada.
- Lina: O sea, una reseña crítica.
- Liz: Uhum.
- Profesora Claudia: Pero de cosas chéveres, de películas que han visto, de libros que han leído, y no de cosas raras, inventadas por ahí. (Audio 1. 16 de febrero de 2016).

Hasta ese punto, parecía que los estudiantes podían reseñar cualquier película o libro que hubieran leído y que fuera interesante. Para relacionar entonces la estación de Escritura con la de Lectura, decidimos hacer la búsqueda de textos que fueran un claro ejemplo de una reseña bien escrita. De nuevo, el propósito de hacer la lectura era que los estudiantes pudieran identificar con la ayuda de las tutoras el propósito del texto y la organización de la información para lograr dicho propósito: “no se parte de la teoría para elaborar los textos, sino del análisis de diversos materiales” (Caterine C. T1. Anexo 5). Sin embargo, en ese momento del curso estábamos llegando a las reuniones sin haber leído y analizado los materiales con anterioridad, por lo que el tiempo se estaba destinando a escogerlos y no a analizarlos:

- Linda: Les propongo una dinámica de trabajo, porque siento que no tenemos un método de trabajo en grupo. No sé si sea válido hacer análisis de discurso aquí de los materiales que vamos a elegir. Y enfocarnos en traer el material, y hacer análisis del discurso, y con base en ese análisis, tomamos decisiones. Entonces que nos inventemos una metodología de trabajo, de escogencia de material para que rinda y sea un trabajo enriquecedor para todas
- Liz: Por eso yo decía que nos toca mirar [antes de la reunión] las propuestas en la tabla [de materiales].
- Linda: ¿Nuestras discusiones de material van a girar en torno a análisis del discurso?
- Laura: Pues eso depende del material. Por ejemplo, el de lectura sí, pero no sé el de TV.
- Linda: También. Que las decisiones de qué hacer con el material se fundamenten en un análisis y tenga cosas interesantes desde ese punto de vista.

A mí me parece super chévere y creo que uno aprende más haciendo análisis. Lo que dice Liz, ver los materiales antes y llegar aquí a discutirlo. ¿Qué piensan? Catherine C: Sí, de acuerdo. También tener el texto, porque llega uno a hablar de él y no se acuerda de todo. (Audio 6. 15 de marzo de 2016).

La preocupación de Linda y compartida por mí y por Catherine C consistía en la importancia que un análisis del discurso cuidadoso del material tenía para tomar decisiones pedagógicas. El trabajo nuestro en las reuniones no debía consistir en simplemente escoger el material, sino que colaborativamente debíamos analizarlo a los cuatro niveles de significado. Este trabajo de negociación y construcción de significado sería más enriquecedor en términos de aprendizaje para todas. En esta reunión, Linda propuso una reseña tomada de la Revista Arcadia sobre la película Los 33; grabada en Colombia y protagonizada por Antonio Banderas (Ver Anexo 13). Linda decidió hacernos una exposición de su análisis de esta reseña, enfocándose principalmente en el nivel pragmático, como se muestra en el siguiente extracto:

- Linda: A ver, les hago una exposición, ¿por qué este texto? El texto de los 33 es una reseña que dice la tesis al principio. No hay que intuirlo. Por eso. Esta es la opinión del autor: La historia daba para mucho más.
- Profesora Claudia: Y esa es la tesis, seguramente.
- Linda: Y desde el principio empieza a decir por qué daba para mucho más. [Lectura de la reseña] Entonces ahí menciona de una vez los argumentos.
- Liz: Y los argumentos, por un lado, el idioma, que es inglés, y por el otro los diálogos, el lenguaje usado. (Audio 6. 15 de marzo de 2016).

Este texto era un buen ejemplo de la forma como esperábamos que los estudiantes estructuraran sus textos. A pesar de que existan más maneras, ésta, en la que se tiene una tesis al principio y dos argumentos desarrollados, era la más sencilla y en la que nos íbamos a enfocar en el curso. Sin embargo, era necesario enfrentar a los estudiantes a más retos en la lectura, por lo que propusimos otro texto que presentaba más dificultades para los estudiantes, una reseña de la película El Hijo de Saúl (Ver Anexo 14).

Antes de la reunión, yo ya había hecho la lectura del texto y lo consideraba muy difícil de abordar con los estudiantes. Estaba pensando con base en el tema, y creía que no conocer sobre términos propios del cine sería una gran limitación:

- Liz: A mí se me hace esta [reseña] más difícil que la de los 33. Se me hace que para la lectura de ésta es necesario ver, saber de cine. La ética, la estética.
- Profesora Claudia: No, nunca piensen que con los muchachos no se puede. Miren a ver cómo sale.
- Liz: ¿Pero uno cómo puede saber que este argumento está desarrollando lo de la ética y la estética?
- Lina: Es que en el mismo texto está eso.
- Profesora Claudia: Sí, en el texto está. Nosotros no nos lo estamos imaginando.

-Caterine C: Yo entiendo que los estudiantes pueden no conocer bien qué es lo de Auschwitz, que no sepan de hecho qué es eso. Que no sepan qué es Shoah, qué pasó con los judíos. Pero yo creo que eso es lo encantador de la lectura, que uno puede aprender cosas nuevas como a partir de inferencias. Por ejemplo, la parte en la que hablan de las películas de Hollywood, ellos inferirán que en las de Hollywood el Holocausto se presenta de alguna manera.

-Liz: Y ellos no dirán: *¿Acaso esto no es una película de Hollywood?*

-Profesora Claudia: No lo es.

-Liz: No, pero dirán, de pronto.

-Profesora Claudia: Pero tienen que entender que no es una película de Hollywood con base en lo que dice el texto mismo. (Audio 6. 15 de marzo de 2016).

La profesora Claudia, Linda y Caterine C muestran cómo yo no necesito saber de un tema específico para poder entender un texto. Cuando él está bien escrito, el mismo autor da claves para entenderlo sin tener que salirse de su contenido: todo está en el texto, no hay necesidad de inventarse nada. Entender todo lo que el autor da en el texto, las conexiones que establece nos llevan inmediatamente al análisis del discurso, a los niveles proposicional y textual específicamente, como se ejemplifica en el siguiente extracto:

-Profesora Claudia: Tenemos que entender también que es una opinión de él, del autor del texto.

-Linda: No, ahí no habla el autor del texto, ahí habla es el director que él [el autor] menciona.

-Profesora Claudia: No, habla el autor de la reseña.

-Linda: No, habla el autor de la película.

-Caterine C: No, es el autor de la reseña.

-Profesora Claudia: Es el autor de la reseña. Es la reseña crítica de un autor.

-Linda: Pero él usa las palabras de otros para sustentar su tesis.

-Profesora Claudia: No, ya sé a qué te refieres. Él está hablando de lo que dice el director [de esta película, Nemes].

-Linda: *Ésta es la ópera prima del húngaro Lazlo Nemes. Para el director francés, es fácil encontrar sesgos, omisiones.*

-Profesora Claudia: Eso es muy importante de entender quién está hablando.

-Linda: Exacto, ahí habla el director. Luego el autor [de la reseña] habla de lo que dice el cineasta francés [Lanzmann, director de otra película sobre el Holocausto, Shoah]. Pero ustedes me están explicando, uno puede a través de las palabras de otro mostrar su posición.

-Profesora Claudia: No, esa es la relación que hace el autor. Eso lo está diciendo el reseñista.

-Linda: Pero el autor está informando acerca de Lanzman.

-Profesora Claudia: De una cosa que dijo Lanzman sobre la película.

-Linda: Exacto.

-Profesora Claudia: Bueno esto es super importante. Se va a presentar, ¿no? Uno se pierde, ¿quién dice qué? Y es importante saberlo o si no uno se pierde.

-Liz: Ahí toca conexiones textuales, ¿no?

-Linda: ¿Pero ahí uno cómo llega a que lo dice otra persona en el texto? Porque el autor está citando lo que dice otra persona que es su posición también. Que es lo que tú decías, lo dice el cineasta francés [Lanzmann], pero evidentemente el autor lo usa.

-Profesora Claudia: Sí, lo estoy usando [como reseñista], lo que dice el director, para apoyar lo que yo opino sobre la película.

-Linda: Pero en ningún momento explícitamente él dice: ésta es mi tesis. Uno lo tiene que reconstruir.

-Profesora Claudia: No, uno tiene que ir entendiendo cómo es la cosa, y quién está hablando y sobre quién está hablando. (Audio 6. 15 de marzo de 2016).

Entender quién está hablando en el texto, si el reseñista o el director de la película, o el de una película anterior a ella nos puso a analizar mejor la reseña a nivel textual. También, saber cómo el reseñista usó el comentario del director de Shoah nos llevó a pensar, a nivel proposicional, en el valor real de la información. ¿Cómo está usando el autor este comentario? ¿Qué conexión se puede establecer con su tesis? En este caso, como lo demostró el análisis de Linda, este comentario del director Claude Lanzmann fue la base de la que partió el reseñista para formular su tesis. En este caso, contrariamente a lo que sucedió con la reseña de la película Los 33, la tesis no estaba explícita, sino que como lectores debíamos reconstruirla. Otro aspecto importante de notar en este extracto es cómo las situaciones que emergían durante el análisis del material nos podían dar luces sobre qué decisiones pedagógicas tomar con los estudiantes. De ahí la importancia de haber hecho este ejercicio juntas: Si nosotras nos perdimos al identificar quién dijo qué, una situación similar podría surgir en los estudiantes, y, por lo tanto, ya estaríamos listas para enfrentarla en el momento que sucediera en la práctica.

En este punto del curso ya era un poco más claro para nosotras las tutoras que todos los textos que se escribirían debían apuntar a un propósito general y a una audiencia específica. La experiencia con la noticia y toda la discusión que tuvimos al respecto sirvió para aproximarse a la escritura de la reseña pensando en ese gran propósito comunicativo:

-Lina: En Escritura cuando yo les hacía caer en cuenta de que la reseña no era cualquiera y de que no podía ser de cualquier cosa, les dije: *Ese es el reto que tienen ustedes*. Y sí quedaron pensativos.

-Profesora Claudia: Sí, que queden pensativos y que vean que esto no es trivial. Porque los muchachos tienden a pensar que esto son bobadas.

-Lina: Y muchos quedaron como: *Profe, ¿qué escribo?* Quedaron con la inquietud de, *¿y ahora qué?* Porque yo les dije: *No es que traigan el primer capítulo del libro que están leyendo en el curso porque puede que no sea de interés para la audiencia que ustedes tienen. Lo que debe tener la reseña es claro, pero el reto es, ¿cómo engancho mi reseña a mi periódico que debe tener un propósito en particular y que yo dije que iba ser para tales y tales cosas?* Entonces eso les cambia también cosas en su propuesta de periódico.

-Profesora Claudia: Como hasta ahora lo trabajamos la vez pasada, tal vez hasta ahora ustedes son conscientes de esa minuciosidad que ellos no acostumbran. (Audio 8. 5 de abril de 2016).

Sin embargo, la tarea era aún más complicada. Ya sabemos que en la formulación del Proyecto Editorial los estudiantes pensaron sus periódicos desde temas y no desde los

propósitos comunicativos que querían alcanzar. Al pasar por la Escritura de la noticia, empezamos a pensar en esto más rigurosamente, por lo que regresamos nuevamente a hacer correcciones en el planteamiento del Proyecto Editorial. No obstante, para los estudiantes hacer esto representó una gran dificultad y no fueron muy significativos los cambios que hicieron. El grupo 1, por ejemplo, reformuló su propósito así: *Informar a la comunidad universitaria sobre las problemáticas y soluciones de los estudiantes nuevos de la UN*. La formulación de este objetivo general representaba un nuevo problema:

- Liz: Pero ahí me surge una duda. Ese es el propósito general de su periódico. ¿Qué papel tiene una reseña crítica en ese propósito grande?
- Laura: Pero una reseña tiene un propósito distinto, no podría cumplir con el objetivo que ellos plantearon en el proyecto.
- Linda: Ayer yo estaba planteándole a Lina que en el momento en el que ellos plantearon el proyecto, ellos no sabían qué tipo de textos iban a escribir.
- Laura: Pero ellos estaban sesgados a la idea de que [informar] es lo que quieren hacer y no lo quieren cambiar.
- Linda: Y es que esa es su realidad.
- Laura: Eso es lo que a ellos les interesa.
- Linda: Pero entonces lo que dice Lizbeth es que uno no puede desarrollar una reseña que cumpla con ese propósito grande. Y pues en ese momento que lo plantearon, ellos no sabían muy bien qué era una reseña.
- Liz: Entonces ahí es cuando desde el Comité Editorial tenemos que hacer que ellos replanteen ese proyecto inicial y dejarlo más general, como: *Redactar un periódico con textos dirigidos a la comunidad académica de la UN*.
- Lina: O a estudiantes de 1 semestre pero que no necesariamente se enfoque en problemáticas y soluciones.
- Linda: Sí, como que restringen demasiado.
- Liz: Sí, lo dejan muy específico. (Audio 8. 5 de abril de 2016)

Como lo señala nuestra discusión, hacer caber una reseña dentro de un objetivo general tan específico y pensado desde temas de interés y no desde propósitos comunicativos era imposible, de ahí la necesidad de volver a sus planteamientos iniciales y corregirlos con base en los nuevos aprendizajes. Sin embargo, nosotras mismas no teníamos claridad aún sobre la importancia del propósito comunicativo general del periódico, resultado también de que todo hubiera surgido sobre la marcha y como un ejercicio de intento y error. En consecuencia, fue mucho más difícil para nosotras como tutoras abordar las dificultades de los estudiantes con sus reseñas y redirigirlas.

Durante ese semestre 2016-I, no fuimos conscientes de la falta de autenticidad que tenían las reseñas de los estudiantes. Los apoyamos en el proceso de plasmar su opinión sobre películas y textos de su interés personal. Aunque Lina los había guiado en pensar en textos que engancharan a su audiencia específica, esto nunca se discutió ni se debatió realmente en nuestras reuniones, por lo que permitimos que los estudiantes escribieran “reseñas de películas muy viejas y que nada tenían que ver con la universidad.” (Diario de

campo. Octubre 4. Primera parte. Escritura de la reseña). Algunas de las reseñas que escribieron los estudiantes fueron de películas como Avatar, Los Juegos del Hambre, El Perfume, Los Vengadores. ¿Qué tenían que ver estas películas con el propósito del Proyecto Editorial?

Estas dificultades que se presentaron con las reseñas en el primer semestre y que partieron de no ser suficientemente rigurosas con el planteamiento de los objetivos fueron el punto de partida para las grandes reflexiones que tuvimos antes de dar inicio al semestre 2016-III, cuando como ya dije llegamos a dudar de la autenticidad y sentido de los textos en que estábamos pensando, en relación con las necesidades de nuestros estudiantes:

-Liz: El texto informativo sí funciona. ¿Pero la reseña cómo cabe [en el periódico]?

-Profesora Claudia: Lo más importante aquí, y todo esto lo demuestra, es que todo debe ser coherente, la coherencia es muy importante y todo debe tener sentido. Yo les dije a Liz y Linda que sería muy bueno producir una cosa que realmente fuera de interés para los primíparos y que los ayudara a acceder a muchas cosas a las cuales ellos no acceden y que son oportunidades que la UN ofrece. Por ejemplo, reseña definitivamente nos interesa que hagan porque son un textico para iniciar el asunto argumentativo. Entonces en la reseña tienes primero como un resumen, pero es un resumen con sentido, no porque lo pidió el profesor. Es un resumen con sentido porque es para que otros se enteren de que pasó y luego una cosa más argumentativa, más de opinión personal. Entonces ese lo usamos para iniciar el trabajo argumentativo. (Audio 11. 24 de junio de 2016).

Gracias a la guía de la profesora Claudia y su anotación sobre la importancia de distinguir, a nivel proposicional, el valor real de hechos y opiniones, se fue esclareciendo la importancia de escribir una reseña y la coherencia que ésta podía tener con el periódico y las necesidades propias de los estudiantes al empezar a hacer parte de la comunidad universitaria. Para esto fue crucial referirse nuevamente a la visión comunicativa de análisis de la que informa nuestro curso: cuando escribo, siempre debo pensar en un lector real, no solamente en el profesor:

Profesora Claudia: Entonces la reseña nos gusta mucho. Y si tú vas a pensar en por qué queremos que ellos hagan reseñas; y es que esta universidad ofrece tal cantidad de cosas a la que los estudiantes nunca van. Y sería el colmo que desde el primer semestre no les mostráramos a ellos la diversidad de cosas que la UN presenta y luego ponerlos a ir a esos sitios y contarles a otros de qué se trata y por qué son interesantes. Entonces ahora estamos pensando en cuál es el tipo de producto que puede contener esas cosas auténticamente (Audio 11. 24 de junio de 2016).

No obstante, a pesar de haber logrado esta claridad inicialmente, cuando se acercó el momento de escribir ese texto en clase, Linda cuestionó su importancia, y la dificultad

que un texto de estos representaba tanto para los estudiantes como para nosotros los tutores en el proceso de guía:

-Linda: No sé, es que esos ejercicios de reseña del semestre pasado me dejaron un poco pensativa en cuanto a qué implica escribir la reseña de una película. [...] poder de verdad construir una opinión, me parece a veces que requiere un conocimiento del cine que no tiene un espectador normal. Por ejemplo, para poder leer un argumento como *chévere*. ¿Sí me entienden? No para leer una reseña un poco forzada. Es que esa es la sensación algunos textos que he leído de los estudiantes. Entonces digo, qué pereza hacer ese ejercicio de escritura así, no sé. (Audio 26. 3 de octubre de 2016).

Linda basaba su reflexión en la experiencia que se tuvo el semestre anterior. Ella consideraba que escribir este tipo de texto sobre una película requería de conocimientos de cine por parte de los estudiantes. Sin embargo, Catherine C no estaba de acuerdo con esto:

Catherine C: No sé, yo pienso distinto. Pero por ejemplo yo tenía muchos ejercicios de conversación con el grupo con el que trabajé la reseña el semestre pasado. Eran ejercicios con cada uno. *-No, pues yo quiero plantear que sí, que es muy buena. -Pues sí, esa puede ser una idea inicial. Pero ¿por qué? ¿qué tenía de especial la película?* Entonces uno empieza en ese ejercicio de diálogo y de verdad se construyen un montón de cosas. *-No, pues es que a mí me gustaba en *El Perfume*, como que se muestra la sensualidad. -Pero bueno, ¿cómo lo muestran?* Entonces llegamos y hablamos un montón y llegó a poder decir que los colores por ejemplo de los labios se mostraban una sensualidad. Y bueno, pues el ejercicio de escritura igual no fue tal y como me lo dijo, pero a mí me resultó muy interesante. No resultó, ¡ay, qué aburrimiento! ¿Sí? Y había películas que yo no conocía, pero no sé. Yo me lo tomé distinto. Más también conversar antes de escribir e indagar. Porque uno también puede decir al principio, *¡y sí, qué chévere esa película!* (Audio 26. 3 de octubre de 2016).

Como claramente lo señala Catherine C en este extracto, la conversación con los estudiantes era fundamental. Se podía partir del diálogo con ellos para entre ambas partes, llegar a construir significado. Esto nos lleva directamente al Constructivismo y a la Zona de Desarrollo Próximo, de Vygotsky (1934): lo que el estudiante es capaz de lograr a través del trabajo con tutores con niveles diferentes de conocimiento. Además, este segundo semestre el desempeño de escritura de la reseña no resultaría tan desconectado del propósito general planteado en el proyecto, como sí sucedió el semestre anterior. Esta vez, y como resultado de un trabajo más riguroso de coherencia comunicativa, los estudiantes no podrían reseñar cualquier película:

-Liz: Bueno, aquí sí tenemos que tener en cuenta que las reseñas tienen que estar relacionadas con eventos y cosas de la UN.  
-Catherine C: O sea, no vamos a reseñar películas.

- Liz: Puede ser que sí. Algo que se haya proyectado en la UN. Pero algo relacionado con la UN, no que el Rey León, Avatar.
- Linda: ¿En la UN hay cineforos?
- Mariana: Sí, claro.
- Linda: ¡Ahh! Pues podemos empezar por ahí. Más bien digámosle que vayan y vean una película en un cineforo.
- Liz: Sí, no decirles de una vez. Pero sí preguntarles sobre qué piensan ellos hacer la reseña. Y si dicen, -Ay, de mi película favorita que es Nemo. -No, pero ¿Nemo qué tiene que ver con la UN? Que ellos vean que sus textos deben estar relacionados con el propósito general que tiene el periódico.
- Caterine C: Ajá.
- Linda: Pero digamos, ¿cómo uno determina cuál es la importancia para la UN? ¿Porque la proyectaron en la UN?
- Liz: Pues en la sinopsis puede haber una parte informativa. Igual la sinopsis es algo informativo, entonces se puede escribir ahí en el marco de qué se presentó esa [película], la sinopsis, qué fue lo que ocurrió, y mi opinión.
- Linda: No, o sea, para nosotros guiarles a lo que sería un texto apropiado para esa audiencia. O sea, ¿por qué Avatar no podría ser una reseña apropiada para ese público?
- Caterine C: Pues toca indagarlo también en ese ejercicio de preguntarles. Es como un documental como el que reseñó Martín el semestre pasado. *La Selva Inflada*, el de los suicidios de los muchachos en el Vaupés. Pues sí, él no lo relaciona con nada de la UN. Por ejemplo, si alguien decide hacer la reseña sobre ese documental que no lo pasaron en la UN, sino que lo vio en Señal Colombia, y lo relaciona, por ejemplo, ¿qué relación tiene eso con la vida en la UN y con el propósito de su proyecto? Pues creo que en ese ejercicio pueden salir muchas cosas. Ahí es el trabajo en la estación y de dialogar. (Audio 26. 3 de octubre de 2016).

Como se muestra en este extracto, debíamos guiar a los estudiantes a que escribieran reseñas relacionadas con el propósito de sus periódicos, no decirles directamente lo que debían hacer. En nuestras clases, era muy importante que los estudiantes llegaran a la identificación de sus problemas, dificultades y tomaran sus propias decisiones a través de la reflexión promovida por los tutores, y gracias al diálogo que las posibilidades de un proceso más personalizado brindaban (Ordóñez, 2015b). Miremos cómo ejemplifico esto con una entrada en mi diario de campo:

Cuando supimos que el siguiente texto que escribiremos será una reseña, la primera pregunta que les surgió a ellos fue: ¿una reseña sobre qué? La respuesta está en sus propios Proyectos Editoriales, en lo que ellos habían planteado como objetivo general. Pensamos: ¿quiénes serán sus lectores? ¿Cuál es el propósito que esperan cumplir con su periódico? A reflexionar sobre esto, los mismos estudiantes llegaron a la conclusión de que debían reseñar eventos, películas, obras, etc., que se dieran en el contexto de la universidad. Esta vez, y en comparación a lo que sucedió el semestre pasado, me sentí más cómoda en mi rol como tutora guía de su proceso. Al pensar con base en el propósito del proyecto en general, fue también más fácil ayudar a algunos estudiantes a delimitar sobre qué escribir y sobre qué no. El semestre pasado, los estudiantes resultaron escribiendo reseñas de películas muy viejas y que nada tenían que ver con la universidad. Este semestre, por el contrario, los estudiantes ya estaban enterados sobre los cine-foros que existen en la

universidad y sabían que esos serían los espacios ideales para encontrar la película que reseñarían. (Diario de campo. 4 de octubre).

Durante el trabajo en esta estación, identifiqué también los aprendizajes que los estudiantes tuvieron en los desempeños previos de lectura del correo electrónico, planteamiento del Proyecto Editorial y escritura del texto informativo:

“[Los estudiantes que] están leyendo el correo institucional y enterándose de los eventos que hay en la universidad llegaron a esta estación con algún tipo de ventaja sobre aquellos que están involucrados con la universidad pero de forma muy parcial, sin participar en todos los espacios que ella ofrece. Algunos estudiantes ya sabían que está la exposición *El Origen de la Noche* en el Museo de Arte. Otros sabían que habrá un concierto de Carmina Burana en el León de Greiff.” (Diario de campo. 4 de octubre).

A pesar de que varios estudiantes no habían usado sus correos electrónicos institucionales para informarse de los eventos de la UN, el desempeño durante esta clase los condujo a que lo hicieran más auténticamente, no porque así se los impusiéramos:

Al revisitar su correo institucional, descubrieron que hay eventos, charlas, conferencias, lanzamientos de libros en cada una de sus facultades y, por lo tanto, decidieron asistir o leer el libro. Sofi, por ejemplo, que estudia Medicina, encontró que hay una exposición en el Claustro de San Agustín llamada *El Acto Médico*, y emocionada al leer la descripción que hacen de ella en la página de Divulgación Cultural, decidió ir. (Diario de campo. 4 de octubre).

También, y de manera similar a como se hizo en la escritura del texto informativo, durante esta estación hicimos una relación directa con la estación de lectura. Esta vez usamos nuevamente la reseña de la película de los 33, y una reseña de la película *El Conjuro 2*<sup>2</sup>. No hubo necesidad entonces de darles a los estudiantes una estructura predeterminada, sino que entre todos y al volvernos a referir al trabajo hecho en la estación de Lectura, establecimos la estructura que sus textos debían tener:

[...] las pautas para la escritura de este texto no las di yo, nos las dieron los mismos textos que leímos en la clase. En esta sesión identificamos la estructura de estos textos y con base en esta, llegamos a un acuerdo sobre la estructura que los nuestros contendrán. Creo que este ejercicio supone también una apropiación por parte de los estudiantes del desempeño a realizar; no se trata simplemente de seguir unas instrucciones preestablecidas y escogidas de manera arbitraria por nosotros los tutores sino es un ejercicio de identificación de ciertos patrones formales que tienen los diferentes tipos de textos y, por lo tanto, en la realidad se escriben así, no modificados por ningún interés pedagógico. (Diario de campo. 4 de octubre).

---

<sup>2</sup> <http://www.revistaarcadia.com/cine/articulo/el-conjuro-secuela-james-wan-terror-horror-vera-farmiga/49177>

La nueva dificultad que surgió este segundo semestre estuvo relacionada con la síntesis que debía incluir la reseña. Mientras que en la escritura del texto informativo algunos estudiantes querían dar su opinión, en este caso en que sí había que hacerlo se estaban quedando solamente a nivel de información y no yendo a su opinión:

Este ejercicio en clase me mostró que a pesar de que conceptualmente ellos tengan claridad de lo que es una reseña y cómo se debe escribir, cuando en realidad se sientan a escribir parece que olvidaran los ítems/aspectos como deben organizar su texto. Por ejemplo, el texto se convirtió en un resumen de la película/libro/evento, pero no hay una opinión clara sobre éste. (Diario de campo. 11 de octubre).

Esta situación que yo identifiqué en mi estación e incluí en mi diario de campo, la vivieron los otros tutores, como lo señalo a continuación:

-Caterine C: Yo les estaba contando que yo estoy viendo que los estudiantes están escribiendo textos informativos ¿tú también viste? ¿Qué hacemos? Veo como el interés de sintetizar los encuentros, pero cuando leí eso quedé como ¿qué hago?

-Liz: Sí, yo también.

-Caterine C: Camila está reseñando *el Origen de la Noche*. Tiene unas claridades sobre lo que hay que hacer. Hay que trabajarle más al tema de la escritura.

-Linda: Pero todavía no hay opinión.

-Caterine C: No, porque hasta ahora está haciendo la síntesis, pero mira, tiene tesis.

-Liz: Yo creo que la guía para los estudiantes que sólo están informando es decirles: *Bueno, usted estuvo allá, chévere porque sí necesitamos una parte informativa. ¿Qué sintió, qué pensó, cuál fue su opinión sobre lo que dijeron?*

Mariana: Yo creo que el [texto] de Ericson se puede guiar a eso. Ya tiene sinopsis, entonces ¿qué tiene usted frente a eso? Es que desde el título parece una noticia. (Audio 27. 13 de octubre de 2016).

Nuevamente, era importante dialogar con cada estudiante y lograr que, en esa conversación, ellos llegaran a plantear su opinión, más allá de solamente informar. Sin embargo, el ejercicio no podía quedar solamente a nivel oral, como lo reflexioné en mi diario de campo:

Los estudiantes tienen muchas ideas que son capaces de expresar oralmente, pero al pasarlas a un texto escrito, se les dificulta, no plasman lo que el lenguaje oral les permitió transmitir. En este punto, decidí entonces pasar por cada estudiante y que me dijera qué era lo que más le había gustado en ese material que querían reseñar. Mi guía consistió entonces en ayudarles a redactar de manera escrita aquello que me habían dicho oralmente. Cuando ya tuvimos una oración simple con la estructura S+V+C, el siguiente paso se centró entonces en redactar los argumentos. (Diario de campo. 11 de octubre de 2016).

Para finalizar, a lo largo de este desempeño se trabajó con los estudiantes en pasar de la oralidad a la escritura con sentido y estructurada; lograron superar el límite de la

simple información y pasar a verdaderamente dar su opinión. Como resultado de este proceso, se lograron reseñas que sí estaban relacionadas con los propósitos que ellos habían planteado para sus periódicos y que cumplían con el objetivo que teníamos desde el principio: que los estudiantes empezaran a participar en todos los eventos de tipo académico, cultural, y deportivo que ofrece universidad.

Como muestro en esta sección, fue de nuevo el hecho de que al principio del curso no se pensara en el periódico con un propósito general sino con base en temas lo que hizo que en el semestre 2016-I las reseñas resultaran siendo los textos menos auténticos e incoherentes de todo el periódico. Al reflexionar al principio del semestre 2016-III sobre los propósitos comunicativos del periódico y de este texto en específico logró que nos aproximáramos a la escritura de reseñas más auténticas en relación con sus vidas como miembros de la comunidad universitaria de la UN.

#### ***4.1.1.4 El Texto de Opinión: la llegada a la autenticidad***

El texto de opinión fue el texto final del semestre 2016-I, es decir que fue el que reunió todos los aprendizajes logrados con las experiencias de intento y error que sucedieron con los dos primeros textos. Probablemente por esto nuestras decisiones pedagógicas y el proceso de escritura resultaron ser bastante similares en ambos semestres: habíamos logrado movernos hacia la autenticidad ya al final del primer semestre de creación del curso.

En primer lugar, las experiencias con la Formulación del Proyecto Editorial y con la escritura de la noticia/texto informativo nos mostraron que los estudiantes tenían una necesidad de narrar sus experiencias personales, de expresar su voz sobre la novedad a la que se estaban enfrentando. Sin embargo, permitirles que escribieran un tipo de texto meramente narrativo hubiera representado dificultades en términos logísticos, específicamente, el tiempo:

-Liz: Yo estaba pensando es miren. Esto ya tiene un cronograma. Y si metemos que los niños escriban la narración de su experiencia, se nos sale del cronograma. Pero podríamos, que sea como el trabajo de todo el semestre para que al final sea su ensayo personal.

-Profesora Claudia: Exacto, eso era lo que te iba a decir. Su experiencia personal puede ir en el ensayo. Entonces lo importante es que piensen, ¿para qué voy a narrar mi experiencia? ¿Qué es lo que voy a sustentar?

-Liz: Exacto, porque no es narrar por narrar. Que sirva un propósito. (Audio 4. 1 de marzo de 2016).

Como se refleja en el extracto, la decisión de no escribir un párrafo narrativo no se circunscribió simplemente a aspectos de organización logística, sino a pensar en la escritura como propósito. Si yo decido narrar mi historia, esto se puede hacer dentro de un texto de opinión, en el que mi narración puede cumplir con el propósito de sustentar una opinión personal. Retomando lo que ya habíamos hecho con la noticia/texto informativo y la reseña, también hicimos lectura de textos de opinión antes de iniciar con la escritura del texto. Esta lectura nos permitiría identificar aspectos de estructuración que serían el punto de partida para que los estudiantes organizaran su propio texto. Además, decidimos usar textos realmente auténticos para los estudiantes, al tocar temas relacionados con la educación y con problemáticas que se viven al ser ciudadanos no solo de Colombia sino del mundo. Durante el semestre 2016-I, leímos en total tres textos: *La tragedia de Flor Ángela* (Ver Anexo 15) por María Jimena Duzán; *Bien por los derechos, ¿y los deberes?*<sup>3</sup> Por Pedro Medellín; y *Es la educación, estúpido*, por Ramsés Vargas, rector de la Universidad Autónoma del Caribe.<sup>4</sup> En el semestre 2016-III leímos en total cinco artículos de opinión: *Lo que está en Juego con el No*, por Alfonso Cuéllar (Ver Anexo 16); tres textos del periódico El País de España: *Comprender a los terroristas*<sup>5</sup>; *Einstein y los Alquimistas*<sup>6</sup>; y *¿Debemos descuartizar a Trump?*<sup>7</sup> Y nuevamente, el texto de María Jimena Duzán.

La decisión de usar el texto de Duzán la tomamos en ambos semestres porque representaba muy claramente lo que asumíamos que muchos estudiantes iban a hacer en sus propios textos: una narración.

Esta columna empieza con la narración de una historia, la historia trágica de Flor Ángela, que le sirve a María Jimena Duzán para mostrar su opinión sobre el sistema de salud “que convirtió a la salud en un negocio en el que los únicos que salen ganando son los corruptos.” (Duzán, 2016) En este caso, y como los estudiantes lo identificaron en el momento de la clase, la columnista parte de una situación específica para ejemplificar una situación generalizada. (Diario de campo. 18 de octubre de 2016).

