

Estrategias para el desarrollo de pensamiento complejo y competencias

# Innovación de las dinámicas de interacción en el aula en un curso de Lingüística III de programas de formación docente

José Horacio Rosales Cueva



innova**CESAL**



Proyecto cofinanciado por la Unión Europea



UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Proyecto coordinado por la Universidad Veracruzana, México

2010

---



Proyecto cofinanciado  
por la Unión Europea



Universidad Veracruzana

Proyecto coordinado  
por la Universidad Veracruzana,  
México

«La presente publicación ha sido elaborada con la asistencia de la Unión Europea. El contenido de la misma es responsabilidad exclusiva de los autores y en ningún caso refleja los puntos de vista de la Unión Europea».



Esta obra está bajo la licencia de Reconocimiento-No comercial – Sin trabajos derivados 2.5 de Creative Commons. Puede copiarla, distribuirla y comunicarla públicamente, siempre que indique su autor y la cita bibliográfica; no la utilice para fines comerciales; y no haga con ella obra derivada.

# Innovación de las dinámicas de interacción en el aula en un curso de Lingüística III de programas de formación docente, Universidad Industrial de Santander

José Horacio Rosales Cueva\*

Bucaramanga, 9 de agosto de 2010

## Resumen

*El desarrollo de un proceso de intervención en el aula universitaria, con miras al fomento de las competencias de los participantes en el ámbito del desarrollo del pensamiento complejo, de la comunicación horizontal, además de las propias del área disciplinar convocada por la unidad de aprendizaje, requiere de la planificación del proceso, de la ejecución y de la evaluación del mismo en dos sentidos: a) la valoración del aprendizaje de los participantes, b) la calidad de la experiencia educativa construida. A continuación se plantea el proceso de intervención realizado en la asignatura Lingüística III, de los programas de formación docente Licenciatura en español y literatura y Licenciatura en inglés, de la Escuela de Idiomas de la Universidad Industrial de Santander y los resultados obtenidos. Este proyecto se enmarca dentro del programa Innova-Cesal, fue desarrollado durante el primer semestre académico de 2010 (abril-agosto).*

**Palabras clave:** *innovación en el aula; comunicación; lingüística; mediación, competencias, formación docente; tic.*

## 1. La situación educativa de la intervención

### 1.1 El ámbito institucional

La Universidad Industrial de Santander (UIS), Bucaramanga, Colombia, es una institución de educación superior estatal y autónoma, financiada por el Estado, comprometida con la defensa de un estado social y democrático de derecho y de derechos humanos y la proposición de políticas públicas que garanticen el acceso de la población a condiciones de vida digna. Esta institución, [www.uis.edu.co](http://www.uis.edu.co), cuenta con 62 años de vida y tiene sede central en Bucaramanga, pero cuenta con cuatro sedes en las provincias del departamento de Santander (Barbosa, Barrancabermeja, Socorro y Málaga).

La UIS ofrece formación en áreas y niveles tecnológicos, en programas de pregrado y posgrado y cuenta con cinco facultades (en los dominios de ingenierías físico-mecánicas, ingenierías físico-químicas, salud, ciencias humanas y ciencias básicas), además del Instituto de Proyección Regional y Educación a Distancia. Con 31 programas de pregrado, 26 especializaciones, 9 especializaciones médico-quirúrgicas, 20 maestrías y 4 doctorados, en diferentes disciplinas, esta universidad es considerada una de las cinco universidades líderes del país y la primera en la región santandereana. La Facultad de Ciencias Humanas cuenta con 10 programas de pregrado (Historia, Filosofía, Economía, Derecho, Trabajo Social, etc.), de los cuales 5 son de formación docente: *Licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias naturales y educación ambiental, Licenciatura en educación básica con énfasis en castellano y literatura, Licenciatura en música, Licenciatura en inglés, Licenciatura en español y literatura*. La facultad cuenta con las maestrías en *Historia, Semiótica, Filosofía, Pedagogía, Hermenéutica jurídica y derecho*,

---

\*Profesor asociado de la Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, Colombia.

además de los programas de pregrado y otras ofertas (diplomados) de formación continuada, algunas en el ámbito de las ciencias de la educación.