Por su parte, el texto que se usó en el semestre 2016-III, *Lo que está en Juego con el No*, lo usamos una semana antes del Plebiscito sobre los Acuerdos de Paz. Este texto

---

<sup>3</sup> <http://www.elpais.com.co/elpais/opinion/columna/pedro-medellin-torres/bien-por-derechos-y-deberes>

<sup>4</sup> <http://www.semana.com/opinion/articulo/ramses-vargas-colombia-debe-invertir-en-educacion-ciencia-y-tecnologia/471040>

<sup>5</sup> [http://elpais.com/elpais/2016/03/07/eps/1457353410\\_506770.html](http://elpais.com/elpais/2016/03/07/eps/1457353410_506770.html)

<sup>6</sup> [http://elpais.com/elpais/2016/10/04/opinion/1475607719\\_539366.html](http://elpais.com/elpais/2016/10/04/opinion/1475607719_539366.html)

<sup>7</sup> [http://elpais.com/elpais/2016/10/10/opinion/1476114936\\_888932.html](http://elpais.com/elpais/2016/10/10/opinion/1476114936_888932.html)

también presenta una narración inicial, así que con los estudiantes nos enfocamos en ver la función de ella y así identificar la tesis y de ahí partir a encontrar los argumentos. Además de este trabajo de análisis del discurso, decidimos usar este material para acercar más a los estudiantes a la situación que estaba viviendo el país y que estuvieran más informados a la hora de votar, como lo reflexiono en mi diario de campo:

Por otro lado, debo aceptar que me gustó mucho utilizar este material la semana antes de la votación del 2 de octubre por el plebiscito. Creo que, si este curso pretende ser un medio para que los estudiantes se inserten a la comunidad académica de la UN con más facilidad, se debe empezar pensando en ellos como miembros activos de una sociedad con necesidades y dificultades. Es necesario que los estudiantes estén al tanto de la realidad del país que afecta en gran medida las dinámicas que ocurren dentro de la universidad. Siempre con este tipo de materiales hago la reflexión al final de si ellos están al tanto de la situación, de si han leído y qué fuentes y medios usan para informarse. En realidad, esperamos que si no lo hacen en sus vidas diarias, al menos sea algo que se empiece desde nuestro curso y se pueda extrapolar a su cotidianidad. (Diario de campo. 29 de septiembre de 2016).

Después de los desempeños de lectura con estos textos de opinión, era hora de que los estudiantes empezaran con la escritura. Teniendo en cuenta las motivaciones iniciales que tuvieron los estudiantes cuando escribimos la noticia/texto informativo y los temas o preocupaciones más recurrentes en sus textos, decidimos entonces en una reunión de tutoras proponer las siguientes preguntas que podrían orientar su planteamiento de la tesis y que estaban en completa coherencia con su situación como estudiantes de la UN:

1. ¿Por qué estudiar en la Universidad Nacional?
2. ¿Por qué estudiar determinada carrera?
3. ¿Qué relación encuentro entre este curso de lectoescritura y mi carrera y/o vida?
4. ¿Considera que Bienestar Universitario les ofrece suficiente ayuda a los estudiantes de la UN?
5. ¿Cuál es la diferencia entre las vivencias del colegio y la universidad?
6. ¿Cuáles son las dificultades de estudiar en la UN?

En el proceso de escritura de este texto, así como los dos anteriores, se trabajó desde el Google Drive, por lo que hubo procesos de retroalimentación constante y específica. La estructura que trabajamos con base en el análisis de los textos de opinión en clase fue la siguiente:

### Título

1. Introducción: contexto y tesis
2. Argumentación: dos párrafos (en cada uno se debe plantear un argumento y desarrollarlo).
3. Conclusión

Para este texto, a diferencia de la escritura de la reseña, los estudiantes debieron hacer una búsqueda de información con el fin de sustentar su tesis. Para los estudiantes fue claro que sus textos no podían basarse simplemente en su opinión sin fundamentación. Era importante hacer una lectura de diferentes fuentes que los proveyeran de datos, situaciones, ejemplos, o testimonios que los ayudaran a darle más fuerza a lo que pensaban. La escritura de este texto se dio entonces como un proceso con varias etapas. En la primera, los estudiantes debieron hacer la búsqueda de información reciente y actualizada; para esto fue importante poner en práctica las habilidades de búsqueda de información en internet que se trabajaron a lo largo de cada uno de los semestres. En este proceso, los estudiantes se aproximaron a diversas fuentes como la página institucional de la UN y a sus páginas asociadas como la de Bienestar Universitario, Planeación y Estadística, entre otras. En el caso de los estudiantes que quisieron argumentar por qué estudiar en la UN, fue importante la lectura de datos estadísticos ofrecidos por los ránquines internacionales, como el QS Ranking, que clasifica a las mejores universidades teniendo en cuenta ciertos criterios.

Después de esta búsqueda y clasificación de la información, llegó la etapa de escritura. Esta etapa representó dificultades para los estudiantes similares a las que ocurrieron con la escritura de la reseña: en algunos casos se limitaron simplemente a copiar la información, pero sin apuntar hacia una opinión. El trabajo de todos los tutores consistió entonces en partir de la oralidad para así saber qué era lo que los estudiantes querían realmente mostrar a través de todos esos datos e información. Generalmente en los diálogos con los estudiantes, ellos verbalizaban su opinión. De esta manera, resultaba más fácil comprender lo que pretendían lograr con sus textos y, por lo tanto, guiarlos a que lo pudieran expresar claramente en sus textos de manera escrita.

En ambos semestres, al final del proceso de escritura y teniendo en cuenta la lectura de textos auténticos de opinión y las correcciones de los tutores, la mayoría de estudiantes lograron textos de opinión muy bien estructurados, con una tesis y argumentos

desarrollados. Es precisamente este aprendizaje relacionado con la estructuración de textos de opinión tanto en su identificación en la estación de Lectura, como de producción en la estación de Escritura el que mencionaron la mayoría de los estudiantes (70 de los 97 totales) en sus comentarios sobre el curso al final de ambos semestres:

“También he podido aprender a “descifrar” las partes de un texto. Pienso que esto es muy importante a la hora de entender un texto, de entender lo que nos quiere decir el autor con su escrito, también de ver su punto de vista (encontrar su tesis), este, creo ha sido lo más enriquecedor para mí en el curso.” (Stefanie. Párrafos finales. 2016-I).

“En primer lugar, recibir un curso de estos es muy bueno ya que permite ampliar los conocimientos del español ¿En que sentido nos permite esto? Podemos tener una mayor comprensión de textos, nos permite argumentar con facilidad, redactar correctamente textos como una artículos y demás, también con estos curso es mas fácil saber la estructura de cada escrito, se pueden identificar tesis que no se encuentren explícitos en determinados artículos.” (Vanessa. Párrafos finales. 2016-III).

“Durante este semestre en la clase de lectoescritura he aprendido muchas cosas las cuales varias no conocía o nunca utilizaba ya que no las veía muy importantes de tomar en práctica, pero en esta clase he desarrollado mucho el análisis de los textos ya que es importante para poder entenderlos mejor y a la hora de escribir esta técnica nos ayuda a desarrollar un texto con su respectiva tesis y sus diferentes argumentos”. (Sofía. Párrafos finales. 2016-III).

“Respecto al curso creo que el aprendizaje que he llevado a cabo me ha servido a la hora de formar textos de opinión, argumentativos y reseñas, por lo cual se los puede estructurar mejor. Además, se lleva un cronograma en el cual lo enseñado es más fácil de comprender con lo más importante de los textos como son la tesis, argumentación y ejemplificación.” (Christian. Párrafos finales. 2016-III).

“Aspectos como la forma de redacción, el cómo organizar de manera clara mis ideas y defenderlas mediante argumentos sólidos, el uso correcto de los conectores, la puntuación y el acento de las palabras son cosas que muchas veces pasamos por alto pero son fundamentales para darle fuerza y propiedad a un escrito. Así mismo, he aprendido a ser veraz y cuidadoso a la hora de justificar mis conclusiones, siendo siempre riguroso con las fuentes y las citas que uso.” (Robin. Párrafos finales. 2016-III).

#### **4.1.2 Televisión y Radio: hacia la autenticidad desde las instrucciones a la investigación académica y la participación ciudadana**

Como se mostró en el apartado de descripción del curso, al inicio del semestre 2016-I teníamos propuestas dos estaciones en las que nos enfocaríamos en la habilidad comunicativa de escucha: Televisión, y Radio y Procesos. En esta parte muestro todas las

decisiones que tomamos en relación con estas estaciones con el fin de hacerlas más auténticas para las necesidades de los estudiantes con quienes trabajamos.

De manera similar a como ocurrió con la búsqueda de material para la estación de Lectura, durante el primer semestre para la estación de TV y Radio y Procesos, Linda y yo iniciamos la búsqueda de material que luego proponíamos en la tabla de materiales. A partir de nuestra experiencia previa con los cursos de inglés con base en desempeños auténticos comunicativos, sabíamos más o menos el tipo de material que sería útil para usar con los estudiantes en términos de propósito y estructuración de la información. Al poner el material en la tabla, la idea era que el resto de tutoras lo viera autónomamente y empezara con el proceso de análisis y así identificaran las razones por las que los habíamos escogido. Con base en este primer acercamiento, luego la idea era que ellas mismas empezaran a proponer el material que podríamos usar en la clase. Los primeros materiales que usamos con los estudiantes fueron *Animal Planet al Extremo-Asesinos*<sup>8</sup>, y *Cómo Calcular la Distancia a la que Ha Caído un Rayo*<sup>9</sup> en las estaciones de TV, y Radio y Procesos, respectivamente. Antes de usarlos en la clase, los analizamos en una de las reuniones y pensamos en posibles decisiones pedagógicas para su uso.

Para la segunda rotación, la encargada de proponer el material de TV fue Catherine C, y fue aquí donde surgió el primer problema que se dio en la práctica en relación con estas estaciones:

-Catherine C: Bueno. Entonces yo tengo a cargo la estación de TV y estuve mirando los materiales sugeridos y me surgió una duda frente a la diferencia con los videos de Procesos. Porque hay unos videos sugeridos ahí de cómo hacer helado y cómo se hace el chocolate.

-Liz: Cuidado porque ahí una cosa es Cómo hacer helado y otra cosa es Cómo se hace.

-Catherine C: Es cómo se hace, sí. No es instruccional. (Audio 1. 16 de febrero de 2016).

Como se señala en la conversación, a pesar de que el tema parecía ser el mismo, la diferencia estaba, nuevamente, en el propósito de cada uno. En el caso de Cómo hacer helado, el énfasis estaba en dar instrucciones. Sin embargo, a mí también me surgían dudas en la coherencia que existía en tener estas dos estaciones y de forma separada:

---

<sup>8</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=0X128vqs3Sk>

<sup>9</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=zCjkV4uN3PE&list=PLExLYCg49LMxtYYpWipVb8x6\\_s07t7wof&index=2](https://www.youtube.com/watch?v=zCjkV4uN3PE&list=PLExLYCg49LMxtYYpWipVb8x6_s07t7wof&index=2)

Liz: Sí, es cómo se hace, pero esa es una duda que yo ya había tenido, profe, porque ¿dónde se da el límite entre lo que consideramos como estación de Procesos y lo que es estación de TV? (Audio 1. 16 de febrero de 2016).

Y en este punto, el problema ya no consistía nada más en el límite entre ambas estaciones, sino incluso en la forma como habíamos decidido llamar a una de ellas:

-Profesora Claudia: No, el límite sí es claro en el sentido de que la estación de Procesos. No es estación de Procesos, es estación de Cómo hacer cosas.

-Liz: Se llama Procesos.

-Profesora Claudia: Es la instruccional. Pero le pusieron el nombre a la guachapata. En inglés se llama How to, cómo hacer cosas. En inglés no la llamamos Procesos.

-Profesora Claudia: No, pero siempre hablamos de descripción de procesos en esa estación.

-Liz: Entonces llamémosla *Cómo lo hacemos*.

-Profesora Claudia: Más que procesos, es una lista de instrucciones. Lo que pasa es que los que nos van a enseñar siempre es siguiendo un proceso y las instrucciones siempre van paso por paso. Pero el asunto es que pragmáticamente es instruccional. Están diciendo qué hacer y se trata de que yo siga las instrucciones. (Audio 1. 16 de febrero de 2016).

Como lo señala la profesora Claudia en este extracto, pensar en estas estaciones pragmáticamente nos llevó a resolver el problema tanto de los límites que había entre una y otra estación, como del sentido real de la que habíamos titulado primero como Procesos. Si era un proceso nada más, como lo estábamos viendo antes, no hubiera existido una diferencia real entre Cómo se hace y Cómo hacer algo, pues ambas representaban en sí un proceso. La diferencia real era el enfoque que existía en dar instrucciones con el fin de aprender a cómo hacer algo. Sin embargo, para las nuevas tutoras aún no era claro lo que se quería lograr con los estudiantes en esta estación, por lo que quisieron saber de nuestra experiencia con esta estación en los cursos de inglés:

-Lina: Bueno, yo tengo una pregunta. ¿Qué hacen ustedes en inglés en esa estación? Por ejemplo, ¿qué material trabajan?

-Liz: Recetas, cooking.

-Linda: Explicarle a una audiencia cómo hacer algo. Ese es como el propósito de esa estación. Y que uno entienda cómo se sigue un proceso. Cómo se llega a un resultado.

-Profesora Claudia: Y siempre lo puedo hacer para otras personas.

-Linda: Y lo interesante es que no solo es instruccional, sino que a veces en el proceso, la descripción del proceso que uno está llevando a cabo, hay descripción de otras cosas. Por ejemplo, en las de cocina hay descripción de ingredientes. Entonces dan explicaciones, por qué uso esto, por qué no uso esto, por qué...

-Profesora Claudia: Pero eso que estás diciendo tiene razón de instrucción. Siempre estoy aprendiendo a cómo hacerlo mejor.

-Liz: Exacto, tiene un propósito de enseñar para que el público lo haga y lo replique. (Audio 1. 16 de febrero de 2016).

Como lo mostramos en este extracto, la estación y los materiales instruccionales tienen un gran propósito general, pero para lograrlo, no solamente se enfoca en usar el lenguaje de la instrucción (imperativos, por ejemplo), sino también el de la descripción y la explicación para dar razones, todo en función de alimentar el gran propósito instruccional que plantean. Parecía que el problema de estas estaciones, en especial el de la estación de Procesos, ahora renombrada *Cómo lo hago* parecía resuelto, así que nos enfocamos entonces en analizar el material que usaríamos en la estación de TV. Catherine C trajo la propuesta de uno, y para la búsqueda, se basó no solamente en el análisis sino en su experiencia previa:

Catherine C: [...] yo escogí uno sobre medio ambiente porque es un tema que me gusta mucho y según mi experiencia [anterior como tutora de apoyo en los cursos nivelatorios] es un tema super común para todos. Entonces, en la tabla había uno sugerido, pero a mí no me gustó entonces busqué uno parecido. Se llama *El Continente Basura*<sup>10</sup>. (Audio 1. 16 de febrero de 2016).

Vale la pena aclarar que, como se presentó en el apartado del periódico, en nuestros cursos no trabajábamos con base en temas sino en propósitos comunicativos. No obstante, para la búsqueda de material éste era un punto de partida que nos podía ayudar a delimitar ese trabajo inicial de llegar a YouTube y decidir por dónde empezar:

-Profesora Claudia: Uno puede buscar sobre ciertos temas interesantes. Esa es una manera de buscar material.

-Linda: Mira, algo interesante es cómo el tema no le dice a uno necesariamente el texto. Con un tema se puede trabajar en diferentes tipos de textos, en una noticia, en un texto informativo. (Audio 1. 16 de febrero de 2016).

Como lo muestra Linda en su intervención, durante la búsqueda y análisis de material, a pesar de hablar de tema, nuestro punto de partida siempre era pensar en el propósito comunicativo del material. Y en esto precisamente se enfocó nuestro análisis de este material:

-Liz: No, pero la noticia.

-Linda: ¿Es una noticia?

-Liz: Sí, es una noticia. Es de AFP España, ¿no?

-Profesora Claudia: ¿Es una noticia de un noticiero español?

-Liz: Pues esa es la fuente, pero. Volvámoslo a escuchar.

-Catherine C: Es informativo, pero no es necesariamente una noticia. Las noticias giran alrededor de un evento, de un hecho.

-Linda: A mí me parece que es un texto que se puede trabajar porque digamos, el tipo de texto es variado. Está informando, pero está informando importando

---

<sup>10</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=C1jz7qP66w8>

cosas de otras partes, o sea, en alguna parte hay como un reporte de otra fuente, ¿no? (Audio 1. 16 de febrero de 2016).

Además de que el tema no nos dice el propósito, la fuente tampoco. En este caso, yo me basé en la fuente para iniciar mi análisis; no obstante, no era una noticia. Me sucedió la misma situación que ocurrió con los estudiantes al principio: confundir cualquier texto informativo con una noticia. Como claramente lo señala Catherine C, una noticia siempre gira alrededor de un evento específico. Después de este análisis, era importante entonces pensar en decisiones pedagógicas, en lo que haríamos con el material:

-Catherine C: Bueno, yo estuve mirando el programa también. “Con la ayuda de los tutores, los estudiantes serán espectadores de diferentes tipos de textos televisivos. Analizarán el significado y el uso del lenguaje en ellos y tomarán notas.” -Fíjense que ahí la toma de notas está planteado como algo fundamental, ¿no?- “Analizarán el significado y el uso del lenguaje.” Yo pensaba, bueno, didácticamente como ¿yo qué puedo preguntarles?

-Linda: No necesariamente preguntar. Sino más bien ¿cómo puedo manejar el material con ellos? ¿Qué instrucciones les doy? (Audio 1. 16 de febrero de 2016).

Como lo señala Linda en este extracto, no siempre se debía empezar con una pregunta sino también con una instrucción inicial, pero siempre antes de ver el material, para que así los estudiantes tuvieran un propósito inicial antes de enfrentarse al discurso. Otro aspecto importante de estos extractos es cómo lo que sucedía en nuestras reuniones de análisis podía ser el punto de partida para tomar decisiones pedagógicas: en este caso, la confusión que yo tuve entre noticia y video solamente informativo era algo que también se podría presentar en el manejo en la clase y que ya sabríamos cómo trabajar con los estudiantes. De ahí la importancia de estas reuniones, en la que, con base en nuestra propia experiencia, y dificultades que surgían podíamos de algún modo predecir las dificultades que podrían tener también los estudiantes. Las reuniones también fueron ese espacio en el que la narración de lo que habíamos hecho en nuestras clases podía compartirse con las demás tutoras y así ejemplificar qué tipo de decisiones pedagógicas se tomaron. Estos ejemplos cumplían entonces dos propósitos: guiar a las demás tutoras sobre qué tipo de decisiones tomar, pero también recibir retroalimentación por parte de todas, para ver qué cosas se podrían haber hecho mejor:

-Lina: Bueno, yo quisiera contarles un poquito. Yo tenía Televisión, la del tiburón. Entonces lo que yo hice fue bueno, en una primera medida, los dejé ver el cortico que era de 8 minutos. Era una cuenta regresiva sobre cuáles eran los animales más letales para los seres humanos y era un conteo regresivo de los 10 animales. Entonces yo lo que primero hice fue, les pregunté que qué tipo de documento era ese. Entonces, ¿por qué hacer este documental, con qué objetivo, qué propósito nos da? Entonces unos decían: “No, era para

*prevenimos. Para que tengamos cuidado con los tiburones*”: Entonces ya empiezan a aparecer muchas cosas y uno comienza a guiar un poquito más la atención. O sea, como tal ellos [los creadores del programa] no quieren que yo me prevenga de ciertos animales. Evidentemente es hacer una clarificación y dar una sustentación de por qué este sí es [el más letal], y como era una cuenta regresiva, pues algunos decían: *Pero es que este es el 10. ¿Por qué lo pongo en el 10 y no en el 5?* Entonces ahí en el video es muy claro cuál es el criterio de clasificación que ellos van a tener en cuenta: Cuál ha sido más letal para los seres humanos, o sea cuál es el animal que más víctimas humanas ha dejado.

-Linda: Lo interesante con el tiburón es que después de que uno ve toda la explicación se da cuenta de que el tiburón no ha sido el que más víctimas ha dejado.

-Liz: Por eso está en el décimo lugar.

-Lina: [...] Pero entonces, lo que yo aproveché con el de televisión es la comprensión, y qué ellos anotan como importante. Entonces: - *¿Qué es lo que para ustedes es como importante?* -*Que tiene no sé cuántos dientes.* - *¿Pero por qué te pareció eso importante?*

-Profesora Claudia: ¿Por qué es importante dentro del propósito retórico del texto?

-Lina: Exacto, ¿qué contenido de información me aporta para entender que ese [animal] es [letal y está en el número 10] y no otro? (Audio 1. 16 de febrero de 2016).

La decisión de Lina se enfocó en iniciar preguntando cuál era el propósito del video. A partir de la respuesta inicial que sus estudiantes le dieron, ella entonces pudo seguir con sus decisiones pedagógicas. En este punto Lina nos muestra un aspecto crucial de nuestro curso: era importante estar atentas a lo que nuestros estudiantes contestaban para a partir de ahí y de sus reacciones, decidir cómo continuar con la clase. A pesar del análisis y la posible toma de decisiones que se hacía en las reuniones, lo más importante era lo que ocurría en la práctica al observar la interacción de los estudiantes con el material. Esto nos exigía a todos los tutores un verdadero conocimiento del material, para saber así cómo usarlo a partir de las respuestas diferentes que los estudiantes pudieran dar. En este extracto, además del propósito, Lina se enfocó en la información, en aquello de lo que valía la pena tomar nota, no porque al estudiante le pareciera interesante, sino porque era importante en relación con la función retórica del video.

Con base en la reunión y en análisis que se hizo del material *Continente Basura*, se decidió entonces que se trabajaría haciendo un especial énfasis en los datos que contenía en relación con el propósito; este sería el punto de partida. Sin embargo, como presentaré en el siguiente fragmento, dependiendo de la reacción de los estudiantes con el material, esas decisiones podían cambiar en la práctica real:

-Caterine C: Cuando analizamos [en reunión] el material del *Continente Basura*, nos enfocamos en los datos, pero después yo me di cuenta [de] que hay una

parte que explica las características del Continente Basura y otras las consecuencias ambientales. Entre esas, la proliferación de unas arañas.

-Laura: ¿Y eso lo dice el video?

-Caterine C: Sí, el video dice eso, pero los estudiantes sólo se enfocaron en las características, y en el momento de explicar las consecuencias ambientales, decían: *Sí, lo de la araña*. Y yo decía: *Bueno, miremos cómo el video articula, ¿por qué hablan de las arañas? ¿Cuál es la relación entre el Continente Basura y la existencia de las arañas?* Y no la habían cogido.

-Linda: ¿Qué propósito había?

-Caterine C: Mira, en ese, primero miramos el propósito del video; luego, cómo estaba presentada la información. No en detalles sino a grandes rasgos: *Ah no, primero nos hablan de las características y después de las consecuencias*. Y entonces ya entramos en detalle a ver cuáles son las consecuencias. Entonces la pregunta fue: *Ay ¿cuáles son esas consecuencias?*

-Linda: Pero ¿cuál es la consecuencia ambiental, en relación con las arañas?

-Caterine C: Que se comen el plancton.

-Linda: Ahí el propósito no era entonces entender esa parte, sino ¿Por qué mencionan a la araña en esa parte de consecuencias ambientales?

-Caterine C: Sí. Pero a nivel textual, los estudiantes no entendían por qué aparecen las arañas de repente. Pero no sé cómo fue que alguien dijo algo que me suscitó esa duda, como de *¡uy, creo que no se está logrando entender el nivel textual, las relaciones!* Como son tantos niveles, veo que hay chicos que logran muy fácilmente los pragmático, cómo está organizada la información, el propósito, pero ya a nivel de detalle, no. Y también creo que es importante. (Audio 4. 1 de marzo de 2016).

Como lo señala Caterine C en este extracto, ya algunos estudiantes estaban entendiendo con más facilidad el material a nivel pragmático en términos tanto de propósito como de estructuración de la información para alcanzar ese propósito. En esto era en lo que nos habíamos enfocado en la reunión de análisis. Sin embargo, como ella estuvo atenta a las respuestas de los estudiantes y a su interacción con el material pudo identificar que tenían más problemas que se enfocaban en otros niveles de análisis. Ella lo identificó como el nivel textual; sin embargo, cuando hablamos de las relaciones lógicas entre las proposiciones es en realidad el nivel proposicional. Pese a esta confusión que se presentó en el uso de los términos usados, lo más importante aquí es ver cómo en nuestra práctica era crucial escuchar a los estudiantes e identificar más fácilmente las dificultades que ellos tenían y así, redirigir la clase para poder llevar a cabo acciones inmediatas que los ayudaran a superar dichas dificultades.

Después de estas reuniones de análisis de material de TV, la diferencia entre la estación de TV y la de *Cómo lo hago* quedó resulta al identificar que el propósito de la última era instruccional. Sin embargo, esta estación continuó poniéndonos dificultades y generando dudas a medida que el semestre 2016-I continuaba. Una de estas dificultades surgió durante la cuarta rotación, en la que Linda estuvo a cargo y usó un video

instruccional en el que enseñaban a hacer una Mano Robótica Casera<sup>11</sup>. Para esta ocasión, la profesora Claudia visitó el curso y vio cómo Linda usó el material en clase. Con base en esa observación, ambas hablaron al final de la clase y luego la profesora Claudia nos envió un correo electrónico a todas haciéndonos reflexionar sobre las decisiones pedagógicas que estábamos tomando con el material:

“[...] estuve hablando con Linda el viernes y salió el siguiente tema, muy interesante, que quisiera que comentaran:

Nuestros muchachos de español entienden español, de modo que qué hacer con ellos en las estaciones y con el material de Internet no es tan obvio como es en inglés. Me gustaría que comentaran qué hacer con cada material que escogen: si lo que más vale la pena es trabajo a nivel pragmático y de ahí pasar a proposicional o textual o al revés o en qué orden.” (Correo electrónico. Profesora Claudia. 7 de marzo de 2016).

Llegamos entonces a la reunión de tutoras con el fin de reflexionar sobre cómo estábamos usando el material, de manera que realmente hubiera un aprendizaje por parte de los estudiantes. Linda empezó entonces a contarnos su reflexión, que era el resultado de lo que vio en sus estudiantes, así como la conversación con la profesora Claudia:

Linda: Yo estaba haciendo con el material de Cómo lo Hago todo lo que hago en inglés. En inglés sí es importante ver en el lenguaje cuando no es una instrucción sino una sugerencia porque estoy aprendiendo a decirlo. Pero aquí no. Y eso es lo que yo estaba haciendo en clase. Entonces ese es un punto que tenemos que empezar a discutir en los grupos. ¿Qué hacemos con los materiales y que sean un desafío para los estudiantes que están en español? (Audio 5. 8 de marzo de 2016).

Como claramente lo señalan Linda y la profesora Claudia en su correo, decidir qué hacer con el material de Cómo lo hago o How to era más sencillo para los estudiantes que estaban aprendiendo inglés. Ellos hasta ahora se estaban enfrentando a aprender a decir las cosas, por lo que el énfasis en la gramática y el vocabulario eran muy importantes. Pero en el caso de los estudiantes de Lectoescritura en español, si ellos ya contaban con el lenguaje necesario para expresar esas instrucciones, ¿qué se podía hacer que de verdad les representara retos de aprendizaje? Este cuestionamiento ya nos lo habíamos hecho Lina y yo, como lo ilustra el siguiente extracto:

-Lina: Es que yo precisamente qué día le preguntaba a Liz. Bueno, en el Cómo lo Hago, ¿cuál es el propósito? ¿Que ellos aprendan cómo hacer algo? Porque entonces en esa medida cambia completamente la forma en la que yo lo estoy

---

<sup>11</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=3tsWD-8pEBg>

haciendo. Porque yo ya sé que ellos van a entender las instrucciones. Porque están en español y es obvio. Entonces ahí, ¿qué sería lo deseable?

-Liz: ¿Qué dijo la profe sobre el video? Porque yo he tenido mucho problema en mi búsqueda individual de material de *Cómo lo Hago*. Porque siento que sólo nos quedamos en sacar las instrucciones y nos quedamos ahí. (Audio 5. 8 de marzo de 2016).

Lina y yo habíamos encontrado dificultades, ella en su uso del material en clase y yo en la búsqueda del material. No veíamos un propósito más allá de sacar instrucciones, que ya resultaban obvias porque estaban en español, así que los estudiantes en realidad no estaban teniendo verdaderos retos, y, por lo tanto, nuevos aprendizajes con el uso de estos materiales. En este punto, Catherine C también señaló el problema que estábamos teniendo, tal vez por trasladar lo que hacíamos en inglés al caso de español. A pesar de que las bases teóricas eran similares en ambos cursos, el curso de Lectoescritura en español tenía sus propias particularidades y este enfoque de lengua extranjera tal vez estaba afectando nuestras decisiones pedagógicas, sobre todo las de Linda y las mías:

-Catherine C: Es que el objetivo en lengua extranjera es que los estudiantes aprendan a decir esas cosas en la otra lengua.

-Linda: Pero ahí yo tengo una cosa, y es que estos estudiantes también están aprendiendo español. O sea, estos estudiantes tienen problemas de español. Problemas en el uso del español para expresar.

-Lina: Yo entiendo el punto que dice Catherine. Aquí el punto no es que ellos aprendan vocabulario.

-Catherine C: No es que aprendan español como una lengua que no conocen.

-Lina: Sí, como una lengua ajena. Sino a pulir esas deficiencias que ellos tienen. Entonces, es ¿Cómo ese video [de *Cómo lo Hago*] nos va a ayudar a eso? (Audio 5. 8 de marzo de 2016).

No obstante, Linda también tenía razón. Los estudiantes aún tenían grandes problemas en su uso del español, por lo que decir que ellos ya sabían esta lengua no era completamente cierto. Lo que debíamos hacer entonces era ponerles verdaderos retos. La solución de Linda consistió entonces en integrar la habilidad de escritura con estos ejercicios de escucha a través de la toma de notas sobre lo que escuchaban:

-Linda: Yo quiero hablar de mi experiencia con [el video de] la mano robótica. Yo desde el principio dije, bueno, hacer mucho hincapié en cómo yo decido tomar notas. Porque no tomo notas de cualquier cosa, sino que de alguna forma tomo notas con un propósito. Entonces en este video el propósito es hacer una mano robótica, entonces evidentemente es importante que yo tome nota sobre los pasos y los materiales. A la hora de revisar las notas es que me voy a cada instrucción, vuelvo y escucho, contrasto la nota que yo tomé y si es instrucción o no. En algunos casos sí vale la pena porque hay muchachos que escriben primero cosas que no son, entonces vale la pena volver al detalle de la instrucción implícita y que no está tan obvia. Después hice un ejercicio super artificial porque les dije: *Bueno, ahora ustedes van a revisar sus notas y van a ver si esas instrucciones son lo más claras posible para alguien que no vino a clase y que tiene que ver sus notas*. Entonces ahí ya les exigí que ellos hicieran

un uso más extendido del español para completar sus notas. Y después los puse a leer las notas del otro y ver si eran claras. Pues porque tenía mucho tiempo con esos estudiantes. Ya había terminado de ver el video, ya habíamos visto las instrucciones y al final dije: *Bueno, ¿qué más hacemos?* Entonces hablamos de escritura, de toma de nota de instrucciones para que una persona pueda entender lo que yo estoy tratando de entender en una clase. Que puede pasar pero que no es un desempeño completamente auténtico. (Audio 5. 8 de marzo de 2016).

De la narración de Linda se pueden identificar varios aspectos que fueron claves para las decisiones que tomamos después. En primer lugar, la toma de notas sí era una actividad con mucho sentido, pues para decidir qué escribo o no, debo tener una claridad sobre el propósito. Entonces, al entender el discurso pragmáticamente sé qué partes específicas de lo que está diciendo el expositor alimentan ese propósito y por lo tanto vale la pena escribirlas. Esta era una habilidad que realmente queríamos desarrollar en los estudiantes, quienes en sus contextos reales de clase estaban expuestos a clases magistrales en las que debían tomar notas de lo que sus profesores decían. No obstante, como lo dijo la misma Linda en su narración/reflexión, el ejercicio de escribir unas instrucciones para que otros las leyeran fue artificial, nada auténtico, pues no es algo que ocurre en la realidad de la comunicación. Y finalmente, el hecho de que Linda los hubiera puesto a escribir estas instrucciones nos llevó a identificar otro problema que se estaba presentando con estos materiales de *Cómo lo Hago*: ella tomó esta decisión porque le sobró mucho tiempo de la estación. Es decir, estos materiales no estaban representando ningún reto para los estudiantes.

Caterine C insistía en que escribir las instrucciones exactas era un ejercicio que se haría en lengua extranjera, y por su parte, Linda apoyaba esta actividad, así fuera artificial:

-Caterine C: Yo por ejemplo en el video de *Cómo calcular la distancia a la que ha caído un rayo*. Primero fue *¿Cuál es el propósito del texto? ¿Cómo está organizada la información?* Porque el video mostraba primero la explicación y luego un ejemplo. Me enfoqué más que todo en la terminología adecuada y no la estructura, como en inglés que uno dice: *Mire, el pasado, el imperativo. No. Sino guiar el valor de la información: ¿Cómo están argumentando esto aquí? ¿Cuál es la conexión entre esto y lo otro?* En inglés es usar la lógica de las formas para comunicar bien algo. No sé, a mí se me hace diferente.

-Linda: Yo creo que es diferente, pero no es excluyente. O sea, yo considero que estos estudiantes también tienen necesidad de español. O sea, ¿cómo es la forma? El ejemplo que siempre se me viene a la cabeza es la niña que al escribir la situación [que vimos en el video de *Televisión pasado*] de qué hacer cuando se queda uno sin frenos escribe *Estando manejando a tantos kilómetros y uno se queda sin frenos*. Si yo no hubiera tenido esa cosa tan artificial que es poner en una oración la situación riesgosa [presentada en el video], yo no hubiera visto eso. Y eso es importante verlo en este curso. O sea, no sólo Foro y Escritura son las estaciones para eso. Porque al enfrentarse a diferentes desempeños, al tener que decir un proceso, o decir una explicación; al hacer

eso se ponen en evidencia cosas que le faltan a uno de español. Y usos del español que tienen que mejorar.

-Lina: No, claro. El uso del subjuntivo, por ejemplo. Muchas cosas que ellos todavía confunden y eso es normal en el uso. Pero entonces.

-Linda: Por eso, pero no es dejar de lado eso. Es, ¿cómo integrarlo? Ese es el problema de nosotras, o mío. Es ¿cómo selecciono el lenguaje que voy a trabajar? Yo sé que voy a hablar de pragmática, de propósito, de textualidad, ¿pero yo cómo selecciono el lenguaje que voy a trabajar ahí? ¿En qué lenguaje me voy a enfocar? (Audio 5. 8 de marzo de 2016).

Como queda evidenciado en este extracto, la preocupación de Linda consistía en identificar en qué aspectos propios del lenguaje nos enfocaríamos, de manera que los estudiantes tuvieran verdaderos aprendizajes. Era importante establecer cómo pasar de la generalidad que representaba identificar los materiales a nivel pragmático, a trabajar aspectos más específicos a niveles proposicional y textual como lo que se expresaba y en qué formas. Sin embargo, para Catherine C este ejercicio resultaba falta de autenticidad en la lengua materna.

Ya en la siguiente reunión y como resultado de la reflexión que se dio en las reuniones anteriores, Linda identificó el problema de pedir que los estudiantes escribieran oraciones completas:

-Linda: Yo sinceramente veía Procesos o Cómo lo Hago como una estación en la que aprendo a tomar notas, por ejemplo, pensando en los chicos de Química que tienen que ir al laboratorio y hacer informes. De que pongo esta sustancia aquí en el microscopio. Cómo aprender a tomar notas de cosas que me van a ser útiles.

-Profesora Claudia: Hagan varias pasadas de videos chéveres para que tomen nota.

-Linda: Pero ahí me estaba volviendo neurótica en la escritura de oraciones. Porque normalmente uno no toma nota de oraciones completas.

-Profesora Claudia: No, entonces miras a ver qué es lo que vale la pena anotar para alcanzar y hacerlo. Porque en una clase magistral uno no puede volver al video.

-Linda: Pero entonces en una estación lo que les puse a hacer a los estudiantes fue escribir las instrucciones pensando en que otra persona las iba a leer porque no fue a clase.

-Profesora Claudia: No, porque te toca anotar los detalles, y eso nunca se hace. (Audio 6. 15 de marzo).

Como la misma profesora Claudia lo corrobora, este ejercicio de escribir oraciones completas no resultaba auténtico para los estudiantes, pues no era algo que en realidad se pudiera replicar en sus clases magistrales. Enfocarse en los detalles para escribir oraciones completas era un ejercicio que resultaba imposible cuando los estudiantes estuvieran escuchando un discurso hablado en sus clases:

-Profesora Claudia: Lo que están haciendo ahí es practicar la habilidad de toma de notas. Pero la habilidad de toma de notas no es escribir exactamente la

oración perfecta. Que en inglés es distinto porque estamos practicando la habilidad de entender. Pero aquí tomar notas no es de todo.

-Linda: Pero profe, también ellos necesitan, y no sé si ésta no es la estación para eso, mejorar en su expresión y en el uso del español. Porque al tomar notas y al ponerlos a hacer algo con esa información, un párrafo, o al escribir una oración salen a relucir unos problemas. Yo entiendo español, pero no sé cómo decirlo. Entonces creo que en esta estación podría hacerse algo así.

-Profesora Claudia: Es un ejercicio oral. Que cuando ellos vean sus notas, sepan decir la información del video.

-Liz: ¿Es más oral que escribir?

-Profesora Claudia: Es ambas. (Audio 6. 15 de marzo).

En este punto, la profesora Claudia nos vuelve a mostrar la coherencia que tenía hacer este ejercicio en inglés. Sin embargo, eso que resultaba coherente en lengua extranjera, no lo era en la lengua materna. La verdadera autenticidad de la toma de notas estaba en volver a ellas y saber qué era lo que el hablante estaba exponiendo:

-Liz: Porque a mí me pasó que una vez los puse a tomar notas y un chico hizo dibujos. Pero luego le dije: *Explíqueme esos dibujos.*

-Profesora Claudia: ¿Por qué quieren hacer escritura en esa estación si ustedes tienen una estación de Escritura?

-Liz: Porque hablamos inicialmente de la toma de notas en esa estación.

-Profesora Claudia: Vale. Pues yo tomo notas como sea. Lo importante es que yo entienda las notas después.

-Linda: Y que puedan hacer algo con esas notas.

-Laura: Es que eso fue lo que yo hice [les dije]: *Dense cuenta [de] que ni siquiera ustedes están entendiendo lo que están escribiendo. ¿Cómo van a estudiar para una parcial de una clase que tuvieron hace un mes? Entonces deben tener cuidado. Yo no les estoy pidiendo que hagan párrafos en las notas. Uno de ellos empezó a hacer flechas y fue muy chévere porque cuando retomó las notas las entendió y vio las conexiones.* (Audio 6. 15 de marzo).

Como lo señalamos en este extracto, cada persona decide tomar notas como sea. La verdadera importancia de este ejercicio residía en establecer conexiones, relaciones lógicas entre las ideas o palabras que consignara. Sin embargo, esto implicaba un verdadero reto cuando el discurso era complejo, como en el caso de un material de la RTVE que usamos de un programa llamado Ciencia y Acción. Este programa se basa en películas de Ciencia Ficción para mostrar aspectos relacionados con avances científicos que ya se están dando en la realidad actual y compararlos con los avances presentados en esas películas. En este caso, el episodio se enfocaba en la película *Star Wars-El Despertar de la Fuerza*<sup>12</sup>:

---

<sup>12</sup> <http://www.rtve.es/alcarta/audios/ciencia-y-accion/ciencia-accion-despertar-fuerza-01-01-16/3434532/>

Profesora Claudia: Es muy importante al tomar notas, hacer títulos. Y para poner el título ¿qué pasa? Que debo poner en práctica cuál es el asunto [pragmáticamente]. Entonces ¿cuál sería el tipo de actividad con estos videos de Cómo lo Hago? Porque la única actividad que he visto, Linda, fue la de Ciencia y Acción sobre Star Wars. Y era muy chévere porque los estudiantes simplemente no entendían lo que estaban oyendo porque era un discurso complejo. Y eso me parece muy interesante porque el discurso complejo es lo que ellos van a oír en clase y si no entienden la cosa pues eso me parece que es un ejercicio chévere. Y al entender el discurso completo, hay que entender entonces los cuatro niveles de significado. La parte pragmática, el propósito. Si son pasos, si hay conectores cuáles son. Entonces lo debo entender a nivel pragmático y a nivel proposicional. El detalle es ese. Pero en éste [de la Mano Robótica], yo no sé. En este no hay nada que hacer. (Audio 6. 15 de marzo).

Como la profesora Claudia lo señala, los materiales de Cómo lo Hago no eran complejos, así que no eran muchas las decisiones pedagógicas que se podían tomar y que de verdad representaran retos y aprendizajes en los estudiantes. Era entonces momento de reevaluar esta estación:

Profesora Claudia: [Hay que hacer] lectura en conexión. Lectura pragmática, lectura de pedacitos de información y su conexión. Pues este es el momento de reevaluar si la estación de Cómo lo Hago es realmente buena para esto.

Linda: Pues es que en términos pragmáticos es muy fácil acceder. El propósito y lo proposicional. O sea, lo único sería detalles de las instrucciones para que de verdad pudieran cumplir ese propósito. (Audio 6. 15 de marzo).

En medio de la discusión, identificamos que un uso importante de la estación de Cómo lo Hago sería en relación con la expresión oral, el reto de poder explicarle al otro cómo lograr algo:

-Linda: De pronto al hacerlo ellos. Al decirlo. Porque ellos tienen de reto expresarlo, explicarlo por qué lo hago.

-Caterine C: Eso yo lo hice en Cómo calcular la distancia a la que cae un rayo.

-Profesora Claudia: Eso me parece chévere. Entonces una estación oral.

-Linda: Sí.

-Profesora Claudia: Miro la explicación, cómo funciona, y ahora debo explicárselo al otro

-Caterine C: Y evaluábamos entre todos si la explicación había sido clara, útil. Si con la explicación había podido la persona efectivamente calcular a qué distancia había caído un rayo.

-Profesora Claudia: Y ahí se justifica tomar notas. Porque para la explicación, yo debo tener notas. Pero eso tiene una limitación. Lo hacemos unas veces ¿y luego qué más hacemos? (Audio 6. 15 de marzo).

Sin embargo, este ejercicio suponía unas limitaciones. Se podía hacer unas veces, pero ¿qué más se podría hacer cuando ya los estudiantes lo logran y se acostumbran a ese ejercicio? Se volvería una tarea monótona y sin sentido, sin verdaderos retos para los estudiantes. Así que lo mejor sería decidir si continuábamos o no con esta estación:

- Profesora Claudia: Pero estoy diciendo que hay que reevaluar la estación de Cómo lo hago. De golpe no es una estación que nos sirva.
- Liz: No, por eso se me ha dificultado la búsqueda de material. Podíamos dejarlo solo radio. (Audio 6. 15 de marzo).

Como yo claramente lo señalo, incluso las dificultades que se nos presentaron desde el principio con la búsqueda de material adecuado para esta estación eran el resultado de tener una estación que no resultaba ser auténtica ni coherente con las necesidades de los estudiantes. A partir de esta larga discusión, tomamos una decisión importante: La estación se llamaría solamente Radio. Pasamos así en este proceso de creación de llamarla *Radio y Procesos*, a llamarla *Radio y Cómo lo hago*, a finalmente no usar material de *Cómo lo Hago*, por lo que ya no existiría ese énfasis meramente instruccional. Esta decisión se tomó como resultado de reflexionar sobre lo que era verdaderamente auténtico para los estudiantes en relación con sus carreras y la dificultad del discurso al que se enfrentaban diariamente en sus clases magistrales.

Al haber decidido que no trabajaríamos más material de tipo instruccional, debíamos pensar en qué otro tipo de material usaríamos con los estudiantes y que resultara completamente significativo para ellos y sus necesidades. Reflexionamos entonces sobre dos tipos de material que ya habíamos usado y que habían resultado significativo para los estudiantes, por lo que valdría la pena hacer más énfasis en ellos: material de tipo investigativo y sobre temas coyunturales. De esta manera, ocurriría entonces el movimiento a la autenticidad en cuanto a la habilidad de escucha con propósito.

La decisión de usar material de divulgación científica se tomó también al compartir con las demás tutoras el uso que yo había hecho de un material de Radio tomado de un programa de la RTVE de España titulado *Evolución de la cara ligada al cerebro*<sup>13</sup>:

- Liz: Yo por ejemplo algo chévere que hice con el de radio, de la Evolución de la cara, es que los chicos vieran la generalidad del programa. Y es que [ese episodio] es el reporte auditivo de una investigación. Entonces los puse a que identificaran. Cuando uno lee o escucha un reporte de investigación ¿qué es lo más importante?
- Linda: Los resultados.
- Liz: Dónde, quiénes, cómo y los resultados. [...] Entonces, pensando en los tipos de textos que ellos están empezando a leer en sus carreras.

---

<sup>13</sup> <http://www.rtve.es/alacarta/audios/inquietamente/inquietamente-evolucion-cara-ligada-cerebro-29-12-15/3426494/>

- Caterine C: Y el *qué* de la investigación, ¿no?
- Liz: Sí, y el *qué*. Y entonces trabajamos en identificar: *¿Esto que dice acá qué viene a ser entonces?* -Ah no, ese es el *qué*. Ah no, esos son los resultados. Ahh, *éste es el método*. Entonces fue *chévere* que los chicos vieran eso. Y en eso fue que trabajé, y que tomaran una nota del método.
- Linda: Bueno, eso es ya una lectura más académica de una investigación. Porque si uno va a los reportes de investigación que hacen en la radio, ¿qué información dan?
- Liz: Pero este es un programa más serio.
- Linda: Sí, por eso, y la lectura que usted guio es más académica
- Liz: Sí, es más académica del contexto en el que los estudiantes están.
- Caterine C: Ay, pero muy *chévere*. Eso me parece muy *chévere*. (Audio 4. 1 de marzo de 2016).

Esta decisión se sustentaba además en la necesidad que ya muchos de ellos empezaban a tener desde sus carreras o que sabíamos que en algún momento iban a tener: leer diversos textos de investigación. Como señalo en mi narración, al entender el texto de investigación como un gran conjunto de partes, cada una con un propósito específico, se podría entender el texto en su generalidad. A la investigación se le debía hacer una lectura conectada en la que se entendiera el propósito de cada uno de sus componentes y su información específica y, por lo tanto, el lenguaje específico que se usaba en cada una de ellas. Partiendo entonces de esta necesidad de que los estudiantes se enfrentaran al lenguaje propio de la investigación y el de la explicación científica, escogimos material como el del *Jet Lag Social*<sup>14</sup>, en el que nos mostraban resultados de investigación sobre los efectos cognitivos de la irregularidad del sueño en adolescentes; *Cerebros Matemáticos*<sup>15</sup> en el que informaban que neurocientíficos franceses descubrieron que hay regiones del cerebro que sólo se activan en los cerebros de matemáticos expertos; las presentaciones finales de Tesis en 3 Minutos, de la Universidad Pública de Navarra<sup>16</sup>; y videos expositivos de las fuentes TED en Español y Minuto de la Tierra con videos como *Cómo construimos una computadora industrial local y de código abierto*<sup>17</sup> y *¿Los fetos hacen popó?*<sup>18</sup>. En la observación vimos que el uso de estos materiales realmente representó un reto para los estudiantes, contrario a lo que sucedía con el material de *Cómo lo Hago*.

---

<sup>14</sup> <http://www.rtve.es/alacarta/audios/inquietamente/inquietamente-jet-lag-social-03-11-15/3345499/>

<sup>15</sup> <http://www.rtve.es/alacarta/audios/inquietamente/inquietamente-cerebros-matematicos-03-05-16/3595779/>

<sup>16</sup> <https://www.unavarra.es/t3m/3-minutos-upna/premios?contentId=188366>

<sup>17</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=9-mqTy7MEEU>

<sup>18</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=jCoNj5\\_jWgk](https://www.youtube.com/watch?v=jCoNj5_jWgk)

Para el semestre 2016-III decidimos continuar con este énfasis en la investigación y divulgación científica que descubrimos como realmente auténtico en el primer semestre. Por esta razón, para la primera rotación de la estación de Televisión y Radio decidimos analizar un video informativo titulado *Profesores de la U.N. medirán el Salto de Tequendama*<sup>19</sup> de la Agencia de Noticias UN.

-Linda: Ella [la presentadora] está haciendo un reporte de lo que están haciendo físicos de la UN, ¿cierto? Y luego lo que hace es darle la palabra a unos físicos para que ellos digan lo que están haciendo.

-Caterine C: O sea, se desarrolla la idea con lo que dice el entrevistado.

-Mariana: Yo lo que vi es que ella empieza diciendo que se trata de medir con exactitud la altura del Salto del Tequendama y el físico está diciendo que es una revisión histórica de los métodos científicos que se han usado para calcular la altura. O sea, él nunca dice que van a calcular la altura con exactitud.

-Liz: Lo que pasa es que él dice que como no explican los métodos [anteriores], ahí es el punto de partida para la propuesta de ellos.

-Fabián: Es que saber el método es fundamental.

-Liz: Pero nunca dicen cuál es el método que ellos [los físicos de la UN] van a usar. Nunca muestran la propuesta de ellos.

-Linda: Pero sí nos dan el problema. La falta de exactitud de otros métodos usados.

-Liz: Sí, ese es el punto de partida.

-Fabián: Pero es como ladrilludo, ¿no?

-Liz: Toca es mirarlo con cuidado. Hay muchas referencias textuales ahí, por ejemplo. (Audio 13. 8 de agosto de 2016).

Como siempre, el punto de partida para el análisis de material era su propósito. Era importante entonces tener claridad sobre la información que se incluía, y cómo dicha información llevaba a alcanzar ese propósito; o se debía esclarecer por qué esa información estaba incluida. En términos de la investigación presentada en este material, la información de la que nos hablaba era el problema de la investigación, es decir, los antecedentes sobre los que este grupo de físicos de la UN se iban a parar para mostrar su propia propuesta. El énfasis aquí era entonces presentar la situación problemática y no el desarrollo de la propia investigación de los físicos de la UN. Fabián sería el tutor a cargo de esta estación, así que de manera colaborativa y después de analizar el material, era importante saber cuáles decisiones pedagógicas se tomarían:

-Linda: Fabián, si los estudiantes te responden, te empiezan a dar un resumen del video. Te dan una cantidad de información que a uno le quedó del video. Eso es clave para mostrarle a uno que tiene que volver a leer o volver al video.

-Fabián: En el caso del video, ¿quién está planteando el propósito, la periodista?

-Liz: La periodista.

---

<sup>19</sup> <http://agenciadenoticias.unal.edu.co/detalle/article/profesores-de-la-un-mediran-el-salto-de-tequendama.html>

- Fabián: Sí, pero digo. Llevar a los estudiantes a que ello lo identifiquen, porque eso los puede ayudar.
- Linda: A que ellos vean quién está planteado la información.
- Fabián: Exacto.
- Linda: O sea, que ahí hay una información, pero lo que uno tiene que ver es cómo funciona. Y que la información del físico ahí es desarrollar la noticia que ella está dando. Pongamos como un propósito guía para la clase.
- Fabián: ¿Que identifiquen el propósito? ¿O quién lo dice, por ejemplo?
- Caterine C: Y cuál es la información más importante que desarrolla y cumple ese propósito. Si el propósito es informar, ¿informar qué? *No, que unos físicos se dieron a la tarea de revisar las mediciones del Salto del Tequendama para proponer unas nuevas.* Listo. ¿Y cuál es la información clave para desarrollar ese propósito? *Ah no, pues que revisaron las mediciones de Humboldt y ahí viene lo complicado de los métodos.*
- Fabián: Y la relación entre lo que desarrolla el profesor y lo que la periodista plantea en el propósito. (Audio 13. 8 de agosto de 2016).

Como Linda lo señala con base en su experiencia con el curso el semestre anterior, en las etapas iniciales cuando a los estudiantes se les preguntaba por el propósito, empezaban a contar un resumen del video. En este caso, suponía que los estudiantes se enfocarían en contar todo lo que el físico de la UN dijo. Así que su recomendación y la de Caterine C consistió entonces en trabajar sobre la función de esa información dentro del propósito general del video. A pesar de estas claridades, para Fabián este video representaba un reto: le parecía un poco “ladrilludo”:

- Liz: ¿Y por qué le parecía ladrilludo?
- Fabián: No, me parecía que el tema, Física y mediciones y tal.
- Liz: Eso se me hace muy interesante, que parezca ladrilludo por la cantidad de información. Porque desde esa misma manera los estudiantes pueden empezar a adquirir esas habilidades académicas. Por ejemplo, aquí en la UN, de todas esas cosas que me dice el profesor, ¿qué me sirve? ¿Cuál es el propósito de esa charla que me está diciendo el profesor?
- Caterine C: ¿Qué es lo que realmente me están diciendo?
- Linda: Y eso les pasa al principio como te pasó a ti, pues chévere darse cuenta de que sí. Parece de Física y todo, pero en el fondo cuando uno entiende el propósito es más fácil. [...] Y entonces, lo más importante es entender el propósito del material, no el tema. (Audio 13. 8 de agosto de 2016).

Como yo lo señalo, era significativo que este material en realidad representara un reto para los estudiantes. Era de esta manera como finalmente los estaríamos apoyando en su inserción a la UN y a los discursos académicos propios de la vida universitaria. Y como lo complementa Linda, el gran aprendizaje en todo esto, tanto para tutores como para estudiantes estaba en pensar con base en el propósito y no en el tema. Cuando se pensaba en el discurso con un gran propósito comunicativo, y se analizaban las relaciones entre las ideas para alcanzar ese propósito era más fácil leer sobre cualquier tema; como nosotros los tutores, ajenos por completo a la Física, lo estábamos haciendo.

El énfasis científico, sin embargo, no era la única posibilidad para el desarrollo de la habilidad de escucha. Al remontarnos al trabajo inicial con el planteamiento del Proyecto Editorial en el 2016-I había surgido ya el interés de leer y ver textos sobre temas de actualidad y coyunturales. En ese momento, identificamos que los estudiantes no parecían muy enterados de lo que sucedía en la universidad más allá de sus clases, y mucho menos de la actualidad del país. Yéndonos a la cognición situada (Brown, et al., 1989; Díaz Barriga, 2003), esta acción se convertiría en una manera más auténtica para que los estudiantes relacionaran los aprendizajes del curso con sus vidas reales como estudiantes y como ciudadanos. Por ejemplo, durante la búsqueda de un video de noticia, surgió el siguiente comentario de la profesora Claudia:

“Entonces una noticia que tenga más problemas de comprensión es una noticia científica, o más política. [...] ¿Y noticias más complicaditas? Entonces busquémonos una noticia de política, de esos temas que ellos nunca manejan a ver si entiende las implicaciones, aunque no sepan del tema. Porque es que el asunto es que yo tenga que depender de mi habilidad para entender, aunque no maneje el tema.” (Audio 4. 1 de marzo de 2016).

En este fragmento la profesora Claudia señala dos realidades. En primer lugar, que nuestros estudiantes poco tenían que ver con la política; y segundo, que a pesar de que el tema pudiera resultar complicado y hasta desconocido para ellos, con el uso de un buen material les podríamos demostrar que a pesar de desconocer un tema (como antes sucedió con el de Física), si yo hacía una escucha activa, partiendo, como siempre, desde el propósito comunicativo y aspectos de coherencia y cohesión, podría entender cualquier discurso, incluso el de los “tejemanejes” de la política. Con base en esto, nuestra búsqueda de material se enfocó en mostrar no solamente videos informativos, sino tipo debate. Debido a la naturaleza de estos temas, era importante que los estudiantes trabajaran el lenguaje propio de la argumentación. Auténticamente, ante estos temas uno decide sentar su posición; por lo tanto, a través de estos programas queríamos demostrarles a los estudiantes que, si ellos se decidían a favor de una u otra postura, dicha decisión debía estar respaldada, sustentada.

Para lograr esta actitud crítica en los estudiantes, decidimos usar programas como Sí o No<sup>20</sup>, de RCN, en el que se debatía sobre si las mujeres continuaban teniendo menos

---

<sup>20</sup> <http://www.noticiarcn.com/videos/si-o-no-responden-ximena-pena-y-mauricio-rodriguez>

oportunidades que los hombres. Otro de los materiales que se trabajó con los estudiantes fue un debate del programa Las Claves, del Canal Capital, que tenía como pregunta generadora: *¿Desaparecerán las Humanidades en la Educación?*<sup>21</sup> Era una mesa redonda moderada por María Elvira Samper y Antonio Caballero y contó con la participación de Alejandro Olaya, el subdirector de Colciencias; Ricardo Sánchez, el decano de la Facultad de Ciencias Humanas de la UN en ese entonces; Rafael Reyes Galindo, docente de Filosofía y Letras de la Universidad Javeriana; y Mario Hernández, profesor de Salud Pública de la UN. Además, surgió en medio de dos situaciones coyunturales para las Humanidades, no solamente en Colombia sino también a nivel mundial: el pedido del Ministerio de Educación de Japón de cerrar las carreras en Ciencias Sociales en ese país y la Convocatoria de Clasificación de Grupos de Investigación de Colciencias, a la que se presentaron 189 grupos de la UN y pasaron solamente 40, ninguno de áreas de Humanidades. Y aunque no era un debate, pero sí un video que presentaba una posición personal, se usó uno del blog La Pulla del Espectador, titulado *Dejen que los homosexuales adopten*<sup>22</sup>.

El trabajo en clase consistió entonces, para los estudiantes, en identificar argumentos, los contrargumentos y las formas de sustentación, como el caso de quien cuestionó la validez de los estudios presentados por los oponentes de la adopción igualitaria, por incoherencia entre la muestra con la que se trabajó y las conclusiones a las que llegó. Este trabajo que se hizo desde las estaciones de Televisión y Radio se retomó en la de presentaciones orales, como presentaré más adelante en el desarrollo del desempeño del debate.

Para el semestre 2016-III, se retomaron varios de estos materiales. No obstante, debido a la situación coyuntural en relación con el Plebiscito sobre los Acuerdos de Paz, usamos otros materiales de tipo informativo, como el ABC del Plebiscito<sup>23</sup>, de un programa de radio llamado Conceptos Claves, de la Radio Nacional de Colombia (RTVC):

Linda: Pero hay otro [podcast] más chévere que explica qué es el Plebiscito y si fue el mecanismo más adecuado para hacer la refrendación. [...] Bueno, el propósito de este programa, Conceptos Claves, es tratar temas coyunturales de

---

<sup>21</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=XZsLdgHrkgE>

<sup>22</sup> <https://www.elespectador.com/opinion/dejen-los-homosexuales-adopten>

<sup>23</sup> <https://www.radionacional.co/podcasts/conceptos-clave/abc-del-plebiscito-parte-i>

Colombia, pero con la ayuda de los expertos. El podcast es sobre el Plebiscito, entonces le preguntan a un profesor del Externado qué es el Plebiscito, el tipo explica con lo del Brexit. O sea, es muy chévere la explicación que da y se presta para tomar notas. Porque es el tipo de discurso de las clases. Porque el tipo es un profesor y empieza a hablar como si estuviera en la clase. (Audio 25. 26 de septiembre de 2016).

Como lo señala Linda, además de la pertinencia en relación con la situación actual del país, el podcast cumplía con la estructura a la que queríamos que los estudiantes se enfrentaran, la más cercana a sus contextos de clase en la UN y con la que desarrollaríamos su habilidad de escucha activa y con propósito. También, y en relación con el tema del Plebiscito, usamos un material de la misma fuente llamado *Los Medios y la Paz*<sup>24</sup> en el que se discutía qué tan acertado había sido el cubrimiento de los medios desde que se iniciaron las conversaciones en la Habana y si dicho cubrimiento había sido acertado.

A propósito del Proceso de Paz y del papel de los medios en la presentación de la información, decidimos mostrarles a los estudiantes un video de TED Ed que se titula *Pros y Contras de las Encuestas de Opinión*<sup>25</sup>.

“[...] quisiera mencionar una de las razones que me llevaron a proponer este material para la clase. Su tema y la invitación que este presenta al final está muy relacionado con el momento coyuntural en el que estamos viviendo en el país con el Proceso de Paz y las encuestas a las que frecuentemente los medios de comunicación recurren para mostrar la opinión “generalizada” de la población colombiana.” (Diario de campo. 13 de septiembre de 2016).

Este material lo propuse pensando también en la estructuración de la información en relación con la habilidad de toma de notas que queríamos desarrollar en esta estación:

-Liz: Entonces es un video en el que podríamos ver ellos cómo toman las notas. Cómo organizan las notas dependiendo de las preguntas iniciales que hacen [en el video]. Y ver en qué parte se responden. ¿Cuál es que es la primera pregunta?

-Caterine C: Dice: Pero el problema es que [las encuestas] no son fáciles de seguir. ¿Por qué? Porque son inexactas y erróneas. Y a partir de dar todas las características de la muestra se responde.

-Liz: Muestran las causas que las hacen inexactas y erróneas. Y están como claras. Entonces primero las que tienen que ver con los encuestados, la segunda las que tienen que ver con los encuestadores y ahí lo relacionan también con las preguntas que hace el encuestador. Entonces me parece que la estructura es

---

<sup>24</sup> <https://www.radionacional.co/podcasts/conceptos-clave/los-medios-paz>

<sup>25</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=WjVR\\_LOfsFw](https://www.youtube.com/watch?v=WjVR_LOfsFw)

muy clara y permite ver cómo los estudiantes toman nota de eso. (Audio 22. 5 de septiembre de 2016).

Sin embargo, aunque dicha estructura parecía clara, para Linda no había claridad sobre el propósito general del video, y, por lo tanto, cómo esa estructura aportaba a dicho propósito:

-Linda: Pero ¿cuál es el objetivo del video? Yo estoy confundida con el propósito.

-Liz: Pues hay dos preguntas iniciales. Que por qué son erróneas y la otra por qué a pesar de eso las seguimos usando.

-Linda: Pero entonces, ¿el objetivo es?: Pues demostrarnos por qué hay que responder las encuestas con precaución. Es que no sé si el objetivo es ese o es solo la conclusión. Es como si fuera una tesis chiquita. Escuchemos. Esto: [Extracto de video]

*Así, la próxima vez que recibas una llamada pidiendo tu opinión, o si ves una encuesta en línea, date tiempo para pensar quién y por qué están preguntando. Entonces haz la encuesta y toma los resultados con precaución.*

Es que no sé si eso es una conclusión. Porque dice *ASÍ*.

-Liz: Es que yo no sé si ese *Así* es el resultado de todo o sólo de la última parte.

-Linda: Escuchemos. Pero miremos si no es que tiene que ver con la idea anterior.

[Escuchamos nuevamente el video]

-Linda: Sí, no se refiere a lo último, sino a todo lo que expuso. Pero entonces a mí me parece que esa afirmación es una conclusión.

-Caterine C: ¿O una sugerencia? ¿Un consejo a partir de toda la información?

-Linda: Pero ¿cuál fue el propósito de la persona que hizo ese video? A mí me parece que el propósito sí puede ser mostrar o convencer a las personas que deben tomar los resultados de una encuesta con precaución, ¿no?

-Liz: Es que a mí me parece que eso es sólo a lo último. El resto se encarga es de exponer.

-Mariana: Como mostrar las dinámicas de las encuestas. (Audio 22. 5 de septiembre de 2016).

Como se muestra en este extracto, teníamos dudas de si el propósito del video era solamente exponer por qué las encuestas son erróneas y por qué seguimos usándolas (a pesar de esto), o si, como lo señalaba Linda, el propósito de esta exposición era para cumplir un objetivo más grande: Convencer a las personas sobre tomar los resultados de las encuestas con precaución. Es decir, para Linda el video era de tipo argumentativo.

-Linda: Sí, él va a responder esas dos preguntas. Por qué son erróneas y por qué seguimos usándolas. Y uno toma notas de por qué son erróneas y por qué seguimos usándolas. Pero ¿cuál es el objetivo de dar esa información? No es sólo decir por qué las encuestas son erróneas.

-Caterine C: A mí no me parece que sea como argumentativo en el sentido de decir, uno debe tomar precaución de las encuestas porque mire, son engañosas. Sino que puede ser una sugerencia. De hecho, por la organización de la información y la manera de expresarlo: *Así, tómate tu tiempo*. Me parece que ahí es muy importante el uso de la lengua. Como en el sentido más de sugerencia, como inferencia de lo que él expuso a lo largo del video.

-Liz: Pero miren. Es TedEd, la fuente. Ahí hay que por qué soñamos, que cuáles son las preguntas X. Yo no veo un propósito más allá de informar y exponer y ya. (Audio 22. 5 de septiembre de 2016).

Para mí, el video era solamente expositivo. Para esto, me basé también en la fuente, TedEd que generalmente tiene videos de este tipo. Sin embargo, Linda tenía razón, toda esa exposición debía tener un propósito, no exponer porque sí. Es Catherine C quien nos ayuda a resolver esta dificultad en el análisis, al prestarle atención también al uso del lenguaje y la estructuración del video. Para ella la oración *Así, tómame tu tiempo* era más una sugerencia, resultado de todo lo que se presentó anteriormente.

-Catherine C: ¡Tips! Sugiere a partir de una explicación. Puede tener dos propósitos, yo pienso. Más que informar. Sí, informa, pero explicando. Vea, tal, tal, tal. Y al final sugiere. (Audio 22. 5 de septiembre de 2016).

A partir de este análisis en el que pudimos identificar que el video tenía todo un desarrollo expositivo para finalmente llegar a la sugerencia, mi decisión pedagógica consistió en enfocarme solamente en la parte expositiva. Esta decisión la tomé también pensando en aspectos relacionados con el tiempo y porque para mí era importante enfocarme en la toma de notas que los estudiantes harían de este material. Al hacer esto, trabajaría el material más a nivel textual y proposicional que a nivel pragmático, como lo señalo en mi diario de campo:

“A través del uso de este material de TV vimos aspectos de lenguaje que nos dan pistas sobre la organización de la información en un video, lo que nos ayudó a ser más efectivos en la toma de notas. Estos aspectos del lenguaje son el uso de conectores como *también, por otra parte*, que nos ayudan más a identificar y diferenciar las partes en las que está organizada la información.” (Diario de campo. 13 de septiembre de 2016).