Los programas de intervención educativa que se presenta en este proyecto son la *Licenciatura en español y literatura* y la *Licenciatura en inglés*, ambos de la Escuela de idiomas, una de las ocho escuelas (unidades académicas y administrativas de programas de formación de pregrado y posgrado y agrupadas en facultades) que conforman la Facultad de Ciencias Humanas.

## 1.2 Licenciatura en español y literatura y Licenciatura en inglés

La *Licenciatura en español y literatura* y la *Licenciatura en inglés* son programas de formación docente, con una duración de 10 semestres (5 años), con admisión de 40 estudiantes por cohorte semestral; ambos planes de estudio están adscritos a la Escuela de idiomas de la Facultad de Ciencias Humanas de la UIS. La Escuela de idiomas cuenta también con la *Maestría en semiótica*, además de avanzar actualmente en la creación de la *Maestría en didáctica de lenguas modernas*.

La *Licenciatura en español y literatura* tiene como objetos de estudio: a) la lengua española a través de las ciencias del lenguaje (en el componente de lingüística y semiótica), b) la literatura en lengua española, esencialmente, c) los respectivos procesos pedagógicos y didácticos de la significación y la comunicación con la lengua y literatura españolas; d) el aprendizaje de la lengua inglesa o francesa como mediación en relaciones interculturales y de desarrollo de futuros proyectos personales del egresado. La *Licenciatura en inglés* tiene como objeto la formación docente para la mediación del aprendizaje de la lengua y de las culturas inglesas, haciendo especial énfasis en una alta calidad en la competencia lingüística en este idioma extranjero y en los procesos metodológicos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

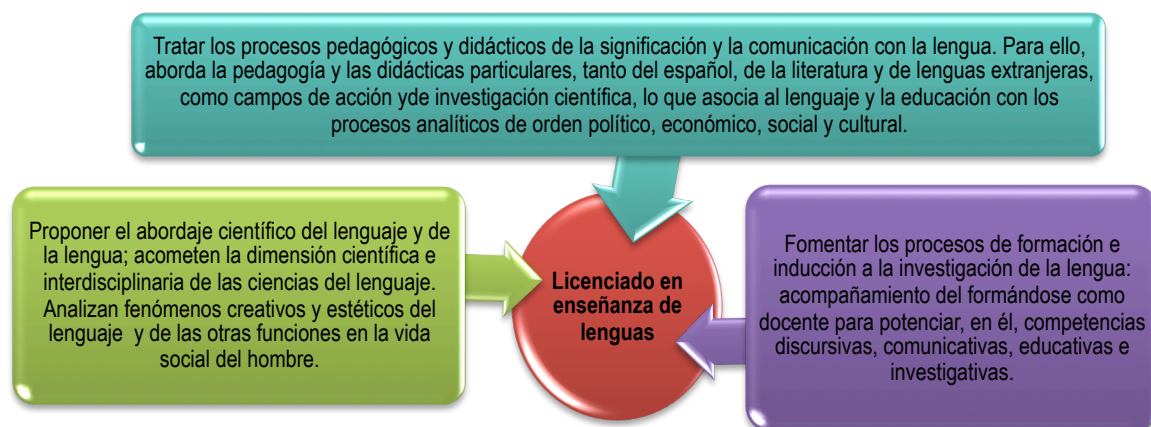
En ambos programas se tiene presente que la pedagogía y las didácticas particulares, tanto del español, de la literatura y de lenguas extranjeras, se han posicionado no sólo como campos de acción sino también de investigación científicas, lo que imbrica al lenguaje y a la educación con los procesos políticos, económicos, sociales y culturales. Por ello, en la UIS, los procesos de formación y de inducción a la investigación a) de la lengua como sistema semiótico anclado en situaciones socioculturales y b) de los procesos pedagógicos y didácticos específicos implican el acompañamiento del formándose como docente para potenciar en él las competencias discursivas, comunicativas, educativas e investigativas.