Trabajamos también en aspectos relacionados con la cohesión y la coherencia, como lo ejemplifico con el siguiente extracto de mi diario de campo:

“Algunos estudiantes decían que la pregunta que se desarrollaba a lo largo del video era solamente: ¿por qué seguimos usándolas? Sin embargo, ¿tiene sentido hacer esta pregunta por sí sola? ¿No necesito una información o condición que contextualice?” (Diario de campo. 13 de septiembre de 2016).

Como lo señalo en mi reflexión, se debía garantizar la cohesión entre la primera y la segunda oración para que existiera un verdadero sentido y entender luego el propósito de la parte expositiva del video. La segunda pregunta sólo podía existir en relación con la primera. Este ejercicio de identificación nos llevó a proponer solamente una pregunta que incluyera a ambas: *¿Por qué si las encuestas son inexactas y erróneas seguimos usándolas?* No obstante, era importante hacer énfasis en qué sentido eran inexactas y erróneas. En la identificación de las causas que las hacen erróneas fue interesante también relacionar la información presentada en el video con el conocimiento previo de los

estudiantes y sus necesidades desde las carreras, como lo reflexiono en mi diario de campo:

“El uso de este video fue también una oportunidad para referirnos a conocimiento previo (diferencia entre muestra, entrevistados y encuesta) y ver cómo dicho conocimiento nos puede ayudar también a entender material diverso, sin importar su área o tema. Esto me parece muy importante porque uno de los mayores retos que tenemos en este curso es que los estudiantes en realidad vean conexiones entre lo que hacemos en la clase de Lectoescritura y lo que ellos generalmente hacen en sus carreras. Aquí nuevamente vemos cómo hay cosas en común en lo que se hacen en diferentes áreas de conocimiento, como el uso de encuestas en la investigación.” (Diario de campo. 13 de septiembre de 2016).

Esta relación tan importante que queríamos establecer entre el curso y sus carreras, en especial con la toma de notas la noté en el trabajo en esta estación y también la narraron los estudiantes mientras trabajábamos en la clase:

“En general trabajar nada más desde el inicio del video me mostró que los estudiantes se están volviendo más eficaces en la toma de notas. Al menos ya tienen más claridad sobre cómo se formula un propósito y sobre en qué parte de un material se formula (no explícitamente) para así prestarle más atención específicamente a esa parte y saber qué notas tomar de ahí. En relación a esto, los estudiantes expresaron además que estas actividades los estaba ayudando en su vida diaria cuando toman notas en clase, cuando escriben textos y organizan la información en ellos.” (Diario de campo. 13 de septiembre de 2016).

En definitiva, la toma de notas fue una habilidad que quisimos relacionar con estos ejercicios de escucha con propósito. Era lo más cercano a lo que los estudiantes hacían en cada una de sus clases en sus carreras. En este camino hacia la autenticidad, pasamos de escribir notas artificiales y estructuradas como párrafos, a notas que se enfocaran más en las relaciones entre las ideas, y que de verdad se pudieran tomar cuando se estuviera escuchando un discurso largo y complicado en una clase magistral.

#### **4.1.3 Foro: hacia la autenticidad desde la respuesta a preguntas a la investigación académica**

Decidimos implementar la estación de Foro desde los inicios del curso en el 2016-I, con base en la experiencia que habíamos tenido en los cursos de inglés con desempeños auténticos comunicativos. En el caso de estos cursos de lectoescritura, el énfasis sería el siguiente:

Linda: Ahí lo que esperamos es que ellos mejoren su expresión en español y que puedan de verdad contestar una instrucción, contestar a la pregunta que está ahí... (Audio 1. 16 de febrero de 2016).

También esperábamos que esta estación fuera una manera para que más autónomamente los estudiantes siguieran interactuando con el material que usábamos en las clases:

Linda: Básicamente la estación de Foro es una estación en la que los estudiantes van a interactuar entre ellos y van a generarse discusiones a partir de los materiales que se trabajen en la clase. La idea es que ellos vuelvan a esos materiales a partir del Foro. Entonces, cada una va a estar a cargo en foro de la estación que les corresponde en ese ciclo. Ustedes deben abrir es discusión, y no debe ser de más de dos oraciones, no tiene que ser una cosa extensa. Esa discusión debe estar propuesta antes de la clase en la que los estudiantes empiezan a participar en el foro en clase. (Audio 1. 16 de febrero de 2016).

Después de cada clase, era importante que cada tutora volviera a las publicaciones de los estudiantes y les hicieran correcciones. Era a través de esta retroalimentación constante que de verdad ocurriría el aprendizaje en los estudiantes:

-Caterine C: Una pregunta. ¿Cómo se corrigen los posts?

-Linda: Con la clave de corrección.

-Profesora Claudia: Pero lo más importante de esta corrección es que ustedes lean los posts y capten los errores más comunes que ellos cometen y que les pueden servir a todos. Eso es muy importante. Por ejemplo, hay una cosa que ustedes deben estar manejando en todas partes. ¿Qué es una oración? ¿Dónde empieza y dónde termina? Y al final de la oración hay un punto. Ojo porque ustedes mismos pueden tener problemas con eso. Entonces, en este momento, deben aprender qué es una oración. Y que unas oraciones son más simples: Sujeto, verbo predicado y otras son más complicadas. Se genera la clave de corrección, pero apuntan las cosas generales.

-Liz: Ah, ya. No solamente los símbolos, sino también un comentario. (Audio 1. 16 de febrero de 2016).

Como lo señala la profesora Claudia, la lectura de las publicaciones de los foros de los estudiantes nos iban a dar más luces sobre los errores más comunes cometidos por ellos. Suponíamos, con base en experiencias previas con estudiantes de la UN, que uno sería el relacionado con la noción de oración y la importancia de separarlas usando los signos de puntuación adecuados. El Foro que decidimos usar fue el de la plataforma Moodle ofrecida por la UN. En ambos semestres, para la primera rotación de Foro se propusieron dos discusiones, una en escritura y otra en lectura:

- *¿Cómo fue tu experiencia en la presentación de la prueba inicial? Cuéntanos las fortalezas y debilidades que tuviste durante la presentación de la prueba. Recuerda expresar tu respuesta de manera concisa en no más de tres oraciones.*
- *¿Cuál ha sido tu acercamiento más significativo con la lectura? Descríbelo.*

En el semestre 2016-I, las tutoras a cargo de esa primera rotación fueron Catherine C y Laura. En ese trabajo, ellas identificaron errores comunes que compartieron con el resto de tutoras en nuestras reuniones:

-Catherine C: No hay coherencia entre las ideas. Vienen hablando de una cosa y de un momento a otro empiezan a hablar de otra y no hay conexión entre una idea y la otra.

-Laura: Otra cosa es el uso de vocabulario no adecuado. Muchos de ellos usan expresiones que en el contexto de una clase no es posible usar.

-Catherine: Por ejemplo, Julián, un chico de la costa, al preguntarle sobre cuál es la información importante en el video del rayo dijo: Pues la maña. Todos los de la costa entendían, pero yo no. Entonces él dijo: sí, la maña, el truco, la fórmula que usan. Entonces yo le pregunté: *Bueno, ¿tú crees que la maña es una palabra que usarías en el contexto de la universidad, de la clase?*

-Laura: Otro error es hacer uso del código oral para escribir. Porque cuando ellos están escribiendo textos usan muchas muletillas. Otro error muy común es no prestarle atención a las instrucciones. Los estudiantes deben recordar las instrucciones y volver siempre a ellas, porque ¿para qué creamos una pestaña que se llama Instrucciones Foro? No es para estárselas repitiendo todo el tiempo, es para que ellos vayan a ella. (Audio 2. 18 de febrero de 2016).

Ya para el semestre 2016-III, yo estuve a cargo de esa primera rotación de Foro. Yo recordaba nuestra experiencia en el semestre anterior con esta estación, así que de alguna manera estaba preparada para encontrar errores similares en los nuevos estudiantes. Además de los que identificaron Laura y Catherine C en el primer semestre, yo identifiqué otros:

“Los estudiantes tienen problemas al identificar el propósito de lo que se escribe en la discusión. Sus oraciones son muy largas, no identifican hasta dónde va la primera idea de un texto, por ejemplo. Muchos problemas con el uso de tildes y signos de puntuación.” (Diario de campo. 11 de agosto de 2016).

Con base en estos errores comunes que fui observando mientras los estudiantes escribían, decidí tomar una decisión que consideré los iba a ayudar a identificar más fácilmente sus errores:

“Aunque esta es una estación en la que los estudiantes trabajan de manera individual, yo decidí empezar a leer en voz alta sus publicaciones, usando la puntuación y ortografía que ellos habían usado. Esto nos sirvió para identificar problemas comunes como el uso incorrecto o falta de uso de las tildes.” (Diario de campo. 11 de agosto de 2016).

La lectura en voz alta de sus publicaciones tuvo, sin embargo, un uso aún más provechoso: cuando entre todos identificamos que las respuestas de muchos no cumplían con el propósito de lo que se les pidió en la instrucción, nos dimos cuenta del verdadero reto que el Foro suponía: publicar de manera concisa, en no más de tres oraciones y, aun así, contestar las preguntas o instrucciones que se les daba. Esta reflexión la consigno en mi diario de campo:

“[...] aunque la discusión [propuesta en el foro] pueda parecer muy sencilla, creo que es bastante significativa para los estudiantes. En primer lugar, creo que ayudó a cambiar un poco la idea con la que estos estudiantes vienen desde el colegio: entre más se escriba, mejor. En la universidad y específicamente en la escritura de textos académicos prevalece la concisión sobre la extensión. Otro aprendizaje de esta clase fue responder a lo que verdaderamente se pregunta. Los estudiantes debían describir su experiencia significativa con la lectura y no hacer un resumen del libro. Muchos de los estudiantes, con base en la retroalimentación mía y de sus propios compañeros, pudieron corregir esto en el mismo momento de la clase.” (Diario de campo. 11 de agosto de 2016).

Aquí me refería a una publicación que les pedimos a los estudiantes sobre su momento más significativo con la lectura. Recordando que durante el semestre 2016-I todo el énfasis que se le dio al Foro fue el de responder a las discusiones formuladas por las tutoras en relación con el material sin interacción entre ellos, decidimos al inicio del semestre 2016-III que podríamos aprovechar esta publicación para generar una verdadera interacción entre ellos. La idea fue que los estudiantes leyeran las publicaciones de sus compañeros y reaccionaran a una o dos de ellas. Esta reacción, sin embargo, debía estar estructurada para cumplir un propósito; como siempre, esperábamos que los estudiantes fueran muy rigurosos con la noción de idea y su desarrollo, como habíamos trabajado desde la escritura del primer párrafo:

-Caterine C: Algunos querían plantear correcciones como de tipo gramatical. Pero entonces yo les dije: *Bueno, también tienen la opción de enfocarse en la información.* Entonces la mayoría escribieron cosas como: *Hola Daniel, me gustó mucho tu intervención, es muy admirable que el interés por la lectura provenga del interés propio.* Otros desarrollaban un poquito más la idea. Otros a veces no eran tan coherentes: *Me gustó mucho tu intervención. Tienes un par de errores gramaticales. ¿Sí? ¿Qué relación quieres establecer?* Me preguntaba yo.

-Liz: Como un conector ahí falta.

-Caterine C: Había varias cosas como de falta de coherencia. Hablamos siempre de velar por el respeto, [...], pero en general me pareció que salió bien. Siempre esto de: *Oiga, planteen una idea, desarróllenla.*

-Liz: Sí, muy importante eso de desarrollar la idea. (Audio 18. 22 de agosto de 2016).

También leyeron en voz alta algunas publicaciones de otros, para hacer comentarios. Creo que el aprendizaje más significativo para los estudiantes al decidir realizar esta actividad de leer los escritos de otros en voz alta tuvo que ver con su rol como oyentes:

“[...] los estudiantes se convirtieron en oyentes activos de lo que sus compañeros publicaban. Los compañeros notaron por ejemplo que algunos estudiantes hacían más una descripción del libro, un pequeño resumen de este,

pero en realidad no daban razones por las que dicho acercamiento fue significativo.” (Diario de campo. 11 de agosto de 2016).

Nuestro enfoque a lo largo de ambos semestres fue lograr que los estudiantes fueran concisos en sus publicaciones, que tuvieran la noción de única idea que se desarrolla, y que además usaran correctamente aspectos formales del español como los signos de puntuación y la ortografía. Y lo más importante, que en realidad contestaran lo que se les estaba pidiendo y no algo diferente. Varios estudiantes del segundo semestre reflexionaron sobre estos aprendizajes en sus presentaciones orales de final del curso:

“[...] lo que aprendí en el curso de Lectoescritura fue más que todo a argumentar mis respuestas. [...] Por ejemplo, en este foro: *¿Cuál ha sido tu acercamiento más significativo con la lectura? Descríbelo.* Como pueden ver, aquí no fui muy claro, no fui muy conciso. Y no cumplía con el propósito que era hacer una respuesta de un párrafo de extensión. Ahora como podemos ver el cambio en este Foro, mis respuestas ya son más extensas, tienen mejores ideas, ya planteo solo un argumento y lo desarrollo.” (Cristian. Presentaciones finales. 2016-III).

“[...] En cuanto a mi experiencia individual en el curso, considero que el curso de Lectoescritura me ayudó a fortalecer mis habilidades comunicativas. Fue un proceso de aprendizaje que se desarrolló en fases. La primera fue la identificación de debilidades. Por ejemplo, al mal uso de signos de puntuación, bastantes ideas en una sola oración, [...] se evidencia[n] en la estación de foro. Por ejemplo, en el ejercicio de mi lugar de procedencia<sup>26</sup>. La segunda fase es el trabajo de fortalecimiento. en la que ya tengo oraciones puntuales y mejor uso de conectores. Y realización de los ejercicios en el tiempo de la clase.” (María Alejandra. Párrafos finales. 2016-III)

“[En la estación de foro] escribía muchas ideas, no separaba con puntuación y pues en el segundo [post] ya podemos ver que ya he mejorado bastante, por lo cual creo que ha sido un avance muy positivo.” (Camilo. Párrafos finales. 2016-III).

Todos estos aprendizajes parecen auténticamente relacionados con las necesidades de los estudiantes. Pero el movimiento del Foro hacia la autenticidad fue aún más definitivo: como desde el comienzo se había pensado en esta estación como forma en que los jóvenes pudieran seguir interactuando con el material más autónomamente, pudimos manejarlo para hacer aún más énfasis en los materiales de investigación que se usaban en las otras estaciones... y descubrimos más retos importantes para el aprendizaje de nuestros estudiantes. En la estación de Radio habíamos usado un material de

---

<sup>26</sup> Foro de discusión relacionado con la estación de Presentaciones Orales: *“De acuerdo con las presentaciones realizadas por tus compañeros, escoge un lugar que te gustaría visitar y cuéntanos por qué.”*

divulgación científica titulado *Lagartijos Sobrecalentados*<sup>27</sup>, de un programa de podcasts llamado Radiocápsulas Ciencia Puerto Rico. Ésta fue una fuente desconocida para todos propuesta por una de las tutoras nuevas en el semestre 2016-III, Jennifer. El propósito de este podcast era informar sobre un estudio que investigó el impacto del cambio climático sobre una especie de lagartijos de Puerto Rico. A propósito de este material propusimos la siguiente discusión:

*Consulta en internet sobre otro estudio que ejemplifique el efecto del cambio climático en la naturaleza y/o animales. En máximo tres oraciones di quiénes llevaron a cabo el estudio, cómo y qué concluyeron.*

La idea que teníamos con esta discusión era que los estudiantes buscaran rápidamente un artículo de investigación y se enfocaran en la escritura de su respuesta. Sin embargo, durante nuestra reunión de tutores no previmos los verdaderos retos que esta estación supondría para los estudiantes:

“[...] durante el trabajo en la estación [de Foro] me di cuenta [de] que nada más la búsqueda del artículo de investigación ya representaba un reto para los estudiantes. Muchos de ellos empezaron a usar fuentes poco fiables como *maskotikas.com* entre otros blogs y páginas con textos informativos/expositivos que en realidad no presentaban artículos de investigación.” (Diario de campo. 30 de agosto de 2016).

La identificación de esta dificultad fue posible gracias a las voces de los estudiantes y a la discusión que ellos mismos suscitaron. Fue en esta misma discusión que con base en el conocimiento previo de uno de ellos se pudo llegar a una solución sobre cómo resolver el inconveniente que estaban teniendo:

“Lo más interesante de esta estación es que gracias a un mismo estudiante fue que pude identificar más fácilmente el problema que ellos estaban teniendo en esta estación. Él me preguntó que si la fuente de la que obtuviera la información era importante. Esto me permitió tener una discusión con los estudiantes en la que, también gracias a la intervención de uno de ellos, pudimos aprender que una herramienta útil que nos permite tener acceso a artículos de investigación más fiables es Google Académico.” (Diario de campo. 30 de agosto de 2016).

Este punto me demostró que los estudiantes no sabían realmente cómo hacer búsquedas académicas en internet. Para muchos de ellos, las búsquedas consistían en llegar a la inmensidad de Google sin delimitar sus motores de búsqueda ni los términos

---

<sup>27</sup> [http://co.ivoox.com/es/lagartijos-sobrecalentados-radiocapsula-ciencia-puerto-rico-audios-mp3\\_rf\\_1898887\\_1.html](http://co.ivoox.com/es/lagartijos-sobrecalentados-radiocapsula-ciencia-puerto-rico-audios-mp3_rf_1898887_1.html)

que usaban. Aprender que existía una herramienta como Google Académico representaría un verdadero aprendizaje para lo que ellos más adelante en sus carreras necesitarían. No obstante, a pesar de que delimitamos la búsqueda al uso de Google Académico, los estudiantes aún seguían teniendo dificultades para escoger sus artículos:

“Algunos de los resultados de la búsqueda no arrojaban artículos de investigación sobre un estudio propiamente dicho, sino que mostraban un panorama general sobre la situación, en este caso, el calentamiento global. Algunos eran artículos académicos, pero no tenían la estructura de un artículo que reportara una investigación.” (Diario de campo. 30 de agosto de 2016).

Fue a partir de esta observación que decidí tomar una decisión: haríamos un ejercicio de lectura colaborativa:

“[Hicimos] un ejercicio de lectura en el que los estudiantes debían leer cuidadosamente las instrucciones de la discusión del Foro. Ahí [los tutores] les pedíamos decir quiénes llevaron a cabo el estudio, es decir, los investigadores, no quiénes escribieron el texto informativo; cómo, es decir, la metodología de la investigación; y qué concluyeron, es decir, los resultados de la investigación. Identificar estos tres puntos mientras leían el texto/artículo que habían encontrado, nos permitió decidir si el texto finalmente servía o no para los propósitos que se les pedía en la instrucción. (Diario de campo. 30 de agosto de 2016).

Era la misma instrucción propuesta en el foro la que les daba pistas a los estudiantes sobre la estructuración que debían tener los textos que encontrarán. Cuando vimos esta relación entre estructura e información descubrimos una característica importante de los textos de investigación: “un abstract o resumen en el que los tres aspectos que se les solicitó en la instrucción están claramente incluidos.” (Diario de campo. 30 de agosto de 2016). Al parecer, varios de ellos se enfrentaban por primera vez a la lectura de textos de investigación, así que conocer de la existencia de los abstracts fue una manera para llevar a cabo una mejor actividad de lectura, como lo reflexioné en mi diario de campo:

“Considero que cuando ellos descubrieron que existen los abstract, el ejercicio de búsqueda del artículo se pudo hacer con más eficacia, pues ya no tenían que leer el artículo completo para decidir si les servía o no para el propósito de la clase. En un principio, los estudiantes, para escoger el artículo, empezaban a leer todo el texto y esto les tomaba mucho tiempo.” (Diario de campo. 30 de agosto de 2016).

Esta observación de las dificultades que fueron surgiendo en los estudiantes me dio una idea sobre una manera de usar el Foro en futuras ocasiones. Esta decisión se convertiría en otro movimiento para relacionar nuestro curso con las necesidades que los

estudiantes auténticamente tendrían desde sus carreras, logrando así un aprendizaje más significativo para los estudiantes, y por lo tanto, mayor autenticidad en nuestra propuesta curricular:

“Lo que sucedió en esta clase nos permitió identificar un uso más óptimo que podríamos a empezar a hacer del foro. Una de las necesidades que tienen los estudiantes en su vida académica es la de leer diferentes artículos de investigación con el fin de redactar sus propios proyectos. Y el Foro, aunque tiene el apoyo del tutor, es un espacio de lectura individual que se puede aprovechar para irse acostumbrando a lo que sucede realmente cuando uno se sienta a escribir un marco teórico para una investigación o proyecto.” (Diario de campo. 30 de agosto de 2016).

Como se demuestra en este extracto, la estación de Foro nos permitiría ir acercando a los estudiantes desde su primer semestre a vivir experiencias reales de búsqueda de textos; lectura; extracción y resumen de la información; y escritura que ocurren realmente cuando se escriben revisiones bibliográficas, ensayos, y marcos teóricos para proyectos de investigación.

La identificación de las dificultades con la búsqueda y lectura de textos de investigación, y la necesidad de acercar a los estudiantes aún más a la realidad académica que se vive en cada una de sus carreras, me llevó a proponer una nueva discusión en la estación de Foro:

“[...] los estudiantes aún no conocen fuentes relacionadas con sus carreras, publicaciones propias de su área de estudio y de sus Facultades. De ahí surgió la idea para una discusión en Foro, que ellos reportaran sobre un estudio llevado a cabo en su Facultad. Esto con el fin de que los estudiantes, con la guía del tutor, reflexionaran sobre en qué lugar podrían ubicar estos textos [de investigación] con más facilidad y llegaran al descubrimiento de que en la Universidad existe un Portal de Revistas UN en el que se puede tener acceso directo a diferentes tipos de texto, en especial de investigación.” (Diario de campo. 30 de agosto de 2016).

Mi propuesta la llevé a la reunión de tutores y entre todos construimos la siguiente instrucción:

*Consulta en internet sobre un estudio/investigación que haya sido publicado en tu carrera o Facultad en la Universidad Nacional de Colombia. En un párrafo di quiénes llevaron a cabo el estudio, cómo y qué concluyeron.*

Yo estuve nuevamente a cargo de esta estación y mi observación sobre lo que ocurrió en clase con los estudiantes me permitió identificar que, aunque la instrucción

parecía sencilla, en realidad esta tarea mezcló diferentes habilidades necesarias en la vida universitaria:

“En primer lugar, [...] los estudiantes debieron hacer uso de sus habilidades para la búsqueda de información sobre investigación. [...] Debían ser más específicos en sus búsquedas, tener un propósito claro para esto. Creo que el propósito [o instrucción] que les dimos inicialmente fue muy general, y ya dependió de cada uno de los estudiantes ver cómo lo delimitaban. Escoger un artículo de la Facultad es llegar al Portal y encontrarse con decenas, cientos de artículos. Ha sido muy gratificante entonces ver cómo los estudiantes están empezando a relacionar sus carreras, [y] las áreas específicas dentro de éstas en las que más están interesados, con la investigación.” (Diario de campo. 15 de septiembre de 2016).

Con esta aproximación que queríamos lograr en los estudiantes estábamos contribuyendo a que desde el primer semestre ellos vieran las posibilidades de investigación que ofrece la UN:

“Con estas actividades, estamos de algún modo logrando que los estudiantes desde ya relacionen sus áreas de estudio con la investigación, tan importante eje misional que tiene la UN, y que muchas veces se relega o tiene muy baja participación, siendo muy pocos lo que deciden participar en ésta.” (Diario de campo. 15 de septiembre).

Y creo que de algún modo se logró, pues los estudiantes relacionaron verdaderamente sus carreras y sus áreas de interés con los artículos de investigación que encontraron:

<b>ESTUDIANTE Y CARRERA</b>	<b>ARTÍCULO</b>
María Alejandra. Estudiante de Arquitectura	Texto de investigación sobre el uso del espacio público con propósitos lúdicos.
David. Estudiante de Ingeniería Mecánica	Artículo sobre las propiedades mecánicas del sistema óseo.
Stefany. Estudiante de Química	Artículo sobre la extracción de sustancias naturales de diferentes familias de árboles.
Joel. Estudiante de Medicina	Artículo sobre el perfil clínico y parasitológico de la malaria en el departamento de Córdoba. Joel es un estudiante de la costa caribe colombiana.
Yuber. Estudiante de Sociología	Texto sobre la presión demográfica en Toribío, Cauca.
María Fernanda. Estudiante de Geografía	Investigación sobre el flujo migratorio de bogotanos a otros países.
Erikson. Estudiante de Ciencia Política	Artículo que investiga la influencia que tuvo el tema de los Acuerdos de Paz sobre la campaña presidencial del 2014.
Jorge Andrés. Estudiante de Enfermería	Investigación que buscaba describir la experiencia del embarazo en un grupo de adolescentes.

Jeisson. Estudiante de Física	Reporte de un diseño e implementación de una propuesta basada en el aprendizaje significativo para enseñar conceptos físicos a niños de 5to de primaria.
Juan Sebastián. Estudiante de Ingeniería Eléctrica	Artículo que evaluó la posibilidad de producir energía eléctrica a partir de la quema de basuras de Bogotá.
Daniel Leonardo. Estudiante de Administración de Empresas	Artículo sobre el impacto de la carga tributaria (impuesto sobre la renta y el IVA) en los trabajadores de Bogotá.
Alex David. Estudiante de Español y Filología Clásica	Artículo sobre el uso del pronombre uno para expresar posicionamiento en el español de Barranquilla, Colombia.

Tabla 4-Artículos de investigación estudiantes 2016-III

Otra de las habilidades necesarias para cumplir con esta tarea fue la de lectura con propósito y sentido:

“Para poder identificar si el artículo cumple con su propósito de búsqueda inicial, los estudiantes deben hacer una lectura más global, identificando grandes apartados como el abstract, [y] subtítulos como metodología, conclusiones, etc. Al identificar que los textos efectivamente tienen esto (no todos los textos de las revistas son de investigación), ya van a una lectura más detallada con el propósito inicial que les dimos de identificar quiénes, cómo y las conclusiones. Al hacer esto, debe haber una verdadera comprensión de la información del texto, cómo la investigación tiene un objetivo y en qué sentido la metodología ayuda a lograr dicho objetivo. Es lograr ver el texto como un todo y cómo cada una de sus partes aporta a la construcción de ese todo.” (Diario de campo. 15 de septiembre de 2016).

Finalmente, la habilidad de escritura era crucial; era el último paso en este proceso de búsqueda, lectura, y apropiación de la información, y fue efectivamente, la que más dificultades les costó a los estudiantes:

“Escribir en un solo párrafo lo que les pedimos en la instrucción inicial [...] fue difícil para varios de los estudiantes, esto se debe tal vez a una lectura superficial del texto. Varios estudiantes pensaron que era un ejercicio de copiar y pegar partes completas del texto, pero olvidaron que el párrafo debía tener una estructura y propósito inicial, así que no podían simplemente pegar la información sin lograr una unidad con sentido completo, en la que todas las partes están relacionadas, conectadas, y no aisladas. Pasar de un texto de 10 páginas o más a un párrafo fue un verdadero reto para los estudiantes; muy similar al que hace uno cuando está haciendo la revisión bibliográfica para su propia investigación.” (Diario de campo. 15 de septiembre de 2016).

En esa primera versión, y como lo muestro en mi diario de campo, los estudiantes no escribieron párrafos con unidad completa e ideas conectadas alrededor de esa unidad. No obstante, estas dificultades pudieron ser resueltas en su mayoría a través de la retroalimentación que recibieron de sus tutores, en la que insistimos sobre la importancia de lograr y conservar el propósito y la estructura de un párrafo. La última etapa en esta

tarea que integró diferentes habilidades fue la presentación de estos artículos de investigación en la estación de presentaciones orales.

#### 4.1.4 Hablando con propósito- Sobre las Presentaciones Orales

La estación de Presentaciones Orales se pensó desde antes de dar inicio al curso como una manera para que los estudiantes se enfrentaran desde el principio a la actividad de presentar ante un público. Sabíamos, con base en nuestra experiencia tanto como profesores como estudiantes de la UN, que ésta es una actividad recurrente en la vida universitaria y que, en muchas ocasiones, no solo a los estudiantes sino a cualquier presentador se le dificulta:

Profesora Claudia: ¿Qué es lo que engancha a la persona que me va a oír? Eso es lo que uno ve que falla en todas las presentaciones que uno oye. [...] nadie está pensando en uno, en el auditorio. Nadie piensa en cuál es el propósito [de la presentación] y qué tengo que hacer con estas personas [de la audiencia]. (Audio 1. 16 de febrero de 2016).

Con base en el comentario de la profesora Claudia era claro que el punto de partida de las presentaciones orales debía ser, nuevamente, el propósito. Solamente pensando desde la autenticidad de la comunicación en el propósito comunicativo y en la audiencia era que podíamos lograr presentaciones orales eficaces. El primer reto que pensamos para esta estación fue que en dos minutos los estudiantes presentaran su libro favorito y lo recomendaran. ¿En qué consistía entonces el verdadero reto de esta presentación? En convencer a su audiencia de leer dicho libro; ese sería su propósito comunicativo. Sin embargo, esta primera aproximación a presentaciones orales no representó un reto para los estudiantes:

Laura: Yo les [dije]: *Bueno, en cinco minutos preparen lo que van a decir en su presentación oral.* Y por ahí uno o dos anotaron, y el otro cogió el computador y el resto se quedó poniéndole cuidado a lo que pasaba en la estación de Linda. (Audio 1. 16 de febrero de 2016).

Como se puede inferir de la narración de Laura, en este primer desempeño de Presentaciones Orales los estudiantes no vieron la importancia de preparar antes su presentación; tal vez creyeron que con hablar e improvisar sería suficiente. No obstante, al final, cuando se les pidió a los estudiantes en pensar qué presentador-compañero los había realmente convencido, quedó claro que ninguna de las presentaciones había cumplido su propósito comunicativo:

-Laura: [...] Cuando terminaron yo les dije: *Bueno, ¿cuál libro leerían?* Entonces me pareció que [...] les interesaba más por el tema que por lo que decían [los

presentadores] del libro. Por ejemplo, con [el libro] Bajo la Misma Estrella [yo les pregunté]: ¿es porque hace poco se vieron la película o por lo que la compañera dijo del libro y por qué había sido su favorito?

-Profesora Claudia: Por eso, ahí hay que hablar claramente de la falla de la presentación oral. ¿Sí? Porque es que la presentación oral es un reto siempre de interesar al público. (Audio 1. 16 de febrero de 2016).

Debíamos entonces partir de esa situación que ocurrió en la primera estación de presentaciones orales para mostrarles a los estudiantes la importancia de pensar en la audiencia a la hora de presentar:

Liz: [...] Yo pensé en cómo mostrarles a los chicos lo que se hizo en esa presentación y cómo hacer una presentación mejorada. Así como su primer párrafo que son solo ideas, ideas, ideas [no conectadas]. Entonces, cómo [su] presentación [inicial] es una cosa loca y ya la presentación que empiecen a partir del jueves es una presentación estructurada. Entonces, explotar la situación. [...] Es ver el error y qué proponemos con base en ese error. Entonces, comparemos algo no preparado, no estructurado, con algo que sí piensa en la audiencia, que sí tiene un propósito específico y no hablar por hablar. (Audio 1. 16 de febrero de 2016).

Como lo expreso en mi intervención, las dificultades que se presentaron en esa primera rotación se debían ver como oportunidades de aprendizaje para la siguiente. Solamente nos faltaba decidir qué tema de presentación oral sería verdaderamente retador para los estudiantes. Laura nos había hecho una propuesta por medio de correo electrónico:

*[Propongo] presentarles [a los estudiantes] la fotografía [de la Plaza Ché de la UN] que les envío en el archivo adjunto y que a partir de ella los estudiantes preparen una presentación de dos minutos. (Correo electrónico. 13 de febrero de 2016).*

Aprovechamos entonces la reunión para discutir sobre lo que era auténtico en la comunicación para poderlo replicar en los desempeños de las Presentaciones Orales:

Linda: Todo lo que debe hacerse en Presentaciones Orales debe tener un uso comunicativo, y lo que tú propusiste con tu foto, no sé si se pueda hacer de forma auténtica en un contexto académico

Laura: Sí, lo que yo pensé con la foto fue como, bueno, es una imagen genérica de la UN. Entonces, pueden hablar del Ché, pueden hablar de la Plaza Ché, pero también pueden hablar de sus Facultades, de cómo ha sido su experiencia en la UN hasta el momento. O sea, es como proponerles el tema sin hacerles una pregunta específica.

Liz: Lo que pasa es que comunicativamente, ¿uno cuando se pone a describir una foto?

Lina: Es una actividad de habla sin propósito. Muy común en lengua extranjera.  
Profesora Claudia: Sí, pero así no es que estamos trabajando nosotros. Estamos hablando para una audiencia, con un propósito particular. Y aunque no nos lo den, nosotros tenemos que pensar en cómo interesar a esos personajes. Porque no se habla sólo por hablar, sino que queremos que haya algo en la

comunicación. Pero es muy chévere el ejemplo para poder aproximarnos a lo que sí queremos. (Audio 1. 16 de febrero de 2016).

Como se ilustra en la discusión, la actividad de describir una foto no era una actividad que nos sirviera en este tipo de curso principalmente porque comunicativamente no tenía ningún propósito. Como lo señala Lina, esta era una actividad común en los cursos de lengua extranjera; sin embargo, aquí debíamos pensar en una audiencia particular y real para quien la presentación sí fuera interesante. En este punto, y ya pensando más en la noción de propósito, Lina nos hace su propuesta:

-Lina: Es una propuesta de presentación acerca del lugar de procedencia de cada estudiante. Pero no es que pasen y digan: *Ay es que yo vengo de tal parte*. O sea, no es hablar, y hablar lo que yo quiera de dónde vengo, sino hacerles unos parámetros que deben incluir en su presentación oral. Entonces no sé, lo que les parezca importante decir: ¿Por qué visitar ese lugar? ¿Qué tiene ese lugar que no tiene otro lugar? Si yo vengo de allá, ¿qué les puedo contar de particular de mi sitio de procedencia? ¿Qué hacemos?

-Linda: Además que va a ser una presentación que va a ser absolutamente auténtica porque tenemos gente de todo lado.

-Lina: Sí, me pareció importante precisamente por eso. Pero me parece importante ponerles ese tipo de parámetros. (Audio 1. 16 de febrero de 2016).

Como Lina lo expresó, la actividad no consistiría en hablar sin ningún propósito, sino pensar en un tipo de información específica que incluir. Además, la presentación sería realmente auténtica para estos estudiantes que en su mayoría de venían de ciudades diferentes a Bogotá. La profesora Claudia complementa la discusión mostrando el reto que verdaderamente la presentación supondría: lograr escoger la información específica que les ayudaría a interesar a su audiencia en solamente dos minutos:

Profesora Claudia: [Se debe] escoger, seleccionar de toda la información del sitio de dónde vengo, qué es lo que más le puede interesar a las personas que me están escuchando. El problema ahí es: ¿Qué selecciono? ¿Qué les digo que sí sea una cosa que les interese a ellos? Eso ya comienza a cambiarles a ellos inmediatamente el asunto de hablar por hablar. Muy importante, para mejorar la parte de gramática, para mejorar la forma como yo hablo, la forma como yo manejo el lenguaje. Tienen que estar [ustedes las tutoras] muy atentas en la estación de Presentaciones Orales y apuntar las cosas raras que ellos dicen. Lo mejor es grabar para poderlos oír inmediatamente y poderles corregir: *Mira lo que estás diciendo, mira la oración dónde empieza y dónde termina. Y mira que lo que tú quieres decir es esto y cómo lo puedes decir mejor*. Es un asunto de corregir, más que nada. (Audio 1. 16 de febrero de 2016).

A partir de esta reunión quedaba claro otro de los propósitos pedagógicos que tendríamos con esta estación: a medida que los estudiantes trabajaban en hacer presentaciones pensando en verdaderos propósitos comunicativos, los iríamos corrigiendo en aspectos más formales de su uso del español, como la gramática y la estructuración de

oración. Era muy importante dar la retroalimentación inmediata, de esta manera sería más fácil ayudar a cada estudiante en la identificación y corrección de sus errores.

Finalmente, además de las presentaciones individuales, Catherine C veía la necesidad de incluir en esta estación otro tipo de desempeños que requirieran más interacción hablada entre los estudiantes:

Catherine C: Yo pensaba ¿cuándo usamos la oralidad para todos en la academia? Entonces yo veo que hemos hablado de presentaciones orales a modo muy individual y a modo de conferencia. Entonces yo pienso que la oralidad también la usamos como aquí [en nuestras reuniones], para discutir y para argumentar, para debatir. En muchas carreras se generan debates alrededor de un tema. [...] Entonces yo pienso que en Presentaciones Orales también se podría trabajar el debate a partir de un tema obviamente que interese. Y de ahí, a partir del ejercicio de oralidad y del ejercicio mental de planear eso, eso también va a repercutir en algún momento en la escritura. Y pienso que una manera chévere es empezar justamente por el ejercicio mental de sustentar una posición. (Audio 1. 16 de febrero de 2016).

Esta intervención de Catherine C fue muy significativa y fue el punto de partida para uno de los grandes desempeños que tuvimos en ambos semestres y que presentaré más adelante: el debate. En su intervención y reflexión ella estaba pensando en lo que auténticamente ocurre en la vida universitaria, era consciente de la necesidad de la argumentación y la discusión en la universidad. Además, estableció conexiones con la habilidad de escritura, señalando claramente cómo todas las habilidades comunicativas que queríamos desarrollar estaban siempre interrelacionadas.

#### **4.1.4.1 Hacia la autenticidad en la Feria de Divulgación de Programas de Pregrado**

La Feria de Divulgación de Programas de Pregrado o Feria de Servicios fue una actividad que decidimos incluir desde el semestre 2016-I y que dada su relación estrecha con hacer parte de la comunidad académica de la UN, decidimos replicar en el segundo semestre del curso. Es un evento organizado cada semestre por la Dirección Académica de la Sede Bogotá, “tiene como objeto difundir a [sic.] la comunidad, especialmente estudiantes de undécimo grado, información pertinente y oportuna sobre los programas curriculares de pregrado que oferta la Universidad Nacional de Colombia” (Página virtual - Dirección Académica<sup>28</sup>). Para este evento se seleccionan estudiantes de pregrado por medio de una convocatoria de estudiantes auxiliares; ellos atienden un stand por cada Facultad y se

---

<sup>28</sup> <http://www.saebogota.unal.edu.co/bogota1/UNaspirante/>

encargan de informarles a los estudiantes de colegios interesados en estudiar en la UN sobre aspectos relacionados con las carreras de su Facultad.

Vimos esta actividad como una muy auténtica y real que ocurre en la universidad: estudiantes de pregrado haciendo ya parte activa de los eventos que se dan en la universidad, haciendo buen uso de sus habilidades comunicativas con el fin no solamente de informar sino también de convencer a su audiencia de cursar una carrera en la UN. Decidimos entonces replicarla en la clase. Los estudiantes de nuestro curso tenían entonces como propósito convencer a su audiencia de cursar la carrera que ellos mismos estaban estudiando. Para esto, su presentación debía incluir los siguientes aspectos: Perfil del estudiante interesado, descripción de la carrera, plan de estudios y desempeño profesional.

En el semestre 2016-I, al momento de la presentación la mayoría de los estudiantes llegaron a hacer un resumen de toda la información recolectada, pero no estaba organizada de manera que hubiera un hilo conductor que guiara todo su discurso y, por lo tanto, alcanzara algún propósito específico. En varios casos, los estudiantes se enfocaron solamente en uno de los aspectos que debía incluir la presentación, olvidando los demás.:

Liz: [...] Les quiero contar lo que sucedió con la primera tanda de presentaciones orales de la Feria de Servicios. Pensando en la comunicación, ¿cuál sería el propósito de una Feria de Servicios? La mayoría de chicos empezaron a describir su programa de estudio, el número de créditos [...] Yo les dije [a los estudiantes] después de que muchos fallaron en ese aspecto: *Bueno, estamos en una Feria de Servicios y ustedes están tratando de convencer a las personas de que estudien esto, ¿cuál es la pregunta más importante?* Y todos me dijeron: *¿Por qué estudiar esta carrera?* Y les pregunté: *¿Ustedes mostraron en sus presentaciones por qué estudiar esta carrera?* Muchos de ellos no lo hicieron, entonces no cumplieron el propósito en parte porque no ahondaron en esa pregunta tan importante, sino en decir cuántos créditos, cómo están divididos [los créditos]. (Audio 5. 8 de marzo de 2016).

El momento de verdadero aprendizaje con los estudiantes se dio en la rotación siguiente a su presentación, cuando escuchamos sus audios y les dimos retroalimentación grupal, con base en los comentarios de los compañeros del mismo grupo.

“Los estudiantes, ya en el rol de verdadera audiencia, notaron que, en la mayoría de los casos, no se había cumplido ningún propósito. Otro de los aprendizajes más relevantes fue también el valor de lo que se dice. Los estudiantes vienen acostumbrados desde el colegio en usar un montón de palabras y frases sin sentido que simplemente adornan su discurso, pero que en realidad no proveen ninguna información relevante y que ayude a un estudiante real a decidir si estudiar esa carrera o no. Por ejemplo, algunos estudiantes decían: *“Esta es una carrera muy importante, porque se hace mucha investigación y la investigación*

*en [inserte el nombre de la carrera aquí] es importante para el desarrollo del país”.* Mi pregunta para ellos fue: *Si yo soy una estudiante de 11 grado, tratando de decidir qué estudiar y llego a un stand en el que me dicen lo mismo de dos carreras, ¿cómo voy a decidir finalmente cuál escoger?* Esto llevó a los estudiantes a reflexionar sobre la importancia de la especificidad y claridad de la información, dependiendo del propósito que piensen alcanzar. (Diario de campo. 8 de marzo de 2016).

Otra cosa que los estudiantes/audiencia notaron fue que algunos de sus compañeros decidieron dividir su presentación en los cuatro puntos que debía contener, así que decían: *“Bueno, ¿por qué estudiar esta carrera? [...] Y ahora, ¿cuál es el perfil? [...]”*. Es decir, no había una verdadera conexión entre lo que estaban diciendo. Otro de los errores más comunes fue contar porqué habían escogido esa carrera y porqué les gustaba; parecía más su propia narrativa personal. Hubo otros estudiantes que pensando simplemente en el propósito de la actividad como requisito de la clase y no conectándolo con una situación comunicativa real decidieron llegar a recitar una sobrecarga de información relacionada con el plan de estudios, el número de créditos y el nombre de una cantidad de materias desconocidas y que en realidad no daban luces sobre la carrera y su quehacer. ¿Acaso los estudiantes de grado once entenderían a que hace referencia todos estos nombres?

A partir de todas las observaciones, comentarios y retroalimentación que hicimos de cada una de las presentaciones, decidimos trabajar de manera grupal y colaborativa en proponer una mejor manera de decidir qué información incluir en la presentación, cómo organizarla de manera que quedara coherente y cohesiva (Widdowson, 1978) y que hubiera una transición y fluidez en el discurso: que una idea llevara a la otra para finalmente sí cumplir con el propósito comunicativo del desempeño. Al hacer esto, trabajamos entonces en aspectos formales del lenguaje, como el uso de conectores de diferentes tipos; la escogencia de terminología más apropiada y formal que se ajustara al contexto de la comunicación (en muchos casos los estudiantes usaban vocabulario y expresiones muy informales); el ejercicio riguroso de lectura y verdadera comprensión de la fuente primaria de la información (en este caso, la sección de Divulgación de la Oferta Académica de la página de la Dirección Académica<sup>29</sup>), para así poder decidir cuáles ideas incluir y cuáles no, pensando siempre en la especificidad de la información y en la audiencia a la que se dirigirían. Al final del semestre, 9 estudiantes reflexionaron sobre los aprendizajes

---

<sup>29</sup> <http://www.saebogota.unal.edu.co/bogota1/UNaspirante/>

que se dieron en las sesiones de retroalimentación de sus presentaciones orales. En varias de éstas, los estudiantes hicieron relaciones con sus carreras y vidas universitarias:

“En las exposiciones tenía ciertos inconvenientes con el tiempo y la extensión del tema (hablaba mucho y en la mayoría de los casos era lo mismo en otras palabras), con este curso aprendí a manejar el tiempo y en ser más concisa en lo que quiero decir.” (Eliana. Párrafos finales. 2016-I).

“De mi parte he mejorado notablemente en exposiciones de algún tema específico, tener un volumen adecuado, saber a qué tipo de público le voy exponer el tema y por ende utilizar un lenguaje adecuado para que todos los presentes comprendan lo que quiero transmitir.” (Alexander. Párrafos finales. 2016-I).

“Las correcciones dadas por las profesoras son muy importantes porque permiten al alumno darse cuenta de las fallas que está cometiendo y de esta manera corregirlo. Un ejemplo particular son las presentaciones orales donde debíamos exponer un tema y desarrollarlo, al final las profesoras sociabilizaban el manejo que el alumno le daba a la información y lo corregían, para que la próxima vez que se expusiera, no se cometiera el mismo error.” (Daniela. Párrafos finales. 2016-I)

Durante el primer semestre de esta actividad, vimos que había sido una de las más auténticas que habíamos logrado, y descubrimos algo que nos sirvió de base para proponerla en el segundo semestre:

Liz: El semestre pasado les dijimos a los chicos que hablaran de la carrera que ellos estudiaban. Pero resulta que hay muchos de ellos que estudian una carrera que no les gusta. (Audio 23. 5 de septiembre de 2016).

Esto resultó en que varios de los estudiantes se sintieran inconformes durante su presentación. Esta situación nos mostró claramente un problema que existe en la UN debido al nuevo examen de admisión: varios estudiantes fueron admitidos a la UN pero no a su primera opción o a la carrera que hubieran querido en realidad cursar, sino a aquella que sí tenía cupos y que aceptaron, con tal y hacer parte de la comunidad UN. Decidimos entonces proponer para el segundo semestre (2016-III) que los estudiantes escogieran la carrera que estaban estudiando o aquella a la que hubieran querido ingresar:

“Liz: Entonces este semestre podríamos darle la instrucción de que hablen de la carrera que están estudiando o a la que les gustaría haber pasado en la UN. Porque están más motivados por esa que por la que sí están estudiando.” (Audio 23. 5 de septiembre de 2016).

Finalmente, como mostré anteriormente, en el semestre 2016-I la importancia de pensar en el propósito se hizo durante la rotación de retroalimentación y no antes, cuando se empezó la preparación:

“Tal vez el problema del primer semestre consistió en darles [a los estudiantes] unas pautas de lo que debía incluir su presentación, pero no hubo una reflexión más concienzuda de lo que se esperaba alcanzar con esta actividad, de su propósito”. (Diario de campo. 5 de septiembre de 2016).

Con base en esta reflexión sobre lo que ocurrió en ese primer semestre, durante el 2016-III decidimos hacer mucho énfasis desde el principio en la importancia de que los estudiantes pensarán en el propósito comunicativo real de esta actividad:

Linda: Lo más importante [de la rotación de preparación de la presentación] es entender cuál es el objetivo de la presentación de las personas en los stands. Porque ellos van a explicar la carrera, ¿pero qué objetivo tiene? Sí, porque si yo voy a vender mi carrera, no voy a decir que en mi carrera hacemos investigación, porque eso lo hacen en todas las carreras. Entonces ser como muy específicos en el tipo de información que yo le doy a una persona que no sabe qué estudiar y que viene a saber qué estudiar. (Audio 23. 5 de septiembre de 2016).

El movimiento hacia la autenticidad en este desempeño estuvo en pensar en el propósito comunicativo de la presentación y la audiencia desde el principio, no durante la retroalimentación. Esta importante decisión se vio reflejada en presentaciones más organizadas por parte de los estudiantes en este segundo semestre. Además, nosotros los tutores habíamos pensado más concienzudamente en la autenticidad de la comunicación, lo que fue un punto de partida crucial para guiar mejor a los estudiantes desde el principio del desempeño y no después.

#### **4.1.4.2 *Hacia la autenticidad: de los impromptus a las presentaciones académicas***

Durante el semestre 2016-I, además de la presentación sobre el libro favorito, su lugar de procedencia, la Feria de Servicios y el debate, llevamos a cabo varias actividades de impromptu. En estas actividades, esperábamos que los estudiantes hablaran durante un tiempo determinado (de uno a dos minutos) sobre un tema que debían escoger al azar. La idea de tener esta actividad venía de nuestra experiencia en los cursos de inglés; sin embargo, lo que en esos cursos podía funcionar dado el contexto de lengua extranjera, no podía ser precisamente auténtico en el caso del curso de Lectoescritura en español. Es Catherine C quien nos hace reflexionar sobre esto en una de las reuniones en el primer semestre:

-Catherine C: Pero también quisiera discutir acerca de por qué hacer este ejercicio. ¿En cuáles situaciones dicen: ¡al azar!?

-Linda: Es un juego.

-Catherine C: Sí, pero es un juego más en lengua extranjera.

- Laura: Es algo que se da en la cotidianidad. Cuando uno está con alguien y le dice: *Ay cuéntame la película. O cuéntame qué opinas.*
- Caterine C: Y como que la cosa no sucede al azar.
- Laura: Claro, es en una conversación más natural.
- Caterine C: En la clase hay un contexto, en el debate. En cambio, acá es como ¡pum!
- Linda: Es un juego. Pero es un juego en que el que uno se tiene que poner el reto de dar una idea y desarrollarla muy rápidamente. (Audio 6. 15 de marzo de 2016).

Como señala Caterine C en esta discusión, el impromptu era más un juego que se daba en lengua extranjera, pero no auténticamente en la interacción real con otras personas. La importancia de esto, como lo señaló Linda, residía en poder dar una idea y poder desarrollarla, por lo que trabajaríamos en la argumentación. Pensando en esto, decidimos entonces dar la siguiente instrucción:

*Tienes un minuto (cronometrado) para convencer a tu grupo de [alguna de las siguientes opciones]. Planea y organiza tu presentación en un minuto:*

- *Ver una película*
- *Hacer un plan en Bogotá*
- *Cursar una asignatura*
- *Escuchar un grupo musical o cantante*

Lo que nos imaginamos en la reunión de tutoras era que los estudiantes desarrollarían una tesis y la argumentarían a lo largo de la presentación. En cada caso, pensábamos y esperábamos que los estudiantes hablarían de aspectos como la trama de la película, o la importancia de determinado lugar en Bogotá, o la importancia de alguna carrera para su desarrollo académico, o las características de alguna banda que la hicieran interesante para sus compañeros. No obstante, en el momento en el que los estudiantes de verdad tuvieron que hacerlo, el resultado fue completamente inesperado:

- Linda: Uno puede darse cuenta de que hubo problemas en la instrucción. Esperábamos que los estudiantes convencieran, pero argumentando.
- Caterine C: Argumentando, no persuadiendo. Pero dijeron cosas como: *¿Muchachos, quieren ir a ver una película? Ay, vamos, vamos, yo invito las empanadas.*
- Linda: Y entonces claro, cuando uno les pregunta si los convencieron ellos dicen: *Sí, claro, claro.* (Audio 12. 5 de agosto de 2016).

Entendíamos que el problema no fue solamente de los estudiantes, sino nuestro por la forma como propusimos la instrucción. A pesar de que hubiéramos querido hacer de los impromptus un ejercicio más académico de argumentación y sustentación, la naturaleza de este ejercicio específico no daba para eso, pues en la comunicación real con los otros uno convence a sus compañeros o amigos a través de la persuasión y no de una argumentación académicamente estructurada. En definitiva, este ejercicio no resultaba ser

auténtico teniendo en cuenta las necesidades de nuestros estudiantes, ni en la comunicación real.

Al final del semestre 2016-I, pensamos que el desempeño final del curso podría ser la presentación de la totalidad de su Proyecto Editorial. Sin embargo, fue una decisión que se tomó sobre la marcha y con limitaciones de tiempo. Al haber hecho tanto énfasis en los *impromptus* durante el semestre, los estudiantes no tuvieron verdaderas oportunidades de preparación que los llevaran a hacer esa presentación de tipo más académico al final. Para el semestre 2016-III debíamos entonces pensar en desempeños que en realidad representaran retos y aprendizajes para los estudiantes y que los prepararan para la presentación final que también tendríamos al final. Uno de estos fue propuesto por Lina, tutora que estuvo todo el semestre 2016-I en el proyecto pero que en el 2016-III participó esporádicamente reemplazando a los tutores que por motivos personales o académicos debían ausentarse. Ella propuso que los estudiantes hicieran una presentación del texto informativo que estaban escribiendo. Sin embargo, el propósito no sería solamente prepararlos, ella iba más allá en lo que auténticamente nuestros estudiantes necesitaban desde sus carreras:

Lina: Yo digo que más allá de prepararlos para la presentación final, es también prepararlos para una sustentación real de algo que uno escribe. O sea, a mí me parece que esto va mucho más allá incluso. O sea, sí, obviamente esto aporta porque esperamos que ellos hagan una presentación final, pero me parece que uno igual siempre tiene que hacer sustentaciones orales de lo que hace. A lo que yo me refiero es que uno siempre que hace un escrito uno tiene que presentarlo y de alguna manera es como sustentar por qué es importante lo que yo estoy informando, más allá de que me estén dando de pronto inmediatamente una retroalimentación. ¿Sí? O sea, yo debo dar cuenta de lo que estoy haciendo y de alguna manera decir por qué es importante y por qué no y por qué aporta. (Audio 25. 26 de noviembre de 2016).

Como lo señala Lina, con esta presentación se esperaba que los estudiantes pudieran sustentar la importancia de sus textos, el aporte que estaban haciendo; algo que ya los habíamos puesto a reflexionar cuando plantearon los objetivos de su proyecto editorial, por lo que debíamos volver a lo que ya se había construido en el desempeño de formulación de objetivos y justificación:

-Linda: Entonces, ¿la presentación es sustentar la pertinencia de mi texto?  
-Fabián: Con relación al objetivo general del periódico.  
-Liz: Pues sí, ahí de alguna manera hacen mención del aporte que le hacen a la comunidad, porque eso es algo que está planteado en el proyecto.  
-Linda: Pero eso está planteado como justificación. Cuando ellos hablan del aporte que le hacen a la UN, están hablando de la justificación. ¿Entonces lo dejamos más amplio? ¿La pertinencia de mi texto en relación con mi proyecto? No con el objetivo general.

-Liz: O con ambas cosas.

-Linda: Ahora, pues digamos que esta es una presentación argumentativa. Entonces esto ya le quita el tono expositivo y ya van a entender que tienen que desarrollar sus argumentos. Para explicar por qué es pertinente o no. (Audio 25. 26 de septiembre de 2016).

Con base en la discusión que tuvimos los tutores, llegamos a un acuerdo sobre qué otros criterios se tendrían en cuenta para este desempeño (Ver Anexo 18). Además de los aspectos formales, era importante que los estudiantes empezaran a hacer verdaderos ejercicios de reflexión sobre la escritura como proceso:

Linda: Nos toca es como hacerles el ejercicio de aprender a reflexionar, porque no, bueno, no sé, de pronto con este grupo de estudiantes pase diferente.

Liz: Hay que ver qué sucede.

Lina: O guiarlos con algunas preguntas.

Liz: Sí, guiarlos, con preguntas orientadoras. Eso es algo que debe ocurrir en la misma estación de escritura. O sea, en esa estación ellos han visto qué ha ocurrido y ellos ya vieron cambios desde cuando empezaron a esto. Creo que hubo una persona que tuvo que cambiar su tema porque no estaba para nada relacionado con el propósito de su texto. Becky por ejemplo tuvo que hacer un cambio porque ella estaba hablando de los eventos en general, y después se dio cuenta de que podía hablar de uno en específico. (Audio 25. 26 de septiembre de 2016).

Para esta reflexión, los estudiantes pensaron verdaderamente en sus propósitos con el fin de sustentar la importancia de sus textos. Este desempeño se convirtió en un ejercicio que fue más allá de la simple exposición, a en realidad sustentar y argumentar. Nuevamente, la claridad que se tuvo al inicio de este segundo semestre sobre los objetivos o propósitos del periódico fue la base para lograr desempeños más auténticos y significativos para los estudiantes.

Después de la presentación de sus textos informativos, pensamos que otra actividad auténtica con los estudiantes sería la presentación del artículo de investigación que ya habían empezado a trabajar desde la estación de Foro. De esta manera, se culminaría el proceso que se inició desde esa estación, y que involucró diferentes habilidades como la búsqueda de información, lectura, y escritura. Yo estuve a cargo de la rotación de presentación de los estudiantes y fue una oportunidad extraordinaria de ver cómo los estudiantes iban en realidad mejorando a lo largo del semestre. Verlos con tal nivel de desenvolvimiento, hablando de temas propios de su área de estudio y usando términos como tipo de investigación, propósitos, y ahondando en aspectos de la metodología para mostrar con más claridad cómo se llegó a los resultados, fue ver el gran aporte que estábamos logrando con estos estudiantes desde sus comienzos en la

universidad. Los habíamos hecho familiarizarse con discursos propios de su área de conocimiento y ser partícipes de actividades investigativas que se dan en la vida universitaria desde el primer semestre de sus carreras.

#### ***4.1.4.3 La llegada a la autenticidad en el debate***

El debate fue el último desempeño de presentaciones orales en el semestre 2016-I antes de la presentación del Proyecto Editorial, así que, de manera similar a como ocurrió con el texto de opinión, este desempeño reunió todos los aprendizajes logrados con las experiencias de ensayo y error que sucedieron con otros tipos de presentaciones orales. En ambos semestres, este desempeño fue una de las maneras más auténticas de relacionar a los estudiantes con su contexto universitario más allá de las clases. Otra forma de insertarse a la vida universitaria implica empezar a participar en una serie de dinámicas propias de la academia y que no se dan solamente en el espacio de los salones, sino en los prados, en los pasillos. Catherine C había sido consciente de esto desde el primer semestre, cuando discutíamos maneras de desarrollar la habilidad oral en los estudiantes. Propuso entonces que, así como se llevaban a cabo debates en diferentes carreras y en las conversaciones cotidianas de los miembros de la UN, hiciéramos nosotros también un ejercicio de debate en nuestro curso. Tanto en el semestre 2016-I como en el 2016-III decidimos entonces debatir sobre temas muy cercanos a lo que se vive diariamente en la universidad, a lo que nos afecta a todos.

El punto de partida para tener los debates fue similar a lo que se hizo entre las estaciones de Lectura y Escritura: el tipo de texto que escribíamos primero lo trabajábamos desde la estación de Lectura. En este caso, antes de proponer el desempeño de sus propios debates, vimos con los estudiantes desde la estación de Televisión diferentes debates, como el del papel de las Humanidades en la educación universitaria. Al trabajar con estos videos en clase, analizamos aspectos de la función de los diferentes participantes de un debate, y la estructuración de la información para lograr el propósito. En cuanto al primer aspecto, fue importante prestarle atención al rol del moderador y la información que éste provee. Se analizó también cómo el moderador debía ser un oyente muy activo, pues con base en lo que escuchara en las respuestas de los participantes, debía formular nuevas preguntas que le dieran continuidad a la discusión. En cuanto al rol de los participantes, se analizó cómo ellos, a medida que daban sus opiniones las sustentaban a través de datos, hechos, y las voces de otras personas.

En el semestre 2016-I, en reunión de todas las tutoras del curso discutimos sobre cuál era un tema coyuntural en el momento, y llegamos rápidamente a la conclusión de que hablar sobre la situación de las chazas en la universidad era definitivamente un tema propicio, actual, y sobre el cual podrían surgir diferentes puntos de vista, así que se ajustaba perfectamente a los requerimientos de lo que supone un debate. Llegamos entonces a esta pregunta generadora del debate: ¿Se deben permitir las ventas informales dentro de la UNAL? Fue un ejercicio interesante que supuso diferentes etapas. Cuando se les propuso a los estudiantes la pregunta, la mayoría de ellos dijeron sí estar de acuerdo, pero no sabían cómo sustentar su postura, así que la primera parte consistió en buscar información en diferentes fuentes.

Creo que una de las cosas más interesantes de este ejercicio fue ver cómo los estudiantes empezaron a hacer la búsqueda en internet con una postura inicial, pero con base en la documentación que iban encontrando, este pensamiento inicial se fue modificando en muchos de ellos. Esto no es más sino un claro ejemplo de lo que sucede no solamente en la academia sino en nuestras vidas cotidianas. Somos seres que, en nuestro crecimiento personal, académico, profesional, vamos cambiando de opiniones, empezamos a respetar más las posturas del otro, entenderlas. Los estudiantes inicialmente veían esto con preocupación: *“No, profe, yo estaba buscando información para decir que estaba de acuerdo, pero ahora estoy en desacuerdo, ¿qué hago?”*. (Diario de campo. 15 de abril de 2016). A partir de estos comentarios pude identificar que en varios de ellos aún seguía imperando la visión de la clase como entregar un producto para recibir una nota, por lo que el hecho de que los límites de tiempo se fueran agotando los preocupaba. Sin embargo, en esas ocasiones yo les decía: *“Me parece muy interesante y muy valioso eso que está sucediendo; no se preocupe, pues eso es precisamente lo que debería ocurrir, ¿o qué tal uno toda la vida pensando las mismas cosas y no cambiar nunca de opinión?”* (Diario de campo. 15 de abril de 2016).

Otro de los grandes aprendizajes en esta primera etapa estuvo relacionado con la búsqueda de información. Creo que este fue uno de las tareas y aprendizajes más auténticos que tuvimos. Para los estudiantes fue más claro que cuando yo doy una opinión, debo sustentarla y no solamente con mi propia opinión, sino con hechos, información válida, verificada. Empezaron entonces a buscar en internet diferentes fuentes para informarse más sobre el tema, y con base en esto, poder llegar a una opinión más sustentada. Trabajamos en el uso de la terminología apropiada para obtener resultados

más útiles y convenientes para el propósito de la tarea. Pasamos de búsquedas muy específicas a búsquedas muy generales, y a finalmente encontrar esos términos relacionados con los que llegaron a leer investigaciones y fuentes no propiamente del contexto de la universidad, pero sí de las ventas ambulantes y la calidad de los productos que ofrecen. La búsqueda de los estudiantes, guiados también por su propia experiencia o la de sus compañeros como estudiantes con limitaciones económicas, se enfocó en otros aspectos en los que ni siquiera en la reunión de tutores habíamos considerado: deserción estudiantil, apoyos socioeconómicos en la UN. Usaron hasta terminología propia de la economía, como lo expresó uno de los estudiantes del grupo con nivel más básico inicial:

“Una de las ventajas del incremento de chazas está relacionada con la ley de la oferta y la demanda, ya que el mismo producto en la misma zona puede variar de precio y el consumidor puede acceder a él en la chaza con el precio más accesible.” (Edison. Debate. 2016-I)

Esto demuestra cómo una realidad que es tan propia de la UN, no se circunscribe sólo a ésta, sino que es el reflejo de lo que ocurre diariamente en nuestro país. También, este ejercicio les permitió a los estudiantes conocer un poco más de las dinámicas políticas y reglamentarias que se dan en la UN; en sus búsquedas encontraron Acuerdos de la UN que reglamentan las ventas informales dentro de la universidad, leyeron en algunos casos el Estatuto Estudiantil. Es decir, fue una oportunidad para ellos de ejercer su rol como estudiantes, identificando tanto sus derechos, como sus deberes.

La siguiente etapa consistió en organizar y estructurar toda esta información que habían recolectado. Debían entonces formular o reformular su opinión inicial y usar dicha información para sustentarla. Este ya fue un trabajo más individual, sin mucha guía de ninguna de las tutoras, pues queríamos ver cómo ocurría realmente el debate en su presentación final. La fase final fue el desarrollo del debate durante la clase.

Creo que esta etapa, desafortunadamente, fue la menos auténtica de todas. Los estudiantes habían preparado y organizado su propia opinión, pero no estaban en realidad preparados para reaccionar in situ a lo que sus compañeros iban diciendo durante el transcurso del debate. Se limitaron simplemente a decir su opinión, pero no hubo reacción, contraargumentación, discusión. No obstante, fue bastante gratificante para mí como tutora escuchar sus debates y notar algún progreso en sus habilidades orales. Los sentí más seguros, más apropiados de su discurso. Incluso los estudiantes que siempre parecieron más callados y con poco interés en participar, tenían muchos comentarios qué

hacer, se lanzaron a decir su opinión sin temor de ser criticados. Fue un gran espacio para reconocer la diversidad de posturas que frente a un tema puede haber e incluso de cambiar su propia opinión durante la discusión. Al final del curso, cuatro estudiantes expresaron algunos de estos aprendizajes:

“Este curso de alguna manera está ayudando al estudiante a perder su miedo de hablar, de opinar y también a usar palabras adecuadas para que la información que queremos dar sea clara y concisa.” (Brayan. Párrafos finales. 2016-I).

“De mi parte he mejorado notablemente en [la] obtención de información, elegir adecuadamente la información que me sirve para desarrollar ideas, ya sea en un debate, [o en un] escrito.” (Alexander. Párrafos finales. 2016-I).

“Los alumnos al recibir este curso logran expresar sus ideas de forma adecuada y aprenden a defender sus ideas argumentándolas con solidez y precisión, ya que las profesoras realizan muchos ejercicios de diferentes clases para que los aprendices logren dar su punto de vista y llevar una buena conversación con otros sin trabas en la lengua y con un buen manejo en el habla es decir teniendo en cuenta el vocabulario.” (Evelin. Párrafos finales. 2016-I).

“Con respecto a la expresión oral he aprendido a desenvolverme mejor al momento de defender una idea [,] como lo hicimos en los diferentes debates realizados en el aula de clase. Un ejemplo fue el debate realizado con respecto al tema de las ventas informales en la Universidad Nacional en el cual se tuvo que realizar antes que toda una investigación para obtener más información y así defender mejor nuestras ideas con argumentos concretos y verdaderos.” (Oscar. Párrafos finales. 2016-I)

Dados los comentarios positivos acerca de este desempeño por parte de los estudiantes, así como las observaciones que hicimos las tutoras en cuanto al desenvolvimiento de los estudiantes en él, para el segundo semestre volvimos a llevar a cabo el debate. No obstante, hubo un pequeño cambio en relación con la pregunta generadora del debate, cambio que decidimos también pensando en la autenticidad del contexto, de lo que para esa ocasión estaba realmente sucediendo en la UN. Para el semestre 2016-III propusimos como tema para el debate uno que escaló y se salió del contexto de la UN y resonó en los medios de comunicación nacionales: la presencia o no de la imagen del Ché Guevara en la Plaza Central.