### 1.2.1 Propósitos generales de los programas

La *Licenciatura en español y literatura* y la *Licenciatura en inglés* son esencialmente programas para la formación de formadores en el área de las competencias frente a la significación y la comunicación con la lengua materna (español) y extranjera (inglés), la expresión estética de ésta y a las necesidades socioculturales específicas para propiciar el desarrollo del sujeto a través de su educación en el ámbito del lenguaje y las interacciones culturales que la lengua implica. Los programas están destinados a la formación de educadores competentes, críticos, reflexivos, investigadores, innovadores y autónomos para el ejercicio de la docencia en el sistema educativo colombiano, para lo cual se interpela una formación integral que implica las esferas de lo cognoscitivo, de lo social y de lo afectivo en los desafíos formativos del plan de estudios. Para ello, los programas se proponen que el estudiante comprenda las complejidades de los fenómenos del lenguaje verbal. Algunas de las competencias asociadas a las ciencias del lenguaje que ambas licenciaturas deben fomentar en el futuro docente son, en consonancia con los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia:

- Una competencia gramatical o sintáctica referida al funcionamiento sintáctico, morfológico y fonético y fonológico que rige la producción de los enunciados lingüísticos.
- Una competencia textual referida a los mecanismos que garantizan coherencia y cohesión a los enunciados y a los textos.
- Una competencia semántica referida a la capacidad de reconocer y usar los significados y el léxico de manera pertinente según las exigencias de la situación de interacción.

- Una competencia pragmática o sociocultural referida al reconocimiento y al uso de reglas del entorno sociocultural de las prácticas comunicativas.
- Una competencia enciclopédica referida a la capacidad de poner en juego, en los actos de significación y comunicación, los saberes con los que cuentan los sujetos y que son construidos en el ámbito de la cultura escolar o socio-cultural en general, y en el entorno local y familiar.



*Figura 1: Objetivos generales de los programas de formación de formadores en el área de lengua.*

### 1.2.2 Perfil del egresado

Ambos programas de formación de formadores en el campo del lenguaje contemplan, entre otros aspectos del perfil del egresado, que éste se caracterizará será competente para desempeñarse en los procesos de planificación, ejecución y evaluación de prácticas educativas en lengua materna e inglés, respectivamente, en la educación media (secundaria). Para ello, el egresado se caracteriza en su perfil por ser un ciudadano:

- receptivo, crítico e innovador en los procesos educativos del lenguaje y de la comunicación humana;
- poseedor de competencias de alta calidad de los componentes pedagógicos y didácticos del lenguaje;
- sensibilizador hacia la lengua materna y las lenguas extranjeras, hacia la cultura, con una visión de mundo desinteresada;
- humanista, de alto compromiso ético y de apertura dialógica;
- guía del autoconocimiento del estudiante e interlocutor del libre pensamiento;
- que fomenta y realiza la investigación en los diferentes campos del lenguaje;
- que domina, diseña y utiliza herramientas para el aprendizaje dentro de claras estrategias y metodología innovadoras;
- ético y participativo en el dominio del espacio público democrático y agente del cambio social desde el quehacer educativo;
- defensor de la herencia cultural, la recreación de la misma y del cuidado del entorno natural del cual el ser humano no puede prescindir;
- que en el cuidado se sí se interesa por la preservación y la integridad de su corporeidad y de la calidad de las relaciones intersubjetivas.