Decidimos entonces formular la siguiente pregunta: *¿Se debe borrar el Ché de la Plaza Central?* Creo que con este tema pasó algo muy interesante, en concordancia con la importancia cada vez más evidente que tienen las redes sociales y las plataformas digitales en nuestras vidas diarias. El debate que propusimos para la clase se pudo ver alimentado por el debate que sucedió en las redes sociales de la UN. En el famoso grupo

de Facebook de estudiantes conocido como Materias y Electivas Fáciles se propuso una encuesta virtual en la que los estudiantes podían votar Sí o No a la pregunta de si se debería borrar la imagen del Ché. Los estudiantes de este curso decidieron entonces que para buscar información sobre si estaban de acuerdo o no con borrarla, una fuente de información sería la página en Facebook en mención. Esta iniciativa se complicó por limitaciones que crea la misma universidad: Facebook estaba bloqueado en los computadores donde tenemos nuestras clases, así que no fue tan fácil conseguir la información. Afortunadamente, muchos de los estudiantes tenían datos en sus celulares, y accedieron a la página de Facebook a través de estos.

Este resultó ser un ejercicio muy interesante; la opinión de los estudiantes se alimentó del diálogo virtual que ofrece esta red social; los estudiantes pudieron leer los comentarios y así encontrar la diversidad de opiniones que hay, no solamente las suyas. Otra cosa muy interesante es que, en esta página, las personas en sus comentarios adjuntaron artículos de revistas, de periódicos, de radio, diversas fuentes que les sirvieron a los mismos estudiantes de nuestro curso a sustentar más su opinión. Creo que este ejercicio les sirvió a los estudiantes para participar activamente en un diálogo propio del espacio de la UN. Tomaron posturas a favor o en contra, pero siempre sustentando sus opiniones, con base en la lectura de hechos históricos que antecedieron a la presencia del Ché en la Plaza. También pudieron relacionar este tema con el del Proceso de Paz, con el nuevo momento histórico por el que empezaba a atravesar el país y cómo éste se debería representar, como lo dijo, Miguel, quien, para sustentar su postura, se basó en la situación en la UNAM:

“En la Universidad Nacional Autónoma de México hay murales representativos de la historia y lucha en México. En la Biblioteca Central hay 4 murales principales. En el norte se representa el pasado prehispánico, gran parte de la simbología de la cultura mexicana está ahí. En el sur está el pasado colonial, una representación de la dualidad entre la dominancia española y esta época. En el oriente está el mundo contemporáneo, la cual muestra por ejemplo la Revolución Mexicana. En el Occidente ya se plasma sobre la UNAM y el México actual, donde se muestra la ciencia, la tecnología y la relación de la Universidad con la sociedad. Me gustaría ver que en la Universidad Nacional de Colombia se represente mejor a sus estudiantes, a sus egresados, su historia y su impacto en la sociedad. ¿Si la UNAM puede, por qué nosotros no? (Preparación debate. Miguel. 2016-III).

Así, el desempeño del debate en ambos semestres fue una oportunidad verdaderamente auténtica para que los estudiantes dieran su opinión y pusieran en práctica los aprendizajes relacionados con la importancia de sustentar sus posturas que

ya se habían logrado con la escritura de la reseña, por ejemplo. También, fue una manera de vincular a la clase lo que ellos en sus vidas cotidianas ya estaban haciendo a través de las redes sociales. El debate fue entonces un gran ejemplo de la cognición situada y de que los aprendizajes importantes también ocurren en relación con la vida cotidiana de los aprendices (Díaz-Barriga, 2003).

## **4.2 Para rematar el análisis: la teoría lo atraviesa**

Después de la mirada narrativa a nuestros procesos de construcción del curso, considero interesante realizar otra mirada al análisis de los datos: una que muestra la manera como nuestra teoría fundante atraviesa consistentemente todos esos procesos. A continuación, relaciono los principales aspectos de esta teoría con nuestro trabajo como tutores en la creación del curso y con el trabajo de los estudiantes en su aprendizaje. Estos aspectos son la comprensión del currículo como práctica, los principios constructivistas, el discurso como unidad comunicativa y la autenticidad, como concepto que permitió la escogencia de materiales y el diseño de las actividades de esta propuesta.

### **4.2.1 El currículo como práctica y como proceso**

Al inicio de nuestro curso en el semestre 2016-I, teníamos un programa en el que había claridad sobre dos aspectos: el objetivo general del curso, esto es, el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes a través de desempeños auténticos comunicativos; y su funcionamiento, esto es, la descripción de cada una de las estaciones y lo que allí se hacía. A pesar de tener estas claridades al principio, nuestro programa no incluía objetivos especificados de antemano ni organizados en ejes temáticos rígidos, es decir, no se concibió el currículo como un producto (Grundy, 1998). Lo que sí teníamos era una propuesta educativa que pusimos en práctica y que desarrollamos y comprobamos críticamente a través de procesos de deliberación o reflexión (Stenhouse, 1998). Estas reflexiones siempre estuvieron guiadas por la teoría que sustentó nuestra propuesta curricular: la conexión entre del constructivismo y el enfoque comunicativo de análisis de la lengua en el concepto de desempeños auténticos comunicativos. Como queda evidenciado en la primera parte del análisis, cuando surgía algún problema o dificultad siempre reflexionábamos sobre nuestra práctica a la luz de lo que había sido o no auténtico para los estudiantes y si en realidad cumplía un propósito comunicativo. Así, nuestra

propuesta curricular dependió todo el tiempo de nuestra capacidad para analizar las experiencias comunicativas que propusimos, en el espacio entre la práctica y la teoría.

Considerar el currículo como práctica es prestarle importante atención a la interacción humana, específicamente, la interacción entre profesores y alumnos (Grundy, 1998). A lo largo de nuestros dos cursos, nuestros estudiantes siempre fueron considerados como sujetos constructores de significado y, por consiguiente, de aprendizaje, por lo que sus voces y sus dificultades fueron claves en la toma de decisiones sobre acciones que representarían aprendizaje para ellos. Esto lo ilustran principalmente dos partes de mi narración: en primer lugar, la decisión de articular la creación del periódico con la escritura de la formulación de un Proyecto Editorial para presentarse a una convocatoria de la Dirección de Bienestar; en segundo lugar, el cambio de primer a segundo semestre de la escritura de la noticia al texto informativo. La primera decisión surgió de la necesidad que algunos estudiantes plantearon de escribir objetivos general y específicos en algún trabajo exigido en los cursos que tomaban de sus carreras. El cambio de noticia a texto informativo surgió de nuestra observación sobre las verdaderas necesidades de los estudiantes de primer semestre de informar sobre aquello que para ellos representaba novedad.

## **4.2.2 Los principios constructivistas en acción**

### **4.2.2.1 Trabajo con otros**

Como lo señala la teoría sociocultural de Vygotsky (1934), el trabajo con otros es un estímulo para el desarrollo del pensamiento. Es en la interacción con otros que se da la construcción activa de significado (Grundy, 1998). Este principio guió todo el tiempo el desarrollo de esta propuesta curricular entre los tutores, como quedó evidenciado lo largo de la narración anterior. Las reuniones semanales de tutores se convirtieron en esos espacios significativos para la construcción conjunta de saberes (Díaz-Barriga, 2003) que fueron claves para llevar a cabo la acción y para la toma de decisiones pedagógicas. En estos espacios y durante la lectura o escucha del material propuesto para la clase, sucedió toda la interacción entre nosotros y los textos y entre nosotros como diseñadores pedagógicos para generar significado colaborativamente. En ocasiones, cuando para alguno de los tutores era difícil encontrar el propósito del texto, por ejemplo, a través de la reflexión, y de procesos de análisis y negociación mutua de significados llegábamos a

acuerdos consensuados, que serían el punto de partida para las acciones que llevaríamos a cabo con los estudiantes.

El trabajo entre los mismos estudiantes también se hizo presente a lo largo de todo el curso en cada una de las estaciones. Esto lo confirma una de las tutoras, Lina, en un texto reflexivo que escribió sobre el curso y que se enfocaba en la evaluación formativa como proceso a través de la retroalimentación. Ella comenta en relación específicamente con la estación de Lectura:

[La] lectura siempre contaba con la interacción de los estudiantes, quienes construían entre ellos el análisis de los distintos niveles de significado, y, al mismo tiempo permitían a las tutoras la toma de decisiones pedagógicas en el momento mismo del ejercicio" (Lina. T2. Anexo 6)

En esa estación, la construcción colaborativa del análisis de los textos también fue posible al tener pocos estudiantes en cada uno de los grupos. Esta característica del curso permitía que ellos escucharan más fácilmente a los otros compañeros, sus comentarios, su interpretación, y partir de allí que corrigieran o ampliaran y desarrollaran más la idea que el compañero había iniciado.

La estación de Comité Editorial, que creamos para que los estudiantes tuvieran más tiempo para la escritura de sus textos y pudieran avanzar en su corrección con base en la retroalimentación de los tutores, fue otra estación en la que el trabajo en grupo fue característico a lo largo de los dos semestres, y muy especialmente al final de cada uno. Los estudiantes debían montar su periódico en Internet, de modo que todo el proceso, desde la escogencia de la plataforma y el nombre de su periódico hasta lograr el producto final dependía del trabajo que hicieran en cada uno de los comités como un verdadero equipo. En esta etapa del proyecto transversal, los estudiantes debían volver a su planteamiento original y a considerar modificaciones al Formato de Proyecto Editorial, para tener claridad sobre cuál había sido el objetivo de sus proyectos. Con base en esto, decidían finalmente cuáles secciones iban a incluir.

La decisión sobre las secciones dependía en gran medida de los textos que todos habían escrito. Por esta razón, en este momento todos los estudiantes debían leer los textos de sus compañeros de grupo. Después de seleccionar los que incluirían en el periódico, debían enfocarse en la corrección de los textos, de nuevo un proceso colaborativo en el que entre todos los miembros del grupo leían cuidadosamente cada uno de los textos y decidían qué cambios hacer, con base en los comentarios que tenían del

tutor en el Google Drive. Precisamente Lina, en su texto reflexivo sobre la evaluación formativa en el curso comenta:

“En este proyecto [de comité editorial], los estudiantes tuvieron la oportunidad de asumir distintos roles como, por ejemplo, el de escritores, el de lectores, el de evaluadores y el de editores, favoreciendo el trabajo de lectura y escritura colaborativa y el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura.” (Lina. T2. Anexo 6).

Después de tener los textos listos, debían trabajar en el proceso de montaje en la plataforma de Internet. Durante el primer semestre, los estudiantes hicieron por sí mismos la búsqueda en internet de plataformas que cumplieran con los requerimientos para montar un periódico y que además fuera de acceso libre. En esta búsqueda encontraron dos: Wix<sup>30</sup> y Opennemas<sup>31</sup>. Esta etapa también representó muchos aprendizajes para los estudiantes, relacionados principalmente con el uso del recurso tecnológico. Ninguno de los estudiantes conocía el manejo de estas plataformas, así que, para aprender a usarlas, debieron leer y ver los videos tutoriales que las mismas páginas ofrecen. Esta fue una oportunidad auténtica de poner en práctica las habilidades de lectura y escucha activa que trabajamos a lo largo de todo el semestre.

Cuando ya hubo claridad sobre la plataforma que se usaría, continuó la siguiente etapa en el proceso de montaje. Fue muy interesante ver a los grupos trabajando como verdaderos comités editoriales de periódicos reconocidos: hubo un líder o coordinador que llevó la vocería y trató de delegar funciones para que todos, desde sus áreas de conocimiento y habilidades, pudieran participar. Había que escoger el tipo de letra, los colores que usarían, las imágenes que tendría cada texto. Cada persona tenía a cargo una función y debía cumplirla, de lo contrario, el producto final no se lograría. Todos los grupos, sin excepción, lograron completar el producto final en el que presentaron todos los textos que se escribieron a lo largo de cada uno de los semestres (ver enlaces a los periódicos en el Anexo 18). Además, tres estudiantes en el semestre 2016-I y una en el 2016-III también reflexionaron sobre la importancia del trabajo en grupo para el logro de su proyecto final:

---

<sup>30</sup> <https://es.wix.com/>

<sup>31</sup> <https://www.opennemas.com/es>

“Ya hoy, 24 de Mayo de 2016 comprendo que el curso me ayud[ó] a lo largo de mi periodo académico, y sé que me ayudará en toda mi carrera profesional. Aprendí a [...] a como se trabaja en equipo para el desarrollo de un proyecto.” (Juan. Párrafos finales. 2016-I).

“Cabe resaltar que aprendí a trabajar en grupo, a respetar los diferentes puntos de vistas que a su vez me ayuda a desarrollar habilidades de convivencia importante para mi carrera de Derecho por su gran interacción con la sociedad.” (Karen. Párrafos finales. 2016-III).

#### **4.2.2.2 En la ZDP**

Otro principio del constructivismo, el del aprendizaje apoyado por el trabajo con compañeros y tutores de niveles diferentes de desarrollo (Vygotsky, 1934; Vygotsky, 1978; Ordoñez, 2010a), también funcionó todo el tiempo en nuestro trabajo. Al principio de la experiencia los aprendizajes que las dos tutoras principales ya traíamos con base en la experiencia del curso de desempeños auténticos comunicativos en inglés fueron importantes para delimitar la búsqueda de material, por ejemplo. En las primeras reuniones, hubo procesos de “andamiaje” en la búsqueda y análisis de material que fueron desapareciendo poco a poco, a medida que avanzaba el proceso y los nuevos tutores aprendían. Y la experiencia de trabajo con la directora del proyecto, la tutora con más nivel de experticia en esto de los desempeños auténticos comunicativos también fue vital, como es aparente en las conversaciones que ilustran mi narración. Cada vez que nuestras intuiciones nos decían que algo no andaba muy bien, que algún desempeño no nos sonaba muy auténtico, teníamos diálogos con ella en los que a través de la reflexión sobre nuestra práctica y a la luz de la teoría comunicativa y la autenticidad, le dábamos sentido a lo que estábamos haciendo.

Este principio aplicó también para el aprendizaje de los estudiantes, porque de manera similar a como el trabajo entre nosotros los tutores constituyó la forma de crear el curso, el trabajo de los estudiantes con los tutores fue crucial en su aprendizaje. Esto se pudo lograr gracias a una de las características principales del curso: el número de tutores (seis) y el número de estudiantes en cada uno de los seis grupos en los que se dividieron. Es precisamente éste uno de los aspectos que los estudiantes más resaltaron en su opinión final sobre el curso: para varios, el hecho de trabajar en grupos pequeños permitió una atención más personalizada, que facilitó la retroalimentación constante de parte de los tutores, y, por lo tanto, mayores aprendizajes:

“[...] el hecho de que hayan [sic.] más tutoras para cada pequeño grupo de trabajo hace que las clases sean más personalizadas y por ende, que haya más confianza entre los estudiantes para dar una opinión y participar más, a diferencia de otras clases en las que un profesor no puede estar pendiente de todos sus estudiantes para que aporten con sus ideas y aprendan. Por eso, el número de tutoras que tenemos es una de las características más destacables que ha tenido la clase” (Alba. Párrafos finales 2016-I).

“Las clases se dictan a grupos reducido generando más progreso. Los grupos están conformados de 5 a 7 personas; esto da la oportunidad para que los profesores les presten más atención a las preguntas que presentan cada uno de los estudiantes y además presenten un mayor apoyo a sus dificultades, de esta manera a los estudiantes se les facilita mejorar sus habilidades” (Andrés. Párrafos finales. 2016-I).

“Los grupos de trabajo son reducidos y junto con el número de docentes permiten un acompañamiento en el proceso individual de cada estudiante. Es así que los avances o problemas de cada estudiante durante el desarrollo del curso son atendidos de manera personalizada.” (Nicolás. Párrafos finales. 2016-I).

En una reflexión sobre la evaluación del, para, y como aprendizaje en nuestro curso (Caterine C, T1) Caterine C también habla de cómo esta característica de los grupos pequeños y la de tener acceso diario a una sala de computadores con Internet y poder escribir y editar los textos con las herramientas del Google Drive fueron cruciales para lograr retroalimentación constante y más enfocada en los procesos individuales de aprendizaje de los estudiantes. Así lo expresó:

“El uso de esta herramienta [de Google Drive] permite realizar una retroalimentación constante y fuera de clase mediante las opciones de comentarios y sugerencias, así como ver las diferentes versiones del texto, de acuerdo con el desarrollo de cada estudiante. También ofrece la posibilidad de compartir con otras personas el documento, lo cual permite que los otros compañeros del grupo puedan conocer los trabajos de cada persona... En nuestro trabajo como profesoras del curso, la evaluación de la escritura también ha propiciado cambios de mentalidad frente al desempeño de los estudiantes, debido a que, al retroalimentarlo periódicamente, concebimos y reconocemos sus textos como construcciones y procesos personales.” (Caterine C. T1. Anexo 5).

#### **4.2.2.3 Aprendizaje como proceso y basado en lo ya construido**

Estos dos principios constructivistas (Piaget, 1970) se vieron reflejados sobre todo en el trabajo colaborativo que realizamos entre tutores. Las claridades y la construcción de conocimiento que se lograron a lo largo de la experiencia del primer semestre fueron el punto de partida para la toma de decisiones en el segundo. Constantemente compartimos

con los nuevos tutores aquellos principios de acción que habían surgido el semestre anterior, así como aquellos asuntos que demandaban atención al no haberse resuelto en la primera experiencia (Santos, 2015, en Santos & Mora, 2015). Las ocasiones en que narrábamos casos significativos de experiencias con el fin de ilustrar y así recomendar a los nuevos tutores cosas que podrían hacer en su práctica abundan en mi narración. Este énfasis en el proceso y en partir de lo construido y de la reflexión sobre ello, fue crucial en el hecho de pasar de desempeños no tan auténticos en el primer semestre a otros que sí lo fueron en el segundo.

### 4.2.3 Comprendiendo el discurso

Pensar en el discurso, es decir, en la manifestación del lenguaje para cumplir propósitos comunicativos reales fue el punto de partida para analizar y, por lo tanto, definir los diferentes desempeños que llevamos a cabo durante ambos semestres. También, siempre fue el punto de partida para iniciar el análisis del material en nuestras reuniones, enfrentándonos a él pensando siempre con qué propósito había sido creado y para qué audiencia, y de ahí continuar analizando los otros niveles de significado. Como lo reflexionamos en varias reuniones, la educación siempre ha trabajado en temas, pero nunca se piensa en el propósito que cumple el discurso. Conscientes de esta realidad educativa, nos enfocamos entonces en que comprender el propósito comunicativo, y, por ende, pensar en los interlocutores en la comunicación oral o escrita, fuera uno de los grandes aprendizajes del curso; y esto aplicó tanto para tutores como para estudiantes:

Profesora Claudia: [...] Ustedes les están enseñando que cuando uno se sienta a escribir hay que tener en cuenta para quién está escribiendo, qué está escribiendo y para qué [...] Ellos nunca han escrito así, nunca han pensado en quién los va a leer sino el profesor. [...] ¡Y eso es una gran revelación! Eso es lo que les están enseñando ustedes. [...] A ustedes les parece muy sencillo, pero no lo es, ninguno de estos muchachos ha escrito así. [...] Porque desde luego, después de que uno entiende que le escribe a alguien, y le escribe con un propósito, pues el asunto debe tener una estructura, una organización. Eso viene por añadidura. (Audio 24. 12 de septiembre de 2016)

Precisamente, que nosotros los tutores fuéramos más conscientes del discurso y su propósito fue lo que hizo que el paso hacia una mayor autenticidad de un semestre a otro se pudiera lograr. Como se ejemplificó en la narración anterior, en los inicios un poco rudimentarios de nuestro curso en el semestre 2016-I, empezando desde los tutores, no fuimos muy rigurosos con esta noción, por lo que los periódicos no fueron una sola unidad con un propósito claro, sino que se pensaron con base en una variedad de temas. Esto

hizo que algunos textos, en especial las reseñas, resultaran poco auténticos y significativos.

El análisis y reflexión a inicios del semestre 2016-III de esta dificultad que se dio el semestre anterior hizo que desde el principio del segundo curso se trabajara más con los estudiantes en la Formulación del Proyecto Editorial con un propósito u objetivo general más claro. En el segundo semestre, esta comprensión más clara de nosotros los tutores sobre la importancia del propósito en la escritura hizo que trabajáramos más rigurosamente con los estudiantes sobre esto, logrando así que esta vez el trabajo en la escritura de cada uno de los textos se diera con más fluidez y coherencia. Tener un propósito definido y una audiencia específica a quienes dirigir sus textos resultó en reflexiones con los estudiantes sobre la importancia de crear escritos originales y localizados al contexto específico de la universidad, y no simples copias de textos que ya se encontraban en línea.

En el caso de las presentaciones orales, fue más fácil para los tutores desde el principio del curso pensar en una audiencia real y, con base en eso, guiar a los estudiantes en la decisión del tipo de información y la estructuración para alcanzar un propósito específico con esa audiencia. Mi narración en el primer análisis de datos está llena de ejemplos en los que la comprensión del propósito del discurso fue clave, en los desempeños relacionados con la expresión oral, la lectura y la escucha con toma de notas, por ejemplo.

#### **4.2.4 La autenticidad**

Basados en la teoría de la cognición situada y en la importancia de que los aprendizajes ocurran en relación con el contexto (Brown et al., 1989; Díaz Barriga, 2003) y en el concepto de desempeño auténtico comunicativo (Ordóñez, 2010a), nuestra preocupación siempre fue que los estudiantes vieran una relación entre nuestro curso de lectoescritura y lo que estaban haciendo en sus carreras. También, fue importante pensar en desempeños que fueran relevantes para ellos en relación con actividades y situaciones sociales que se dan en la vida real incluso más allá de su contexto como estudiantes de la UN. Para lograr esto, nuestras discusiones y reflexiones en las reuniones de tutores giraron alrededor de proponer desempeños que fueran lo más auténticos posibles en relación con el contexto universitario del que ellos estaban empezando a hacer parte y de su situación como ciudadanos de Colombia y el mundo. Como reconoce la cognición situada, el aprendizaje escolar es un proceso en el que los estudiantes se insertan poco a

poco en una comunidad con prácticas sociales propias (Díaz-Barriga, 2003) y era precisamente esto lo que esperábamos lograr con nuestros estudiantes: que a través de nuestra propuesta curricular los apoyáramos en integrarse a las dinámicas propias de la comunidad universitaria.

En el caso de los desempeños de Televisión y Radio decidimos exponer a los estudiantes a tipos de discurso que representaran retos de comprensión para ellos debido a su dificultad y ponerlos en situación de ser escuchas activos de programas de divulgación científica e investigativa y conferencias de tipo académico. Así se acercaron desde el principio de sus carreras al discurso propio de la investigación, sus propósitos y estructuración. También, decidimos enfocarnos en videos de opinión e información sobre temas coyunturales a nivel nacional e internacional. Nuestro trabajo como tutores de este curso consistió entonces en hacer búsqueda significativa de este tipo de materiales, encontrando así podcasts que informaban sobre el Proceso de Paz; debates sobre temas controversiales y de importancia creciente en Colombia y el mundo como la adopción gay, el papel de las Humanidades en las Universidades, y la igualdad o desigualdad de las mujeres en el campo laboral. Además, mientras escuchaban y se exponían a estos dos tipos de materiales, decidimos involucrar otra actividad completamente auténtica en la vida universitaria: la toma de notas. Como señala Tessema (2012), esta es una práctica que ha sido ignorada en la educación superior a pesar de su importancia en el aprendizaje y la generación de conocimientos. De esta manera, los desempeños que los estudiantes realizaron en la estación de Televisión y Radio se podían extrapolar a lo que diariamente vivían en sus clases magistrales.

El énfasis en material de tipo investigativo también lo hicimos en la estación de Foro dada su gran conexión con las actividades académicas que los estudiantes realmente debían hacer en sus carreras. Mi análisis narrativo describe en detalle el gran movimiento hacia la autenticidad de un semestre a otro en relación con esta estación y los desempeños que allí hicimos con los estudiantes. En el segundo semestre usamos esta estación para que los estudiantes buscaran artículos de investigación, desempeño que involucró la interacción y desarrollo de varias habilidades, como la búsqueda de información y el uso de recursos bibliográficos, la lectura con propósito y la escritura concisa y sintetizada.

Las presentaciones orales son también desempeños muy comunes a los que los estudiantes a diario se deben enfrentar en a lo largo de su vida universitaria y profesional;

de ahí la importancia que les dimos en el desarrollo de esta propuesta curricular. En la decisión y escogencia de estos desempeños también he descrito ya un gran paso hacia la autenticidad. Inclusive en el primer semestre, cuando no hicimos presentaciones de tipo académico, tres estudiantes relacionaron su experiencia en esta estación con sus vidas universitarias, mostrándonos que sí fue significativo y auténtico para ellos, al tener aplicabilidad en sus contextos diarios:

“Con todas las instrucciones y correcciones que hacen las profesoras he aprendido a [...] utilizar el lenguaje de manera correcta en distintas actividades tales como la exposición de diferentes temas. Estos son aspectos de los que antes de empezar el curso no tenía las destrezas para poder enfrentarme a ellos, si las tenía me faltaba desarrollarlas mucho más. Los aspectos tratados anteriormente hacen que el estudiante que cursa Lecto-escritura desarrolle y haga uso de las distintas habilidades comunicativas que un estudiante universitario necesita. (Diego. Párrafos finales. 2016-I).

“Una anécdota que puedo contar es que una vez saqué un 4.9 en una exposición. Creo que saqué esa nota gracias a que tuve en cuenta todo lo que aprendí en la estación “presentaciones orales”. Además gracias a este curso pude perder mi miedo a hablar en público y aprendí a prepararme bien antes de una exposición, lo que me da muy buenos resultados.” (Erick. Párrafos finales. 2016-I).

“En mi experiencia como estudiante, este curso me ha ayudado al mejoramiento de presentaciones orales que piden en algunas asignaturas de la carrera de Arquitectura.” (Felipe P. Párrafos finales. 2016-I).

Para los desempeños de Lectura usamos lecturas significativas y relacionadas con temas coyunturales que se estaban viviendo en cada uno de los semestres, como el caso del Proceso de Paz. Esperábamos que los estudiantes en realidad se informaran sobre este tema crucial para el país y, por lo tanto, para la Universidad; que leyeran diversas opiniones sobre el tema y que, por lo tanto, asumieran una actitud crítica frente a este tema y salieran a votar concienzudamente. También esperábamos que no solo fueran ciudadanos de Colombia sino del mundo, que estuvieran informados sobre las dinámicas y problemas que se viven a diario en este y que muchas veces ignoramos. De ahí el uso de los textos de opinión del periódico español El País sobre los casos de terrorismo que se han venido presentando en Europa; y sobre el papel de los medios de comunicación y las redes sociales en temas políticos de repercusión mundial como el Brexit y la elección de Trump como presidente de los Estados Unidos.

Por su parte, el desempeño de Escritura también resultó ser auténtico para los estudiantes, pues vieron gran relación entre lo que hicimos en la clase y lo que ellos a

diario tenían que hacer en sus carreras. De hecho, a pesar de que en nuestras reflexiones de tutores el desempeño de escritura de la reseña en el semestre 2016-I no fue muy auténtica y coherente en relación con los propósitos del periódico, cuatro estudiantes sí vieron conexiones entre la escritura de este texto en nuestro curso y los cursos propios de sus carreras:

“Este me ha enseñado algunas técnicas para expresar mejor mis ideas, por ejemplo, en Sociología Especial Industrial y del Trabajo me toca hacer muchas reseñas sobre capítulos de textos extensos que tengan como máximo 500 palabras. Aquí en el curso, cuando nos dieron la estructura que debe llevar una reseña pude hacerlas más claras y concisas.” (Stefanie. Párrafos finales. 2016-I)

“El curso ha ayudado a muchos estudiantes a diferenciar y a realizar de manera correcta y adecuada distintos tipos de textos que piden en otras asignaturas. Cuando los profesores solicitan reseñas sobre alguna conferencia, relaciono con lo que me enseñaron en el curso y a la hora de su elaboración se me facilita la organización y el contenido que debe llevar el texto.” (Felipe P. Párrafos finales. 2016-I)

“En definitiva un curso de estos es de gran ayuda para la vida como estudiantes ya que, al momento de redactar ensayos, reseñas ya se sabe cómo se estructura que debe y que no debe llevar. Entonces, nadie puede decir que no necesita un curso de estos porque todos lo necesitamos para ampliar nuestros conocimientos.” (Vanessa. Párrafos finales. 2016-I)

“En el curso se enseña la estructura de textos argumentativos que son muy importantes durante nuestra carrera y que nos va a ayudar en el transcurso de nuestra vida. Como por ejemplo: la reseña.” (Yinessa. Párrafos finales. 2016-III).

Para concluir, parece, pues, que el objetivo y la preocupación nuestra al inicio de ambos cursos de que esta propuesta sí fuera auténtica para los sí se logró. En sus párrafos finales, del total de 97 estudiantes que tuvimos en ambos semestres, 60 expresaron explícitamente en sus opiniones haber visto una relación entre esta propuesta y sus contextos universitarios y sus vidas diarias:

“Gracias a este curso he mejorado mucho en la redacción de textos académicos y he entendido mucho mejor las lecturas. Por lo que pienso que es un curso que no solo es bueno para estudiantes de pregrado de una Universidad, sino que para todo el que quiera mejorar sus habilidades como escritor y lector.” (Brayan. Párrafos finales. 2016-I)

“Para muchos estudiantes el curso de lectoescritura resulta como una materia en la que no vale la pena gastar el tiempo, debido a que piensan que no tiene que ver nada con sus carreras. En el fondo este curso resulta ser tan importante y necesario como cualquiera de las materias de sus áreas de estudio debido a que en este se busca que exista un buen desempeño en las habilidades comunicativas de los alumnos, algo que posteriormente será de mucha ayuda para obtener un buen inicio de nuestra vida universitaria.” (Francisco. Párrafos finales. 2016-I)

“[...]Todos los estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia deberían cursar lectoescritura, ya que ver este curso implica el desarrollo de habilidades muy útiles en el transcurso de las carreras respectivas de cada estudiante.” (Joan. Párrafos finales. 2016-I).

“Este curso es una gran oportunidad para mejorar muchos aspectos que un estudiante posea en los diferentes medios en que se da la comunicación y además a desarrollar ciertas habilidades que le servirán en un futuro al transcurrir el tiempo en la universidad.” (Julián Andrés. Párrafos finales. 2016-I)

“La comprensión de lectura es fundamental para la gran mayoría de materias de distintas carreras. Con las lecturas que se realizaron durante el semestre fueron fundamentales para tener una mejor habilidad al momento de leer y comprender estos textos, también se vio reflejado en otras materias de mi carrera.” (Julieth. Párrafos finales. 2016-I)

“He podido aplicar lo que he aprendido en esta asignatura en otras materias de mi carrera, ya que constantemente se proponen, crean y sustentan proyectos. Es un elemento muy importante en la Ingeniería saber establecer este tipo de actividades.” (Miguel. Párrafos finales. 2016-III)

“Durante el desarrollo del curso he fortalecido mi aprendizaje en la escritura. Me he dado cuenta de cuáles son mis errores, fallas, fortalezas y debilidades, a la hora de escribir. Me doy cuenta [de] que llegue al curso totalmente en blanco, sin saber cuál es la diferencia que existe entre los distintos tipos de textos, y hoy poder diferenciar creo que si es gratificante. Ahora pienso que la escritura es la base de todo profesional, y aunque lo visto en este curso haya sido una base, creo que es el primer peldaño para mi formación profesional y personal.” (Daniel. Párrafos finales. 2016-III).

“Al realizar las primeras pruebas lograba entender que mi comprensión lectora, habilidad de escritura, capacidad de tomar apuntes en varios tipos de presentaciones y la de expresarme en público no eran muy buenas [...] Ahora, poco antes de terminar mi primer semestre, me doy cuenta de lo mucho que he mejorado. He conseguido avanzar en estos aspectos, los cuales claramente afectan todas las áreas académicas.” (Anderson. Párrafos finales. 2016-III).

“Mi experiencia en el aprendizaje de la escritura durante el curso ha sido bastante enriquecedora, ya que he visto el mejoramiento que he tenido en el momento de realizar un texto. En mi carrera he tenido constantemente que escribir informes y el aprendizaje de la escritura me ha llevado a desarrollar y escribir mejores textos, conociendo ya como conectar una idea entre párrafos, lograr cohesión y coherencia en el texto, y no solo escribir ideas sin sentido. De esta manera, el aprendizaje de la escritura ha contribuido bastante en mi vida diaria en contraste con mi carrera.” (Laura. Párrafos finales. 2016-III)

“Para nuestra vida diaria es indispensable el saber comunicarnos, dar a entender lo que pensamos o lo queremos expresar y al igual, nosotros mismos entender lo que nos quieren decir, independientemente la manera en que esto se haga. El curso de lecto-escritura fue una gran ayuda para mis dificultades comunicativas.” (Juan David. Párrafos finales. 2016-I)

“Los enfoques que tenía este curso son apropiados o en mi caso particular todo lo aprendido son aportes a mi carrera y a mi vida en general. [...] [...] Además

este [curso] me aporta en mi vida, como persona me hace más integra y abre mi mente a nuevas cosas.” (Maira. Párrafos finales. 2016-I)

“Además también he mejorado a comprender muy bien lo que veo y lo que escucho, antes veía la televisión o escuchaba la radio y muchas veces no comprendía que era lo que veía o escuchaba, ahora con este curso he aprendido a entender lo que se ve en un programa de televisión, en un noticiero o en un programa de radio. En conclusión, este curso me ha ayudado mucho para mis clases y para mi vida diaria,” (Mauricio. Párrafos finales. 2016-I).