### 1.3 Las necesidades de aprendizaje

Las prácticas pedagógicas alrededor de la enseñanza y aprendizaje del lenguaje son una articulación racional del saber sobre la lengua y sobre los procesos pedagógicos y didácticos. Esta complejidad hace que en la acción educativa en torno a lengua materna o una lengua extranjera pueda ser analizada para determinar las axiologías y comprender cómo se organizan e interactúan diversos niveles de estructuras, funciones y operaciones que determinan el sentido social y efectivo de tales acciones educativas. Dichos procesos pueden ser descritos y analizados con el metalenguaje de disciplinas puestas en diálogo: la semiótica, la lingüística, las ciencias de la educación. Pero este encuentro interdisciplinar debe estar articulado con procesos efectivos de reflexión epistemológica, orientado a la utilización racional del conocimiento científico en las decisiones e intervenciones pedagógicas y en la comprensión de la triple relación cultura, lengua y aprendizaje.

En este marco se establecen las necesidades de aprendizaje de los futuros docentes; ellas no se circunscriben sólo al cómo mediar el saber a través de prácticas pedagógicas. Si bien este es un elemento esencial de la formación docente, éste debe, igualmente, poseer las competencias cognitivas, afectivas y sociales que le permitan ser reconocido como un especialista en el saber que le ocupa su actividad de educador. Así, el futuro docente debe afinar sus procesos de lectura y escritura, la comprensión de los procesos científicos y metodológicos alrededor del lenguaje, de los sistemas semióticos y de las lenguas particulares, de la fundamentación de las interpretaciones y, consecuentemente, debe saber hacer uso de la lengua y de sus imbricaciones con otros sistemas de significación y comunicación para mediar en situaciones problemáticas de la vida cotidiana.

La explicación posible de porqué el educador de lenguaje elabora, muchas veces, afirmaciones basadas en el sentido común y no en un saber científico puede deberse, en gran medida, a un desfase entre la formación que recibe el futuro docente de lengua frente a la compleja realidad lingüística, literaria y cultural que debe afrontar.

#### 1.3.1 Generalidades sobre la formación precedente de los estudiantes de *Lingüística III*

Los estudiantes de ambas licenciaturas, antes de llegar al curso de *Lingüística III*, han aprobado los cursos precedentes (*Lingüística I* y *Lingüística II*). En el plan de estudios se ha dado el nombre genérico de *Lingüística* a las ciencias del lenguaje, por lo que en las asignaturas se tratan interdisciplinariamente los problemas relacionados con la investigación científica del lenguaje. *Grosso modo*, en *Lingüística I* se analizan los fundamentos semióticos del lenguaje, por qué y cómo el lenguaje y la lengua se convierten en objetos de investigación científica y los grandes aportes de los paradigmas a la construcción de un metalenguaje de la disciplina; en términos analíticos y metodológicos, se abordan fenómenos fonéticos y fonológicos. En *Lingüística II*, los problemas se desplazan hacia la sintaxis, los fundamentos biopsicosociales del lenguaje, el problema de la gramática descriptiva y fenómenos específicos de la lengua española.

*Lingüística III* se centra en problemas relacionados con operaciones de producción de textos y la correlación de la sintaxis con la semántica; en este mismo curso se expresan las preocupaciones hacia otros horizontes como la relación entre lingüística y pedagogía de lenguas, la traducción o la pragmática (estos últimos temas son seleccionados según los intereses del estudiante y se desarrollan paralelamente en el mismo curso). Además de ello, la asignatura se propone inducir a los estudiantes a la investigación de fenómenos particulares del entorno socio-cultural, lo que consiste en la observación del medio, el diseño metodológico de una investigación de campo, el acopio de muestras lingüísticas, el tratamiento analítico de los datos, con las posibilidades aportadas por el curso y la preparación previa a este, y la socialización organizada de los hallazgos a través de medios al alcance (*blog*, periódicos estudiantiles, revistas universitarias, ponencias en encuentros, etc.). *Lingüística III*, escenario de la intervención educativa desarrollada, es una asignatura del quinto nivel del plan de estudios de la *Licenciatura en inglés* y de *Licenciatura en español y literatura*. El plan de estudios establece 16 semanas de actividad semestral, además de dos semanas para evaluaciones finales. Semanalmente, el curso cuenta con 6 horas de TAD o de acompañamiento docente (es decir, 96 horas semestrales) y, por cada una de estas horas, el estudiante realizaría, al menos, 1 hora de trabajo independiente o TI. En

total, el estudiante tiene contacto con la asignatura durante unas 12 horas semanales (6 TAD y 6 TI), para un total de unas 192 horas semestrales, según lo establecido en el diseño curricular. Adicionalmente, los estudiantes del curso cuentan, por normativa institucional, con dos horas semanales para consultas con el profesor. El grupo de la intervención cuenta con 29 estudiantes.

El curso de *Lingüística IV* enfatiza sobre asuntos sociolingüísticos, discursivos y la utilización de programas lógicos (*software*) para la investigación lingüística. Todas estas asignaturas confían su desarrollo en las competencias en lectura y escritura de los estudiantes, el trabajo cooperativo y la autonomía para el aprendizaje, además de asumirse que los estudiantes ya han desarrollado estrategias de aprendizaje personal, profundización en el conocimiento de la lengua (español, inglés o francés), etc.

### 1.3.2 Problemática que se debía resolver

Sin embargo, aparecen diversas dificultades que afectan el desarrollo esperado de *Lingüística III* y que constituyen las diversas caras de una problemática que requirió atención a través de la intervención pedagógica que aquí se relaciona:

- Los presaberes y competencias de la mayor parte de los estudiantes para ingresar a los niveles de dificultad de esta asignatura no están alcanzados o son endebles.
- Los estudiantes poseen aún dificultades de lectoescritura (sea en lengua materna o lengua extranjera), lo que se entiende como limitaciones en sus competencias para *hacer con la lengua* y como una demostración de déficits en la comprensión del funcionamiento de la misma y el manejo de información compleja.
- Los estudiantes poseen dificultades para el manejo de información compleja, en los procesos de razonamiento científico y para establecer conexiones entre saberes de diferentes áreas del conocimiento a las que se han aproximado en otras asignaturas.
- Los estudiantes no han apropiado el lenguaje de la disciplina y tiene dificultades para el análisis de fenómenos lingüísticos diferentes a los ejemplos recurrentes en el aula y en los materiales de aprendizaje.

Si bien el desarrollo de *Lingüística III* no continúa en el propio diseño programático al detectar estas necesidades, sino que se concentra en el fortalecimiento de los estudiantes frente a los problemas cognitivos y procedimentales ya mencionados, no existen altos índices de repitencia.

### 1.3.3 Hipótesis de las causas probables de la problemática

Las causas probables de esta situación problemática en la formación de los futuros docentes son:

- Baja autoestima del estudiante de educación con respecto de otros programas y carreras socialmente privilegiados (derecho, medicina, ingenierías, etc.) en una institución de tradición ingenieril (Universidad **Industrial** de Santander).
- Las características de la comunicación en el aula, basadas en un modelo transmisionista de mensajes y de estructura vertical, en lugar de una concepción de la interacción en el aula como una dinámica más plana entre interlocutores que responsablemente y con buen humor cooperan en el aprendizaje.
- La consideración de que el estudiante universitario no requiere de acompañamiento docente en el afinamiento metodológico para aprender autónomamente.
- El privilegio de los contenidos en la puesta en marcha del diseño curricular, lo que conduce a los docentes de los programas de formación de formadores, a lo largo del plan de estudio, a preocuparse prioritariamente por el cubrimiento de un determinado número de temas, pero no por el aprendizaje significativo de los mismos y la transformación de prácticas pedagógicas para centrar el aprendizaje en un estudiantado, reconocido éste como capaz de hacer intelectualmente cosas complejas.
- Procesos de evaluación orientados a la promoción y no al aprovechamiento del error como escenario para un aprendizaje situado y significativo.