Incluso, para dos estudiantes, la propuesta curricular que estábamos diseñando y poniendo en práctica con ellos fue tan significativa, que expresaron que se deberían dar más cursos de este tipo y en cada una de las carreras:

“Esa forma tan interactiva de la profesora con el estudiante solamente la tiene este curso, y el resultado que trae este sistema es muy positivo, por lo que sugiero que sea una alternativa para que otros profesores lo tomen como base en la enseñanza de distintas materias.” (Diego. Párrafos finales. 2016-I)

“Sería aún mejor que el curso de Lecto-escritura se implementara en un nivel más avanzado para estudiantes de segundo semestre y que además pueda ser opcional para cualquier otro estudiante que quisiera mejorar en cualquiera de los problemas antes mencionados y algunos otros.” (Julián. Párrafos finales. 2016-I)

## 5. CONCLUSIONES

A partir de mi experiencia como profesora de inglés de la Universidad Nacional de Colombia sede Bogotá pude observar de primera mano cómo los estudiantes ingresan a la universidad sin haber desarrollado en su lengua sus habilidades para la comprensión de textos y, en general, las habilidades comunicativas necesarias en la vida universitaria; esto hace doblemente difícil ayudarles a desarrollarlas en una lengua extranjera. Ante la oportunidad que la entonces Directora Académica de la Sede Bogotá me dio a finales del año 2015 de trabajar por todas las habilidades comunicativas de los estudiantes en su lengua materna, no solamente las de lectura y escritura como se acostumbraba, emprendí la construcción curricular de la que trata esta tesis y la investigación-acción que la describe. Nos propusimos, pues, diseñar de manera colaborativa un curso basado en desempeños auténticos comunicativos y que desarrollara las habilidades comunicativas académicas de estudiantes de primer semestre en español. Partimos de las necesidades especiales que estos estudiantes presentan en su proceso de inserción a la vida universitaria como miembros nuevos de esta comunidad educativa.

Después de la presentación de los resultados de esta investigación-acción puedo concluir que el desarrollo de nuestra propuesta curricular fue un verdadero proceso de aprendizaje que adquirió forma y significado a lo largo de nuestra práctica diaria con los estudiantes y en la interacción entre nosotros los tutores (Stenhouse, 1998; Gimeno Sacristán, 1998). Por lo tanto, el valor de este trabajo consiste en describir ese proceso de construcción que hubo detrás del curso, más que en mostrar el producto final. A lo largo de este proceso seguimos un camino de búsqueda de la mayor autenticidad posible en los desempeños de los estudiantes, y precisamente ese movimiento hacia lo auténtico que ocurrió del primer semestre al segundo fue posible gracias a la construcción nuestra de una claridad cada vez mayor, también, en la comprensión de la teoría que guiaba nuestra práctica: el constructivismo y la visión comunicativa de análisis de la lengua.

La construcción de esta propuesta curricular dependió en gran parte de la capacidad nuestra como tutores de reflexionar y de analizar la comunicación real y sus propósitos en relación con el contexto y las necesidades de los estudiantes, para así definir qué desempeños realizar con ellos y cómo lograrlos auténticamente en nuestro curso. Pero en esa búsqueda de autenticidad debimos pensar todo el tiempo en nuestros estudiantes, lo que hacían y lo que decían, de modo que la construcción del curso no es solamente el resultado del trabajo de los tutores sino de considerar a nuestros estudiantes como verdaderos sujetos de su aprendizaje.

El trabajo entre los tutores, entre los estudiante y ente tutores y estudiantes se caracterizó por la interacción entre todos y los conocimientos previos que cada uno de nosotros traía antes de iniciar este proceso. A pesar de que había dos tutoras principales y la directora del proyecto, la voz de todos los tutores, sus propuestas de desempeños y de materiales siempre se tuvieron en cuenta en este proceso de negociación y construcción de significados. Igualmente, el análisis colaborativo y riguroso de material fue uno de los espacios de mayor aprendizaje para todos nosotros; de ahí la importancia que ilustrar estos espacios tuvo en mi narración analítica. En el primer y segundo semestre hubo dos y tres tutores, respectivamente, que eran ajenos al tipo de análisis discursivo que hacíamos desde la visión comunicativa que escogimos, pero con los procesos de andamiaje que hubo en las reuniones, lograron poco a poco a acercarse a la mejor manera de hacerlo y de proponer materiales y desempeños. Los estudiantes, también mencionaron al final del semestre la importancia del trabajo en grupos y con sus tutores para lograr mayores aprendizajes. Como lo expresaron varios de ellos en sus reflexiones finales, el trabajo casi personalizado que hubo entre tutores y grupos pequeños de estudiantes y los procesos de retroalimentación constante en todos los desempeños fueron claves para mejorar en sus habilidades.

La mayoría de estudiantes mencionaron en sus comentarios finales sobre el curso la gran relación que vieron entre nuestra propuesta curricular y las habilidades que ya estaban empezando a necesitar como estudiantes universitarios. Varios de ellos extrapolaron los aprendizajes que se lograron en la lectura y escritura de los textos propios del periódico a su actividad de lectura y escritura en sus propias carreras. Lo mismo sucedió con los desempeños de presentaciones orales, así como la escucha activa y toma de notas que se dio en las estaciones de Televisión y Radio, principalmente. Varios de ellos incluso identificaron la importancia de la comunicación en la vida cotidiana, por lo que

mencionaron la aplicabilidad de los aprendizajes del curso no solo en sus vidas académicas sino también en las personales.

Desde el punto de vista puramente investigativo, mi análisis habla de éxito en nuestro trabajo pedagógico. Sin embargo, por razón del propósito de mi tesis de mostrar el proceso de construcción del curso, no ha habido estudio de las pruebas evaluativas que resolvieron nuestros estudiantes, por ejemplo, o análisis de sus producciones escritas en otros cursos que tomaron durante el mismo semestre o el subsiguiente, para presentar evidencia de aprendizaje más allá de sus percepciones informales. Valdría la pena hacer investigaciones posteriores que analicen cuantitativamente en qué aspectos específicos de la escritura y la oralidad avanzaron a lo largo del curso, que comparen su avance con el de estudiantes que toman los cursos masivos de lectoescritura que dicta la Universidad hace ya algunos años, o que analicen la tasa de permanencia de nuestros estudiantes en la Universidad Nacional, así como el desempeño en sus carreras. Esto se dificulta, por cuanto nuestro curso desapareció de la Sede Bogotá cuando cambió la Dirección Académica, de modo que en este momento se constituye solamente en un intento de cambio, un piloto que hasta ahora no ha obrado sino en nosotros, los tutores que aprendimos enormemente de su construcción, y en nuestros estudiantes.

Es la mirada al desarrollo del curso como investigación-acción la que produce más reflexión, porque la construcción pedagógica que presenté a lo largo de estas páginas no se puede considerar acabada; es más bien el estado de las cosas después de dos semestres de proceso. Estoy segura de que si tenemos nuevamente la oportunidad de emprender una investigación-acción como ésta en los CNLE de la UN, nuevas situaciones y dificultades aparecerían y tendríamos que sortearlas a la luz de los aprendizajes que hemos ido adquiriendo. Precisamente, a la luz de estos nuevos aprendizajes, nuevas preguntas y reflexiones surgirían, y tal vez, al seguir en esos procesos de indagación y deliberación, lo que aquí presenté como logros en el camino hacia una mayor autenticidad podrían reevaluarse y modificarse.

Esta realidad podría entenderse como una limitación de esta propuesta curricular, pero es realmente una fortaleza: su naturaleza no estática, como resultado de su concentración en material y desempeños verdaderamente auténticos, hace que aunque el curso puede replicarse y adaptarse en otros escenarios, las características y necesidades que impongan esos nuevos contextos y los materiales que se utilicen deberán ser analizados y cambiar; el curso tendrá manifestaciones diferentes a medida que se va

poniendo en práctica. Esta situación podría traer dificultades con el manejo del tiempo para profesores interesados, pues gran parte de ese tiempo debe destinarse a la búsqueda diaria de material que apele a las necesidades de los estudiantes y situaciones sociales específicas propias del contexto. No obstante, si se aproximan a esta labor como este grupo crítico de tutores lo hizo y consideran el currículo como una entidad no acabada (McKernan, 2001), verán esta situación más como una oportunidad auténtica de aprendizaje que como una limitación. Es precisamente en la búsqueda y análisis de material tan diverso que los mismos tutores vamos aprendiendo cada vez más no solamente acerca de nuestra labor pedagógica, sino acerca de temas y campos que considerábamos ajenos al quehacer del profesor de lengua, como la física, la química, la política y la estadística, por citar algunos ejemplos de material que usamos en nuestra propuesta.

Se podría llegar a pensar que la creación propuestas curriculares como la que presenté en esta investigación-acción resulta inviable en la universidad, pues requiere de la presencia de varios profesores al mismo tiempo. No obstante, el trabajo se puede realizar con estudiantes de últimos semestres de pregrado y estudiantes de posgrado que pueden empezar a involucrarse en experiencias significativas de creación curricular que van más allá de la teoría que se aprende en las licenciaturas que la Universidad Nacional ofrece. Este tipo de experiencia podría convertirse en una forma de complementar la formación universitaria con un componente de práctica pedagógica que puede interesar a muchos estudiantes de la Universidad.

Citando a Stenhouse (1998), definitivamente son los profesores los agentes del cambio curricular, y qué mejor que la Universidad Nacional de Colombia ofrezca estos espacios de verdadera construcción de conocimiento para estudiantes y maestros. En este momento histórico de posconflicto en nuestro país, es necesario pensar en la flexibilización del currículo para que haya verdaderos cambios significativos que apelen a una comunidad universitaria tan diversa como la que tenemos en esta universidad, que no es más sino el reflejo de la sociedad colombiana. Y qué mejor que la misma universidad siguiera apoyando estos procesos de construcción curricular, que no se basan en objetivos o ejes temáticos rígidos, sino que se organizan con base en la identificación de las necesidades de los estudiantes en sus contextos.

## Anexo 1- Ejemplo Diario de Campo

FECHA: 28 de agosto de 2016

DESEMPEÑO: Lectura del correo electrónico

Los estudiantes expresaron la relación que ven entre este curso y lo que están haciendo en sus carreras. Especialmente en la forma como leen y escriben textos. Aunque esta estación parecía un poco sencilla, la lectura del correo electrónico les permitió a los estudiantes no solamente (1) hacer un ejercicio de lectura como habilidad, sino que pudimos (2) relacionar este ejercicio con aspectos importantes de hacer parte de la comunidad universitaria. En cuanto a este último aprendizaje, en primer lugar, muchos de los estudiantes expresaron que no conocían acerca de los grupos estudiantiles de trabajo, ni que podían hacer parte de ellos. Esta actividad es entonces de algún modo, una manera de involucrar a los estudiantes desde el inicio de su vida académica con todos los beneficios que ofrece la universidad y que muchas veces solamente se conocen después de estar más semestres en la universidad, no al principio. Otro aspecto que también se trabajó en esta estación, gracias a la información que proveía el póster que estaba incluido en el correo es el relacionado con la ubicación de los edificios (como el Camilo Torres que queda bastante lejos del campus central), y de la organización de las facultades y sus respectivas dependencias dentro de la universidad.

En cuanto al ejercicio de lectura como habilidad, discutimos acerca del tiempo que leer los correos de la universidad toma, pero la importancia de hacerlo, pues de lo contrario (y en relación con el punto mencionado anteriormente) nos estaríamos perdiendo de varias oportunidades, convocatorias, apoyos, etc, que ofrece la UN. Para esto, hablamos de algunas estrategias de lectura como previewing y skimining o lectura global, en la que no hay necesidad de leer todo en el texto para entender en su generalidad cuál es su contenido. En este correo específicamente, como los estudiantes lo leían con el propósito

específico de relacionar la convocatoria con el proyecto del curso de creación del periódico, los estudiantes sabían por ejemplo que no debían descargar todos los adjuntos del correo ni leerlos todos, pues sólo se debían concentrar en la convocatoria de proyectos editoriales y no las otras cinco líneas a las que se convocaban. Igualmente, como el propósito del correo era informar básicamente sobre el plazo máximo de radicación del proyecto, los estudiantes pudieron identificar que un documento básico a descargar era el Formato para Presentación de Proyectos, y sobre el cual empezáramos a trabajar a lo largo del semestre, al ser el proyecto del periódico el eje transversal de trabajo durante todo el semestre.

## **Anexo 2- Párrafos finales 2016-I de acuerdo con su contenido**

**Curso de Lectura y Escritura 2016-1**

**Directora: Claudia Lucía Ordóñez. Ed. D.**

**Profesoras a cargo: Linda González-Lizbeth Sierra**

**Tutoras: Caterine Cita-Lina Acosta-Laura Díaz- Caterine Q.**



**UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
DE COLOMBIA**

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

Escribe un texto argumentativo en el que expreses tu opinión (tesis) sobre el curso de Lecto-escritura que has tomado este semestre y la sustentas. Por favor sé honesto; tu opinión puede ser positiva o negativa.

El texto debe contener la siguiente información:

Párrafo 1: la tesis y el primer argumento y su desarrollo.

Párrafo 2: el segundo argumento y su desarrollo.

Párrafo 3: una conclusión corta.

## Anexo 3- Párrafos finales 2016-III de acuerdo con su contenido

**Curso de Lectura y Escritura 2016-III**

**Directora: Claudia Lucía Ordóñez. Ed. D.**

**Profesoras a cargo: Linda González-Lizbeth Sierra**

**Tutoras: Caterine Cita-Jennifer Rojas, Mariana Bejarano,  
Fabián Díaz**



UNIVERSIDAD  
**NACIONAL**  
DE COLOMBIA

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

Escribe un párrafo sobre tu experiencia en el aprendizaje de la escritura durante este curso.

## Anexo 4-Criterios presentaciones finales 2016-III

### Criterios de Evaluación Presentación Oral

<b>Nombre: Carlos Julio Monroy Araba</b>		
<b>Presentación del periódico</b>		
<b>Descriptor con criterios</b>	<b>Puntaje</b>	<b>Comentarios</b>
Presenta claramente la plataforma, las secciones y los textos que componen el periódico y autores.	/5	
Explica la razón por la cual alguien debería leerlo.	/10	
Formula una opinión sobre la experiencia individual en el curso.	/10	
Sustenta tal opinión con mínimo un argumento desarrollado.	/10	
Usa ejemplos concretos para ilustrar su argumento.	/5	
Interviene en el tiempo adecuado (máximo 2 minutos para la presentación del periódico y máximo dos minutos para la reflexión personal).	/5	
Se expresa con fluidez y su tono de voz es adecuado.	/5	
<b>Total</b>	<b>/50</b>	

## Anexo 5- T1 Caterine Cita

Evaluación *del, para y como* aprendizaje del proceso de escritura en la educación superior:

experiencias de un curso piloto

Caterine Cita<sup>32</sup>

### Resumen

En este trabajo presento una descripción de una innovación en la didáctica de un curso nivelatorio de lectoescritura en la Universidad Nacional de Colombia. Me enfoco en el componente de la evaluación de la escritura de un texto argumentativo; específicamente, analizo cómo se puede llevar a cabo una evaluación *del, para y como* aprendizaje (Stiggins, 2002; Bennet & Gitomer, 2008), de acuerdo con las implicaciones prácticas de los fundamentos teóricos del curso: el constructivismo (Piaget, 1999; Vygotsky, 1978), el enfoque comunicativo de análisis de la lengua (Widdowson, 1978) y los desempeños auténticos comunicativos (Ordóñez, 2010).

**Palabras clave:** evaluación de la escritura, constructivismo, enfoque comunicativo de análisis de la lengua, desempeños auténticos comunicativos.

---

<sup>32</sup> Lingüista y estudiante de la Maestría en Educación en la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. nccitat@unal.edu.co

## Anexo 6-T2 Lina Acosta

### Aplicación de la evaluación formativa de la lectura y la escritura como procesos a partir de la retroalimentación constante y compartida en un curso piloto de lectoescritura

*Lina María Acosta Acosta*<sup>33</sup>

#### Resumen

Este texto describe una propuesta de evaluación formativa de la lectura y la escritura como procesos, a partir de la retroalimentación constante y compartida aplicada dentro de un curso nivelatorio de lectoescritura basado en desempeños auténticos comunicativos y ofertado por la Universidad Nacional de Colombia. Dicha propuesta se fundamentó en el análisis de enfoque comunicativo de la lengua y en la retroalimentación como uno de los aspectos de la evaluación formativa. A partir de la aplicación de este tipo de retroalimentación se concluyó que la lectura y la escritura pueden enseñarse y evaluarse como procesos, dentro del marco de una evaluación formativa que favorezca el proceso de adquisición de la autonomía en el aprendizaje y el desarrollo de estas habilidades comunicativas.

**Palabras clave:** lectura y escritura como procesos, retroalimentación constante y compartida, evaluación formativa, enfoque comunicativo de análisis de la lengua.

---

<sup>33</sup> Licenciada en Filología e Idiomas - Francés y estudiante de la Maestría en Educación de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá.



## Anexo 8-Prueba Inicial 2016-III

### PRUEBA INICIAL

\* Required

Nombre \*

Your answer

#### Lectura

Ve al siguiente link y responde las preguntas A y B

<http://www.elespectador.com/noticias/medio-ambiente/humanidad-vivira-credito-partir-del-lunes-articulo-647072>

A. ¿En qué parte del texto se encuentra la noticia? \*

Your answer

B. Explica cuál es la importancia de los dos últimos párrafos para el desarrollo de la noticia. \*

Your answer

#### Escritura

Escribe un párrafo sobre tu experiencia en el aprendizaje de la escritura durante tu vida escolar. \*

Your answer

## Anexo 9-Guía de presentación de proyectos

### GUÍA PARA LA PRESENTACIÓN DE PROYECTOS ESTUDIANTILES

#### Información del Grupo Estudiantil de Trabajo

Es el que está conformado como mínimo por tres o más estudiantes activos de la misma facultad que se integran con el propósito de promover el liderazgo estudiantil por medio de la formulación de iniciativas y proyectos que aporten a la promoción y formación en las áreas académica, cultural, de desarrollo humano, y manejo del tiempo libre, publicaciones, entre otras.

Nombre del Grupo Estudiantil de Trabajo	
Correo del grupo	
Sitio web (Facebook, blog, página web, etc.)	

Misión del Grupo Estudiantil de Trabajo (Cuál es la razón de ser del grupo o el motivo que justifica su existencia)

Reseña Histórica y Definición del Grupo (Incluya: Fecha de creación, y las principales actividades realizadas por el grupo, con sus resultados, sea breve)

Información del Proyecto Conjunto de actividades concretas que se interrelacionan y coordinan entre sí, que se realizan con el fin de producir determinados bienes y servicios, identificado por un nombre.

Nombre del Proyecto	
Facultad	
Inter-Facultad	<i>Mencionar únicamente si el proyecto fue presentado en más de una facultad.</i>
Coordinador	<i>Debe ser estudiante activo vinculado a la facultad a la que se presenta el proyecto.</i>

Documento de Identidad	<i>No es válido el código.</i>
Carrera	
Teléfono fijo/celular	
Correo electrónico	

Línea de trabajo del Proyecto (debe inscribirse en al menos una de las siguientes líneas)	
	Expresión Estética y Cultural: <i>EJ. Artes Escénicas, Música, Danza, Teatro, Cineclub, Exposiciones artísticas, Encuentros, etc.</i>
	Desarrollo Humano/Extensión a la comunidad <i>EJ. Promoción Socioeconómica, Salud, Jornadas de sensibilización, Vida Cotidiana, etc.</i>
	Publicaciones <i>Ej. Publicación en línea, boletines, folletos, periódicos, revistas, etc.</i>
	Contribución Académica <i>EJ. Encuentros académicos, Seminarios, Simposios, Investigación, Lanzamientos, Clubes académicos, Talleres, etc.</i>
	Manejo del tiempo libre y actividades lúdicas

**Criterios académicos que guían el proyecto** (Conteste este numeral si el proyecto se ajusta a este ítem)

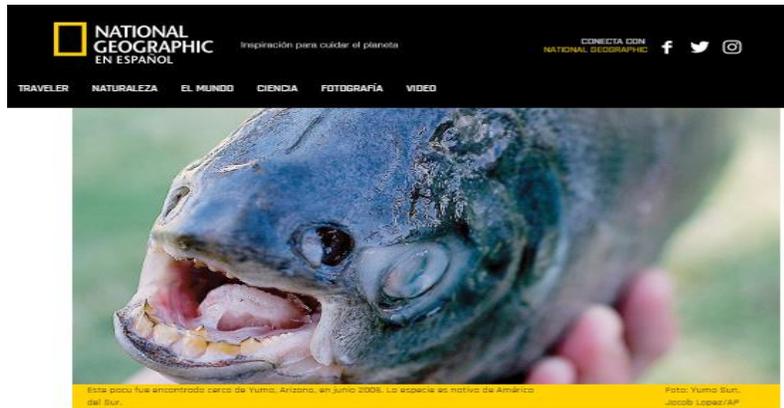
**Objetivos del Proyecto (general y específicos)** (Cuáles son los cambios o efectos que el proyecto alcanzará en un periodo máximo de tres meses. Los específicos son todos los componentes que permiten la realización del objetivo general del proyecto)

**Descripción del Proyecto** (Describa *explícitamente* en qué consiste el proyecto)

**Actividades del Proyecto** (Es el medio de intervención mediante la realización secuencial e integrada de diversas acciones necesarias para alcanzar metas y objetivos del proyecto. Describa las actividades del proyecto según etapas, procesos o líneas de acción)

**Justificación del Proyecto** (Justifique por qué elaborar el proyecto, los argumentos que le sustentan y su contribución para la Universidad Nacional. Justifique el área seleccionada)

## Anexo 10-Noticia Pez Pacú



### Encuentran pez pacú con dientes de humano

Autor: **Brian Clark Howard** Fecha: **2015-06-29**

Un pariente de las pirañas con un mítico gusto por la carne humana fue encontrado en un lago de Nueva Jersey hace unos días, desencadenando temores sobre la propagación de especies invasoras.

El pez, considerado un pacú sudamericano, es famoso por sus dientes, que tienen un inquietante parecido con los dientes humanos. Los pacús se alimentan principalmente de plantas y se cree que por lo general son inofensivos para las personas, a pesar de su parentesco con las pirañas. Pero ocasionalmente comen otros peces y pueden vencer especies nativas o propagar parásitos o enfermedades.

Los pacús normalmente transitan por las aguas del Amazonas y otros sistemas pluviales de América del Sur, pero el pescador Ron Rossi atrapó uno en el lago Swedes, en el sur de Nueva Jersey.

El Departamento de Protección Ambiental del Estado dijo en un comunicado: “Muchas veces, estos peces son depositados en lagos por propietarios de mascotas. Estos peces no sobreviven en agua fría, por lo que pedimos a las personas que no los liberen en el medio natural, sino que humanamente destruyan los peces”.

Los pacús a menudo son tratados como mascotas de acuario, aunque pueden crecer y pesar mucho (1 m de largo y 20 kilos) como para que personas cuiden de ellos. El espécimen encontrado en Nueva Jersey parece tener sólo unas cuantas pulgadas de largo, de acuerdo con una foto.

### **Mito impactante**

El pez Pacú tiene una mala reputación en línea, pues muchas personas creen que muerde los testículos humanos, supuestamente porque los confunde con frutos secos. Los temores se han generalizado de tal manera que incluso algunos funcionarios han recomendado que los hombres naden con sus trajes de baño bien atados. (**Lee:** [Mitos sobre animales](#))

Se han reportado algunos incidentes de mordeduras en humanos, pero los temores de que ellos elijan como blanco a las personas son exagerados, dice Peter Rask Møller, experto en peces de la Universidad de Dinamarca en Copenhague.

“Sus dientes y su poderosa mordedura seguro son un peligro, pero sufrir una mordedura es muy poco probable”, insiste Møller.

Personas de la localidad culparon al pacú invasor de la muerte de dos hombres en Nueva Guinea en 2011, después de que, según reportes, perdieron sus testículos, pero la información sobre el presunto incidente es escasa y de segunda mano.

“Creo que es sólo un rumor”, dijo en 2013 Lars Skou Olsen, curador del Blue Planet Aquarium, de Copenhague, sobre el presunto gusto del pacú por los testículos, después de que uno de los peces fuera encontrado en Dinamarca.

“Los pacús no son peligrosos para los seres humanos”, dice el biólogo de peces y explorador de National Geographic Zeb Hogan, quien estudia la vida animal en la Universidad de Nevada en Reno.

Los pacús han aparecido en Arizona, Michigan y otros lugares, pero plantean una mayor amenaza para los ecosistemas que para los bañistas humanos.

“En muchos lugares, es ilegal liberar especies exóticas como el pacú, por lo que los dueños del acuario deben tomarse el tiempo para informarse acerca de los requisitos necesarios para conservar los peces que compran”, advierte Hogan.

## Anexo 11-Noticia El Espectador



**EL ESPECTADOR** Sábado 21 De Octubre

Noticias ▾ Opinión Economía Deportes ▾ Entretenimiento ▾ Vivir ▾ Mujer Tecnología Blogs Col

**BOGOTÁ**

 **Universidad Nacional creó**  
 **equipos que procesan residuos en**  
 **Bogotá**

Bogotá 27 Sep 2015 - 12:23 PM  
Por: Redacción Bogotá

En distintos lugares de la zona rural y urbana de la capital fueron instalados 94 módulos que transforman residuos orgánicos en abono.

/ Agencia de Noticias de la Universidad Nacional

Estos equipos, que pueden producir cerca de 10 toneladas de abono mensualmente, fueron situados en Usme, Ciudad Bolívar, Chapinero, Santafé y Suba, otros 13 se ubicaron en diferentes áreas residenciales de la localidad de Barrios Unidos, informó la Agencia de Noticias de la Universidad Nacional.

El montaje se hizo en el marco de un convenio entre la Universidad Nacional, a través del programa de extensión de la Facultad de Ciencias Agrarias y la Unidad Administrativa Especial de Servicios Públicos (UAESP), de la Alcaldía Mayor de Bogotá. Así, se busca desarrollar estrategias para reducir la contaminación que causan los residuos orgánicos, y a la vez comenzar a crear un plan a mediano plazo para aprovecharlos y reincorporarlos en el ciclo productivo.

Con este proyecto se proponen alternativas para aprovechar los desperdicios orgánicos producidos masivamente en Bogotá, como residuos de comida, cáscaras, frutas en descomposición, pastos, verduras, café, flores y ramas.

Hoy en día, en Bogotá se producen 6.300 toneladas diarias de basura, de las cuales 4.500 corresponden a restos orgánicos que se llevan directamente al relleno Doña Juana, allí no son aprovechados, pero sí causan graves daños porque no solo contaminan las fuentes de agua subterránea, sino que también compactan el suelo y generan malos olores y plagas.

La descomposición de todos estos desperdicios produce gases de efecto invernadero (GEI) que muchas veces causan explosiones, como la ocurrida en ese relleno el 27 de setiembre de 1997. Por su parte, los equipos del Grupo de Investigación en Sistemas Integrales de Producción Agrícola y Forestal (Sipaf) son mecánicos y esencialmente producen compostaje y lombricompostaje.

Se trata de equipos portátiles y fáciles de desplazar, uno de sus componentes está adecuado para recibir los desechos, mezclarlos regularmente y acelerar la degradación; pueden hacer un proceso completo de compostaje o también funcionan para preparar el sustrato que les sirve de alimento a las lombrices, que se introducen en otro de los componentes del módulo y se encargan de procesar, a través de su sistema digestivo, todos los residuos orgánicos en descomposición.

Los excrementos arrojados por estos anélidos son un eficaz abono que se puede usar, por ejemplo, para fertilizar jardines o suelos. Los módulos pueden producir cerca de 10 toneladas de abono al mes.

La Universidad Nacional desarrolló esta idea avalada por la Vicerrectoría de Investigación, luego de que la Alcaldía Mayor de Bogotá comprobara la experiencia de la Institución en este tema. En el campus universitario existe desde hace 12 años un Centro de Compostaje que transforma cerca de 40 toneladas de residuos semanales que se producen en las 35 cafeterías, y de los que también hacen parte los pastos que se cortan de las zonas verdes, las hojas que caen de los árboles, los aserrines del hospital de animales, al igual que los residuos de ordeño que salen del hato, entre otros.

## Anexo 12-Noticia UN Periódico



UNIVERSIDAD  
**NACIONAL**  
DE COLOMBIA

Unidad de Medios de Comunicación - Unimedios

**UN Periódico**

INICIO

SEDES UN



Octubre 21

English 

**Ciudad & Territorio**



Líderes de 11 localidades de Bogotá han sido capacitados en el manejo de equipos para procesar compostaje. foto: archivo particular

### Equipos de la UN transforman basura de Bogotá en abono

Oct. 17 de 2015

Por: Javier Silva Herrera, Unimedios Bogotá

**Al menos mil toneladas diarias de basura orgánica podrán transformarse en fertilizantes mediante 94 módulos instalados por la UN en 11 localidades de la capital. Con base en esta iniciativa, la Alcaldía hará su Plan de Gestión Integral de Residuos Sólidos (pgirs) para los próximos años.**

Bogotá entierra en basura, todos los días, el equivalente a un edificio de 17 pisos. Al relleno de Doña Juana, en el sur de la ciudad, llegan 6.300 toneladas (t) diarias de residuos, de los cuales 4.500 corresponden a restos orgánicos generados por los hogares y las centrales de abastos. Cáscaras, comida, frutas y verduras en descomposición, plantas o pasto, son algunos de los elementos que integran la carga de desechos.

En el relleno, los residuos nunca son aprovechados, pero sí causan graves daños porque no solo contaminan las fuentes de agua subterránea, sino que producen lixiviados (líquido que resulta de la descomposición de la basura), compactan el suelo, generan malos olores y plagas.

Además, el deterioro de todos estos desperdicios genera gases de efecto invernadero que muchas veces causan explosiones, como la ocurrida en ese lugar el 27 de septiembre de

1997, luego de que 600 mil (t) de desperdicios cayeran al cauce del río Tunjuelito. En esa ocasión, 100 mil personas, de al menos una docena de barrios, resultaron afectadas.

Más recientemente, al cierre de esta edición de *un Periódico*, la capital se enfrentaba a una encrucijada por un nuevo deslizamiento en Doña Juana, donde se derrumbaron al menos 750 t de basura, hecho que dio lugar a una alerta ambiental.

Según expertos y autoridades, a corto plazo Bogotá deberá ponerle orden y freno al manejo improvisado de la basura orgánica para que deje de impactar el ambiente, por ello, una alternativa es reutilizarla y transformarla.

Eso es precisamente lo que está logrando la Universidad Nacional de Colombia en 11 localidades de la capital, donde por pedido de la Alcaldía Mayor de Bogotá se instalaron 94 módulos creados por el grupo de investigación en Sistemas Integrales de Producción Agrícola y Forestal (Sipaf), de la Facultad de Ciencias

Agrarias; en tales equipos se pueden depositar residuos orgánicos que se transforman en compostaje y lombricompostaje, dos potentes abonos que se usan como fertilizantes naturales.

### **Equipos portátiles**

Los módulos fueron distribuidos en Usme, Ciudad Bolívar, Chapinero, Santafé, Teusaquillo, Bosa, Engativá, Chapinero y Suba, además, otros 13 se ubicaron en diferentes áreas residenciales de Barrios Unidos.

Lo anterior fue posible porque la Unidad Administrativa Especial de Servicios Públicos (UAESP), de la Alcaldía Mayor, buscó a la Universidad para encontrar salidas a la encrucijada de reducir la contaminación y comenzar a crear un plan a mediano plazo para aprovechar los desperdicios y reincorporarlos en el ciclo productivo.

Por su parte, los equipos son portátiles y fáciles de desplazar, están hechos en acero inoxidable, sus componentes están adaptados para recibir los desechos, mezclarlos regularmente, acelerar el proceso de degradación y de compostaje; además, sirven para preparar el sustrato empleado como alimento para las lombrices y dar paso al lombricompostaje, que se introduce en otro de los componentes del módulo; los anélidos comen ese sustrato y luego lo excretan ya convertido en fertilizante.

Vale la pena recordar que en el campus universitario existe desde hace 12 años un Centro de Compostaje que transforma, aproximadamente, 40 t de residuos semanales que se producen en las 35 cafeterías de la Institución, a éste también llegan los pastos que se cortan de las zonas verdes, las hojas de los árboles que recogen los jardineros, el aserrín de la clínica de animales y los residuos del ordeño; todo lo anterior se convierte en fertilizante, con lo cual, de paso, la UN crea una pequeña economía sostenible y circular que no produce, usa y tira, sino que recicla y reutiliza.

De otro lado, Ángela Sandoval, zootecnista de la un y coordinadora de este proyecto (bautizado como “Aprovechamiento de Residuos Orgánicos”), explicó: “Andrés Torres, químico de la UN, calculó la cantidad de gases de efecto invernadero que se producirían si esas 40 t de residuos orgánicos se llevaran a Doña Juana y logró determinar que así se compensa la contaminación que emite toda la flota de buses y carros de la UN”.

Con base en las conclusiones de este ejercicio, agregó, la Alcaldía hará su Plan de Gestión Integral de Residuos Sólidos (PGIRS) que se deberá aplicar para los próximos años: “la Alcaldía nos está escuchando y por eso estamos participando en la creación de políticas públicas”, precisó.

### **Un modelo sostenible**

La mayoría de los ciudadanos que se han integrado a este esfuerzo viven en zonas rurales, son aproximadamente 40 líderes que se han capacitado para el manejo de la basura; por ejemplo, Isabel Guevara, una de ellas, dice que el aprovechamiento de la basura orgánica en las zonas rurales de Bogotá es habitual, pero se hace sin muchos recursos técnicos: “Mi producción de abono era rudimentaria, había aprendido a conseguirlo usando la basura, pero era una técnica que conocí de mis padres. Con la ayuda de la UN la he perfeccionado, así he fortalecido la higiene de mi casa y de la huerta”, explicó.

Por su parte, Luis Tiboche dijo que esta idea recupera lo que los agricultores urbanos han trabajado durante muchos años y que incluso han usado para sustentar el suelo donde han construido sus viviendas; él, quien vive en Kennedy, afirma que “con la reutilización de la basura, que debe llamarse en realidad material reutilizable, también estamos dándole un impulso a la seguridad alimentaria”.

De otro lado, Ilva Nubia Herrera, directora de la Uaesp, expresó que con el trabajo de la UN se dan los primeros pasos para que en 2025 se aprovechen, para la producción de abonos, al menos 1.000 toneladas diarias del total de orgánicos generados en toda la capital (esto equivaldría al 22 % del total actual), que salen en su mayoría de las residencias y de plazas de mercado como Corabastos.

También reconoció que a Bogotá le falta mucho para llegar a un modelo sostenible, pero destacó que el esquema Basura Cero ha permitido impulsar, poco a poco, la reutilización entre la ciudadanía; sin esta estrategia, dijo, Bogotá estaría produciendo hoy 8.000 toneladas diarias de desperdicios.

“La ciudad entierra en basura, todos los días, el equivalente a un edificio de 17 pisos. Por eso, con este proyecto ejecutado con la UN, hemos concluido que debemos pensar en la creación de áreas específicas para el aprovechamiento de los orgánicos. Es prioritario inclinarnos más por el aprovechamiento que por el enterramiento”, concluyó.

## Anexo 13-Reseña Los 33

# ARCADIA

LIBROS **CINE** MÚSICA ARTE TELEVISIÓN OPINIÓN IMPRESA

TENDENCIAS > [Ftb](#) [Cine](#) [Los Libros De](#) [Bogotá](#) [Cine Colombiano](#)

INICIO / CINE / UN HOMENAJE ENTERRADO



Antonio Banderas en 'Los 33'.

**'LOS 33', DE PATRICIA RIGGEN**

## Un homenaje enterrado

Después de un lustro de rumores y adelantos, el 20 de agosto se estrenó en salas del país la historia de los mineros que sobrevivieron 70 días bajo tierra en una mina chilena. Una historia que daba para mucho más.

2015/08/21

POR CHRISTOPHER TIBBLE

El episodio tenía todos los elementos para triunfar en el cine. Se trataba, en últimas, de la heroica hazaña de supervivencia de 33 mineros soterrados 700 metros bajo tierra durante más de dos meses; de cómo varios países cooperaron para ejecutar una operación de rescate que superó los 10 millones de dólares; de la manera en que un accidente conmocionó al mundo entero y terminó por enarbolar el sentimiento patriótico de todo un país; de una serie de

personajes entrañables, como Mario Sepúlveda, quien asumió el liderazgo del grupo y racionó la escasa comida de emergencia que se encontraba en el refugio, o Jhonny Barrios, cuya accidentada vida romántica alcanzó cobertura mundial durante el rescate de los mineros en 2010. Con todos estos factores resultaba casi imposible que fracasara *Los 33*, una cinta que además contaba con una producción internacional y un elenco de estrellas liderado por Antonio Banderas y Juliette Binoche. Los responsables, sin embargo, se las ingeniaron para crear una película de cajón que ni emociona ni conmueve. Y las razones son varias: desde el idioma hasta el ritmo, pasando por los personajes.

La posibilidad de que el largometraje no funcionara ya había sido señalada por el diario *The Guardian*. El 29 de julio, y a pesar de querer darle el beneficio de la duda, el periódico británico compartió el tráiler con la siguiente advertencia: “El largometraje tendrá uno de los diálogos más cursi jamás acuñado: ‘Eso no es una piedra, sino el corazón de la montaña, ¡y finalmente se rompió!’”. Si bien esa frase es de lejos la peor de *Los 33*, vale aclarar que las palabras murmuradas por Sepúlveda (Banderas) justo después del derrumbe no son en español. Son, como el resto de diálogo, en inglés. Y ese es el primer error de la cinta: pues si bien ya resulta exasperante la pretensión hollywoodense de grabar en inglés acentuado cintas que transcurren en otros países, en este caso la traducción cobra una nueva dimensión cuando se toma en cuenta que la película fue dirigida por una mexicana (Patricia Riggen) y que se trató de una coproducción entre Estados Unidos, Chile y Colombia.

Además de inverosímil, el inglés macheteado de los personajes solo termina por dificultar la inmersión del espectador. Pero el lenguaje no es el único problema de la película. Por otro lado, el derrumbe de la mina sucede casi de entrada, cuando la cinta apenas está empezando a esbozar la personalidad de los protagonistas. Ante la falta de información, cuesta trabajo involucrarse con los dramas personales de unos hombres que, valga decirlo, ya se sabe que van a ser rescatados. Como Banderas afirmó a *USA Today*, con el desenlace resuelto, la tensión de la cinta debía radicar en las historias íntimas de los 33, en su desespero, en su interacción. “Ya todos sabemos el comienzo y el final de la historia. Yo descubrí otra historia, una desconocida. Esa fue la que intentamos contar. Tratamos de ponerle una lupa al comportamiento humano que surge cuando la muerte está frente a ti”, afirmó el actor español.

La película, sin embargo, hace lo contrario. En vez de matizar y visibilizar el proceso interno que generaría una situación así de angustiante, la cámara se escapa a la superficie cada vez que las escenas dentro de la mina empiezan a tornarse interesantes. Como si Riggen no quisiera obligar al espectador a soportar por demasiado tiempo un escenario oscuro y sin muchas alternativas narrativas al diálogo, constantemente abandona la mina para mostrar, a veces en tono jocoso, la consternada cara del Ministro de Minas, el cubrimiento de los medios de comunicación o la interacción entre los familiares de los mineros. Así, la directora logra disolver cualquier ápice de tensión que podría surgir después de, por ejemplo, la última repartición de comida o la crisis psicótica de uno de los trabajadores. Riggen quizá tomó esa decisión porque quería mostrar todas las facetas del rescate. Pero al intentar resaltar la importancia mediática del evento, y cada parte de su engranaje, pierde su enfoque y termina por abreviar lo que realmente importa: la historia de supervivencia de los mineros.

Cuesta trabajo no comparar *Los 33*, en la que actuaron los colombianos Gustavo Angarita y Juan Pablo Raba, con *Viven* (1993), la producción estadounidense que retrató los estragos por sobrevivir de un equipo de rugby uruguayo después de que su avión se accidentara en una inhóspita cumbre de los Andes. Ambos episodios no solo transcurrieron en Chile, sino que

además estuvieron basados en hechos reales. Pero sus adaptaciones cinematográficas se diferencian en un punto crucial. *Viven* triunfó donde *Los 33* fracasó: la cámara –y la tensión– permaneció con los personajes.

## Anexo 14-Reseña El Hijo de Saúl: las Formas del Horror

# ARCADIA

LIBROS **CINE** MÚSICA ARTE TELEVISIÓN OPINIÓN IMPRESA

TENDENCIAS > [Fitb](#) [Cine](#) [Los Libros De](#) [Bogotá](#) [Cine Colombiano](#)

INICIO / CINE / EL HIJO DE SAUL: LAS FORMAS DEL HORROR



📷 El poeta húngaro Géza Röhrig interpreta a Saúl Auslander.

**ÓSCAR A MEJOR PELÍCULA EXTRANJERA**

### El hijo de Saúl: las formas del horror

El húngaro László Nemes decide contar una historia sobre el holocausto nazi haciendo una fuerte apuesta formal. Ésa es, quizás, la razón de su éxito: el perturbador efecto que genera en el espectador

Saúl es un prisionero húngaro obligado a trabajar para los *Sonderkommando* –comandos especiales– encargados de llevar a otros prisioneros a las cámaras de gas, limpiar, quemar los cuerpos y deshacerse de las cenizas. Un día, entre los restos, Saúl recoge el cuerpo de un niño que podría, o no, ser su hijo. Decide llevárselo y encontrar la forma de darle un entierro digno con todos los ritos de la religión judía.

Esta es la ópera prima del húngaro László Nemes, quién perdió a sus familiares lejanos en Auschwitz y desde siempre sintió la necesidad de hacer una película alejada de las representaciones que Hollywood ha popularizado sobre el Holocausto. Para el director de 39 años en la gran mayoría de estas películas es fácil encontrar sesgos, omisiones y grandes errores que faltan a la verdad de lo que ocurrió en los campos de concentración.

Nemes se encuentra más emparentado con la posición del cineasta francés Claude Lanzmann, director de *Shoah* (1985), para quien la ficción o el uso del archivo para narrar el Holocausto es una ignominia: el horror no puede y no debe representarse. Lanzmann vio y dio su beneplácito a la película del húngaro por plantear desde la ética y la estética una historia honesta.

En *El hijo de Saúl*, Nemes hace una fuerte apuesta desde la innovación formal. La cámara es insistente, agobiante y solo se separa del rostro del protagonista hacia el final de la película. El espectador acompaña a Saúl en su propósito obstinado de dar entierro al niño, vive con él cada situación, siente junto a él la proximidad inexorable de la muerte. El espectador se convierte en un espectro que sobrevuela el horror.

Un horror sugerido, eludido del campo visual. Pues el director genera un efecto “rabillo de ojo” que es angustiante. Lo que sí está presente es el sonido hiperrealista que se cuele todo el tiempo hostigando a Saúl y por supuesto al espectador.

La fórmula de escaso campo visual sumado a un primer plano sonoro desbordado consigue un efecto muy particular, pues el estímulo audible que no se actualiza en imagen hace que cada individuo imagine el horror a su modo, con sus propios demonios y temores.

Nemes logra darle entidad a otra de las tragedias sufridas por los judíos obligados a asesinar a los suyos, pero *El hijo de Saúl* es más una historia sobre la resistencia personal ante el despojo de la dignidad. El acto de Saúl es un intento por recuperar la fe, la humanidad. Por recuperar algo de vida en medio de la muerte.

## Anexo 15- Texto de Opinión La tragedia de Flor Ángela

**Semana 35** | IDEAS QUE LIDERAN

Martes, 24 de octubre de 2017 | Suscríbete | Newsletter | Iniciar sesión

Buscar

NACIÓN | OPINIÓN | ECONOMÍA | VIDA MODERNA | GENTE | CULTURA | MUNDO | TECNOLOGÍA | EDUCACIÓN | DEPORTES | EDICIÓN IMPRESA | SOSTENIBILIDAD

TENDENCIAS > COCAÍNA CULTIVOS ILÍCITOS LÍDERES SOCIALES JAMES RODRÍGUEZ ESTADOS UNIDOS DONALD TRUMP JUSTICIA ESPECIAL PARA LA PAZ VER MÁS

**Opinión**

 **MARÍA JIMENA DUZÁN** | 2016/04/02 00:00

### La tragedia de Flor Ángela

Mientras Guillermo Grosso recortaba servicios médicos a pacientes como Flor Ángela, redecoraba oficinas por 251.000 millones de pesos.

En el año 2000 a Flor Ángela Ospina le detectan una hepatitis que derivó en una cirrosis biliar. Cafesalud, la EPS a la cual ella estaba afiliada, en 2004 le recomienda un trasplante de hígado, de manera urgente. Ella, sabiendo que no le quedaba mucho tiempo de vida, hizo la solicitud a la EPS, pero esta le negó el procedimiento, alegando que los trasplantes de hígado no estaban incluidos en el POS, el Plan Obligatorio de Salud que determinaba cuáles eran los procedimientos que sí podían costear las EPS.

Como ni ella ni su familia tenían los recursos para pagar un procedimiento que en ese momento podía ser cercano a los 300 millones de pesos, sin contar el tratamiento postrasplante, se vio forzada a hacer lo que hacen a diario millones de colombianos que se encuentran en sus mismas circunstancias: interpuso una tutela ante el Juzgado 24 Civil de Bogotá.

A pesar de que la tutela falló a su favor y de que le ordenó a la EPS hacerle el procedimiento y pagar los exámenes y medicamentos pre y poscirugía, la señora Flor Ángela solo pudo hacerse el trasplante cinco años después, en abril de 2009. Ese fue el tiempo que se demoró el sistema en encontrar un hígado compatible. Ella contó con la suerte de haber estado viva cuando la llamaron de la Fundación Cardioinfantil a decirle que habían encontrado un hígado compatible. Muchos de los pacientes que hacen cola en la lista de candidatos a trasplantes de cualquier órgano vital no lo logran, debido a que el sistema de salud colombiano, además de inhumano, ha sido incapaz de inculcar la cultura de donación de órganos.

Flor Ángela se somete con éxito a la operación pero ahí no para su calvario. Pese a que la tutela ordenaba a la EPS garantizar la atención posterior al trasplante de hígado, Cafesalud puso toda suerte de obstáculos, sin importar que su vida estuviera de por medio. Flor Ángela se dio cuenta en carne propia de que el sistema de salud considera a los pacientes de alto costo no una prioridad sino un descalabro económico que hay que evitar.

Por eso, desde 2009 hasta hoy, la familia de Flor Ángela ha tenido que dedicarse a librar una batalla burocrática cada vez que ella requiere cualquier procedimiento médico: desde un simple control hasta las órdenes que se requieren para que se apruebe la entrega de medicamentos son una odisea. Recurrieron hasta los servicios de la hermana María Inés Delgado, que se ha convertido en la voz de los pacientes de alto costo. Esta monja, que se ha dedicado a ver cómo les consigue los medicamentos que el sistema de salud les niega, ha sido para pacientes como Flor Ángela, la única tabla de salvación.

Hace unas semanas, la situación de Flor Ángela empeoró, desde que el gobierno decidió liquidar Saludcoop y ordenar el traslado de sus usuarios a Cafesalud. Aunque el ministro Gaviria dijo en su momento que esta EPS tenía cómo atender a los usuarios que heredaba de Saludcoop -que eran 4.500.000-, y a los 3 millones que ya tenía Cafesalud entre los que se encontraba Flor Ángela, en la realidad, eso no fue así. La nueva Cafesalud se ha convertido en un infierno para los usuarios que hoy se quejan del mal servicio médico. A Flor Ángela, no le han vuelto a aprobar ningún medicamento y la razón que aduce la EPS es que desde el 29 de febrero de este año el comité técnico científico no está avalando autorizaciones a ningún paciente, salvo a los de oncología. Es decir, que en este momento hay miles de pacientes como Flor Ángela más cercanos a la muerte que la vida por cuenta de una decisión burocrática, tomada desde un escritorio. Para no morir, Flor Ángela ha tenido que valerse de toda suerte de vías para obtener una droga que no se vende en las farmacias y que solo puede ser suministrada por las EPS. Si no toma ese medicamento todos los días, su vida corre peligro. Por eso, su familia ha golpeado las puertas del laboratorio que la produce, de la clínica que la atiende y de diferentes fundaciones, los cuales le han ayudado entregándole una cantidad limitada del medicamento que ya se le está acabando.

Mientras Guillermo Grosso -quien fue primero liquidador de Saludcoop y luego presidente de la nueva Cafesalud- recortaba servicios médicos en perjuicio de pacientes como Flor Ángela, él mismo hacía contratos millonarios con los recursos de Saludcoop y Cafesalud y redecoraba las oficinas por un valor de 251.000 millones de pesos.

Aunque la junta directiva de Cafesalud le pidió la renuncia a Grosso, Flor Ángela sigue sin poder tener acceso a sus medicamentos. Los usuarios del sistema quedaron en el peor de los mundos: no existe ya Saludcoop y la nueva Cafesalud, que ha sido un desastre para los usuarios, va a ser vendida, según lo anunció la semana pasada el gobierno. No puedo dejar de pensar en Flor Ángela ni en lo que para su frágil vida puede implicar este nuevo reacomodamiento. Su caso, que desde luego no es el único, es el reflejo de un sistema que convirtió a la salud en un negocio en el que los únicos que salen ganando son los corruptos.

## Anexo 16-Texto de Opinión Lo que está en Juego con el No

184

Propuesta curricular basada en desempeños auténticos comunicativos para el desarrollo de habilidades comunicativas académicas en español en estudiantes universitarios

---

## Anexo 16-Texto de Opinión Lo que está en Juego con el No

Semana 35 IDEAS QUE LIDERAN

Miércoles, 8 de noviembre de 2017 | Suscríbete | Newsletter | Iniciar sesión

Buscar

NACIÓN | OPINIÓN | ECONOMÍA | VIDA MODERNA | GENTE | CULTURA | MUNDO | TECNOLOGÍA | EDUCACIÓN | DEPORTES | EDICIÓN IMPRESA | SOSTENIBILIDAD

TENDENCIAS > PARADISE PAPERS | GUSTAVO PETRO | JUSTICIA ESPECIAL PARA LA PAZ | ÁNGELA PATRICIA JANIOT | DAVID MURCIA GUZMÁN | TIMOCHENKO VER MÁS

Opinión

Filtrar por autor

ALFONSO CUÉLLAR (\*) | 2016/09/23 18:01

**Lo que está en juego con el No**

Enfrentamos dos alternativas excluyentes: la implementación de un acuerdo que existe o la promesa de un pacto futuro, cuyo contenido es una incógnita.



Es una de las escenas más desgarradoras en la historia del cine. O por lo menos en las películas que he visto. Una mamá -Sophie, interpretada por Meryl Streep- es abordada por un oficial Nazi a la llegada al campo de concentración y exterminio Auschwitz. El alemán le increpa y le dice que ella debe escoger cuál de sus hijos se salvará. Y si rehúsa a hacerlo, ambos morirán. Entre los alaridos de su hija, Sophie la entrega a los guardias y se queda con su hijo varón. Los partidarios del Sí y el No nos quieren hacer pensar qué tenemos una decisión equivalente a la de Sophie. Los primeros advierten que un resultado negativo en el plebiscito nos condenará a la guerra eterna y al regreso del terrorismo urbano. Los segundos vociferan que si se aprueba el acuerdo entre las FARC y el gobierno, se habría entregado el país al castrochavismo.

Francamente, lo que ocurra el domingo 2 de octubre no es una cuestión de vida o muerte como no lo quieren pintar. Con la victoria del Sí o del No, amanecerá el lunes, como siempre, y seguirán los problemas cotidianos: los trancones, la inseguridad ciudadana, las quejas al sistema de salud, las denuncias por corrupción. Al acudir a la hipérbole y a la futurología apocalíptica, se ha perdido la noción de lo inmediato y lo tangible. Lo que los economistas llaman el costo de oportunidad. Eso es lo que está en juego en el plebiscito.

Enfrentamos dos alternativas excluyentes: la implementación de un acuerdo que existe -con cronograma, compromisos, etcétera-, o la promesa de un pacto futuro, cuyo contenido es una incógnita. En la primera, está garantizada la desmovilización de 15.000 guerrilleros y milicias y la entrega de sus armas a las Naciones Unidas en un período de seis meses. En la opción del No, hay una expectativa -¿ilusión?- de que las FARC mantengan su cese al fuego unilateral de manera indefinida.

Con el Sí, en 2017 los comandantes guerrilleros responsables de crímenes de lesa humanidad se estarán presentando a un tribunal de justicia. Tendrán que confesar todas sus atrocidades si quieren evitar ser condenados de 15 a 20 años de cárcel. Y de todos modos, sus movimientos por el país serán restringidos y monitoreados por mínimo cinco años. Si triunfara el No, ese castigo o cualquier otro dependerán de una exitosa renegociación con las FARC. ¿Fecha y tiempo estimado de ese *tête-à-tête*? Por definir.

En el acuerdo hay un compromiso de la guerrilla de dejar de participar en el negocio del narcotráfico. Hay un entendimiento de que si siguen delinquir, perderían beneficios de la justicia transicional. Una derrota del Sí les permitiría continuar traficando incólumes y en la clandestinidad. Igual pasará con sus finanzas. Es de perogrullo: la ilegalidad facilita la ilegalidad.

La comunidad internacional -llámese gobiernos, entidades multilaterales, agencias calificadoras e incluso los mercados- están jugados por el Sí. Colombia nunca había logrado un consenso de esta magnitud en toda su historia. Es una oportunidad de apalancamiento de recursos, de generación de confianza y de transformación de nuestra imagen internacional. Es muy diferente atraer inversionistas y turistas para un país en guerra que a uno que puso fin a un conflicto de 52 años. Ese dividendo de la paz desaparecería si optamos por rechazar lo acordado. Se nos esfumarían nuestros 15 minutos de fama.

Lo más grave de un No es la pérdida de tiempo valioso y la incertidumbre. Quedaríamos en el peor de los mundos: con 8.000 guerrilleros armados, sus jefes resguardados en Cuba y Venezuela, con la credibilidad internacional del gobierno colombiano por el suelo y un presidente debilitado, a 18 meses de las elecciones.

Lectores de esta columna saben que he sido muy crítico del proceso en La Habana. Creo que se alargó demasiado y que hubo concesiones que no comparto. Sigo sin confiar en las FARC. Y así lo he expresado en repetidas ocasiones. Pero el contexto de hoy es otro; ya no es un debate sobre cómo adelantar una negociación, sino si lo acordado es, en su conjunto, mejor que el *statu quo* anterior. No es un "Sophie's Choice".

## Anexo 17- Criterios presentación oral texto informativo 2016-III

<b>Nombre:</b>		
<b>Presentación del texto informativo</b>		
<b>Descriptores con criterios</b>	<b>Puntaje</b>	<b>Comentarios</b>
Presenta claramente las razones de elección del tema, en relación con el objetivo del proyecto.	/10	
Presenta algunas reflexiones sobre el proceso de escritura.	/10	
Presenta claramente la estructura formal del texto (sin detallar el contenido del texto).	/10	
Interviene en el tiempo adecuado (máximo 2 minutos).	/5	
Se expresa con fluidez, su lenguaje es adecuado al contexto académico y su tono de voz es adecuado.	/10	
Tiene en cuenta al público en su expresión.	/5	
Puntaje: /5		

## Anexo 18- Enlaces periódicos 2016-I y 2016-III

GRUPO	ENLACES PERIÓDICOS 2016-I
Grupo 1:	<a href="http://unproyecto2016.opennemas.com">http://unproyecto2016.opennemas.com</a>
Grupo 2:	<a href="http://p2ca.opennemas.com/">http://p2ca.opennemas.com/</a>
Grupo 3:	<a href="http://jppamac.wix.com/el-unico">jppamac.wix.com/el-unico</a>
Grupo 4:	<a href="http://lavozenal.opennemas.com/">http://lavozenal.opennemas.com/</a>
Grupo 5:	<a href="http://periodicoinfunal.wix.com/infunal">http://periodicoinfunal.wix.com/infunal</a>
Grupo 6:	<a href="http://unprimiparo.wix.com/periodicounprimiparo">http://unprimiparo.wix.com/periodicounprimiparo</a>

GRUPO	ENLACES PERIÓDICOS 2016-III
Grupo 1	<a href="http://wgonzalezm.wixsite.com/grupo1clarinprim">http://wgonzalezm.wixsite.com/grupo1clarinprim</a>
Grupo 2	<a href="http://unnews.opennemas.com/">http://unnews.opennemas.com/</a>
Grupo 3	<a href="http://jhsmurilloru.wixsite.com/periodicoun">http://jhsmurilloru.wixsite.com/periodicoun</a>
Grupo 4	<a href="http://lectoescritura.opennemas.com/">http://lectoescritura.opennemas.com/</a>
Grupo 5	<a href="http://scienduas.wixsite.com/sobrevive-o-muere">http://scienduas.wixsite.com/sobrevive-o-muere</a>
Grupo 6	<a href="http://ncortesc0.wixsite.com/chenoticias">http://ncortesc0.wixsite.com/chenoticias</a>



## BIBLIOGRAFÍA

- Alderson, J. C., & Urquhart, A. H. (1984). *Reading in a foreign language*. Essex: Longman Group Limited.
- Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. New York: Cambridge University Press.
- Arciniegas, E., & López, G. S. (2007). *Estrategias metacognitivas para la escritura en la universidad. Perspectivas sobre la enseñanza de la lengua materna, las lenguas y la literatura*. Cali: Universidad del Valle.
- Atkinson, P. (1992). The ethnography of a medical setting: Reading, writing, and rhetoric. *Qualitative Health Research*, 2(4), 451-474.
- Atorresi, A. (2005). *Competencias para la vida en las evaluaciones de lectura y escritura (SERCE–LLECE). Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación*. Buenos Aires: UNESCO/OREALC/LLECE.
- Austin, J.L. (1971). *Cómo hacer cosas con las palabras*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Berardo, S. A. (2006). The use of authentic materials in the teaching of reading. *The reading matrix*, 6(2), 60-69.
- Bonilla, E., & Rodríguez, P. (1997). *La investigación en ciencias sociales: Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational researcher*, 18(1), 32-42.
- Candlin, C. N., Kirkwood, J. M., & Moore, H. M. (1975). *Developing study skills in English. ETIC English for academic study: problems and perspectives*. London: British Council.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420.
- Castilla, B., & Lobo-Guerrero, C.H. (1979). Marco Teórico de los Materiales "Reading and Thinking in English". (Documento inédito). Universidad de los Andes, Bogotá.
- Castillo Losada, C. A., Insuasty, E. A., & Jaime Osorio, M. F. (2017). The impact of authentic materials and tasks on students' communicative competence at a Colombian language school. *PROFILE Issues in Teachers' Professional*

*Development*, 19(1), 89-104.  
<http://dx.doi.org/10.15446/profile.v19n1.56763>.

- Dewey, J. (1945). *Experiencia y educación*. (L. Luzuriaga, trad.). Buenos Aires: Editorial Losada S.A.
- Díaz-Barriga, F. (1993). Aproximaciones metodológicas al diseño curricular hacia una propuesta integral. *Tecnología y comunicación educativas*, (21), 19-39.
- Díaz-Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). Recuperado el 17 de noviembre de 2015 de [http://redie.ens.uabc.mx/vol5\\_no2/contenido-rceo.html](http://redie.ens.uabc.mx/vol5_no2/contenido-rceo.html)
- Díaz-Barriga, F.; Lule, M.; Pacheco, D., Saad, E., & Rojas, S. (2005). *Metodología de diseño curricular para educación superior*. México: Editorial Trillas.
- Erkaya, O. (2005). TV commercials as authentic materials to teach critical thinking. *MEXTESOL Journal*, 29(1), 1-18.
- Flower, L. (1987). Interpretative acts: cognition and the construction of discourse. *Poetics*, 16(2), 109-130.
- Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language teaching*, 40(2), 97-118. doi:10.1017/S0261444807004144
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- González, Y. (2011). Configuraciones de las prácticas lectoras en contextos sociales. La lectura situada en la escuela y el trabajo, *Perfiles Educativos*, 33(133), 30-50. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13219088003> el 30 de junio de 2017.
- González, B., & Vega, V. (2013). Lectura y Escritura en la educación superior colombiana: Herencia y deconstrucción. *Revista Interacción*, 12, 195-201.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Halliday, M. A. K. (1982). *El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Harste, J., & Burke, C. (1998). Predictibilidad: un universal en lectoescritura. En Ferreiro, E., & Gómez Palacio, M. (Ed.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 50-67). México: Siglo XXI
- Heikkinen, H. L., Huttunen, R., & Syrjälä, L. (2007). Action research as narrative: five principles for validation. *Educational Action Research*, 15(1), 5-19. doi: 10.1080/09650790601150709

- Hymes, D. (1972). On communicative competence. *Sociolinguistics*, 269-293.
- Insuasty, E. (2008). The Place of Authentic Materials in Language Teaching: A Historical Perspective. *ASOCOPI Newsletter*, 8-9.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching: An introduction*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Marín, G. R. (2014). Habilidades comunicativas en estudiantes universitarios: Viejas problemáticas y nuevos retos. *Revista Docencia Universitaria*, 15(1), 49-67.
- Marín, G. R., & Jiménez, M. S. (2016). La expresión oral en el contexto de la cultura escolar universitaria. *Debates en Evaluación y Curriculum. Congreso Internacional de Educación Evaluación* 2(2).
- Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative research design: An interactive approach* (Vol. 41). Thousand Oaks: Sage publications.
- McKernan, J. (2001). *Investigación-acción y currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2010). *You and your action research project*. New York: Routledge.
- Mora, G. (2012). *La escritura académica y los estudiantes Paes en la Universidad Nacional, sede Bogotá*. Bogotá D. C.
- Mora, G. (2016). Dos experiencias educativas y editoriales con estudiantes indígenas, afrodescendientes y de municipios pobres en la universidad desde una perspectiva intercultural. *Forma y Función*, 29(1), 61-80.
- Ninio, A., & Snow, C. E. (1996). *Pragmatic development*. Westview Press.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Olson, D. R. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Ordóñez, C.L. (2010a). Desempeño auténtico en educación. En Ordóñez, C., & Castaño, C. *Pedagogía y didáctica: Libro del maestro* (pp. 151-160). Quito: Ministerio de educación de Ecuador.
- Ordóñez, C. L. (2010b). Educación para el bilingüismo en contexto monolingüe: dos lenguas conectadas desde el currículo. *Elia: Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, (10), 41- 76.

- Ordóñez, C. L. (2015a). Bilingüismo en contexto monolingüe: contra la corriente. *Miríada Hispánica*, (10), 107-128.
- Ordóñez, C.L. (2015b). Innovación e investigación en la formación de profesores de inglés en la Universidad Nacional de Colombia. En L. Ochoa (Ed.), *Investigación e innovación educativas: docentes* (pp. 65-114). Bogotá: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.
- Perilla, A., Rincón, G., Gil, J. S., & Salas, R. (2004). El mejoramiento de los procesos de comprensión de textos académicos en el ámbito universitario. *Lenguajes*, 32, 159-182.
- Perkins, D. (1998). What is Understanding? En M. Stone-Wiske (Ed.). *Teaching for Understanding: Linking research with practice* (39-57). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Piaget, J. 1970. "Piaget's Theory". *Carmichael's Manual of Child Psychology*, Vol. 1. Ed. P. H. Mussen. New York: Wiley. 703-723.
- Posner, G. J., Arango, M. G., & Flórez, O. R. (1998). *Análisis de currículo*. Bogotá: McGraw-Hill Interamericana.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Santos, D. (2016). La lectura y escritura académicas y la vida política en el aula universitaria: hacia una literacidad ética. *Forma y Función*, 29(2), 157-181.
- Santos, D., & Mora, G. (2015). *Sentipensantes: leer y escribir desde y para la pluralidad en la universidad*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Savignon, S. J. (Ed.). (2002). *Interpreting communicative language teaching: Contexts and concerns in teacher education*. New Haven, CT, USA: Yale University Press. Recuperado de <http://www.ebrary.com> el 18 de noviembre de 2015.
- Searle, J. R. (1986). *Actos de habla: ensayo de filosofía del lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- Smith, F. (1971). *Understanding reading: a psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. New York: Holt, Rineheart and Winston.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Rand Corporation.
- Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del curriculum (4 ed.)*. Madrid: Ediciones Morata.
- Tessema, K. A. (2012). The rocky terrain between delocalized and localized, duplication and originality: Learning to write and learning to teach academic

English. *Educational action research*, 20(4), 515-533. doi: 10.1080/09650792.2012.727612

- Umar, U., & Irmayanti, I. (2017). Improving Students' Vocabulary Mastery by Using Authentic Materials through Communicative Approach. *Ethical Lingua: Journal of Language Teaching and Literature*, 4(2), 151-164. Recuperado el 18 de septiembre de 2017 de <http://journal.uncp.ac.id/index.php/ethicallingua/article/view/628>
- UNAL. (2007). Acuerdo 033 de 2007 del Consejo Superior Universitario. Bogotá D. C.: Universidad Nacional de Colombia.
- UNAL. (2009). Resolución 469 de 2009 de la Rectoría (2009). Bogotá D. C.: Universidad Nacional de Colombia.
- UNAL. (2010). Resolución 037 de 2010 de la Rectoría. Bogotá D. C.: Universidad Nacional de Colombia.
- UNAL. Oficina de Planeación y Estadística. (2016). Rendición de cuentas. Sede Bogotá. Gestión 2016. Bogotá D.C: Universidad Nacional de Colombia.
- Universidad Pontificia Bolivariana. (2010). Programa Competencias Comunicativas. Plan de desarrollo 2008-2010- Dirección de Planeación. Medellín: Editorial Pontificia Universidad Bolivariana.
- Van Lier, L. 2005. *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy, and Authenticity*. Londres: Longman.
- Vygotsky, L.S. (1934). *Obras escogidas*. Madrid: Visor.
- Vygotsky, L.S (1978). *Mind in society*. Cambridge, Ma.: Harvard University Press.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Zebadúa, L., & García, E. (2011). *Cómo enseñar a hablar y escuchar en el salón de clases*. UNAM Colegio de Ciencias y Humanidades. Disponible en: [http://portalacademico.cch.unam.mx/materiales/libros/pdfs/librocch\\_hablaescuchar.pdf](http://portalacademico.cch.unam.mx/materiales/libros/pdfs/librocch_hablaescuchar.pdf)