- Dificultades en la lectura y escritura de los estudiantes, específicamente en el manejo de textos argumentativos, la articulación de ejemplos y demostraciones con la conceptualización del dominio disciplinar; igualmente, limitaciones en la lectura y producción de textos discontinuos (tablas y diversas formas de representación esquemática del conocimiento científico) y en el nivel de la interpretación de la lectura en relación con asuntos de la situación personal y sociocultural de aprendizaje.
- Los estereotipos y nivel de complejidad (baja) con se ha venido manejando la enseñanza de las ciencias del lenguaje en los programas de formación docente: recurso a fuentes documentales “fáciles” y manejo sintético del saber (sin profundidad que promueva la reflexión científica), las descripciones básicas del lenguaje y la suposición de que el maestro debe ser especialista sólo en el saber del ámbito de las ciencias de la educación y no en el dominio disciplinar del cual será mediador.
- Aprendizaje conceptual de la lingüística sin contrastar con análisis de casos, resolución de problemas, etc., que permitan hacer una apropiación del saber y una puesta en acción del mismo.
- Desarticulación del conocimiento lingüístico con el de otras disciplinas del plan de estudios y, sobre todo, con respecto de las determinaciones en el ámbito de la pedagogía y las decisiones didácticas.
- Ausencia de la noción de la investigación como práctica para aprender y para aproximarse a los fenómenos de construcción de la estructura científica del conocimiento mediado por el educador.

#### 1.3.4 Descripción de las evidencias de la problemática

En la *Licenciatura en español y literatura* y en la *Licenciatura inglés* se han constatado algunas consecuencias de necesidades de aprendizaje no resueltas. Las fuentes de esta información son los resultados de las prueba de lengua materna de egresados de las Licenciatura que ingresan a programas de posgrado dentro de la misma universidad y el desempeño posterior en especializaciones y maestrías. Durante el año 2009, los aspirantes a posgrados de la UIS y egresados de estos programa, en un 90%, sólo alcanzaron un promedio de 30 puntos sobre 45 puntos totales de una evaluación general de procesos elementales de comprensión lectora y de toma de decisiones para la producción de enunciados simples, subordinados y coordinados. En la Maestría en Semiótica, los estudiantes egresados de la Licenciatura en español y literatura tienen, mayormente, más problemas de manejo preciso del lenguaje de las disciplinas científicas que los estudiantes provenientes de otros programas (ingenierías y escuela de arte, por ejemplo). Los trabajos de análisis literario de egresados de la licenciatura en español y literatura, según las evaluaciones en programas de posgrado, son más orientados por procesos especulativos que sobre una metodología demostrativa, lo que puede constatarse, según los docentes de literatura, en las asignaturas del plan de estudios de la misma licenciatura. Al revisar los programas académicos de profesores egresados y estudiantes de esta misma licenciatura, se constatan diversos problemas de cohesión y coherencia textual, sobre todo los relacionados con la versatilidad de la regla según el tipo de enunciado que se construye. Estas evidencias pueden constatarse con los estudiantes de la Licenciatura en inglés, donde los problemas de manejo de la lengua española son agudos en aspectos básicos (ortografía, reconocimiento de estructuras organizativas del enunciado y del texto, etc.).

Estos niveles, para el caso colombiano, han sido demostrados por diferentes evaluaciones estandarizadas, como las pruebas SABER, ICFES, PISA y ECAES, entre otras. Sobre los resultados de las pruebas de valoración de las competencias de los estudiantes en el sistema educativo colombiano (educación básica, media, finalización del bachillerado, exámenes de estado de egresados universitarios y pruebas internacionales como PISA), pueden verse los datos en el portal del Ministerio de Educación nacional de Colombia en [menweb.mineduacion.gov.co/saber/](http://menweb.mineduacion.gov.co/saber/) y en [www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/article105315.html](http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/article105315.html) para las pruebas ECAES. También pueden confrontarse datos en el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, [www.icfesinteractivo.gov.co/](http://www.icfesinteractivo.gov.co/), así como en el portal de la OEI y las pruebas PISA en Colombia, [www.oei.es/evaluacioneducativa/Colombia\\_en\\_PISA\\_2006.pdf](http://www.oei.es/evaluacioneducativa/Colombia_en_PISA_2006.pdf) y [www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/article-105315.html](http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/article-105315.html).



Además de ello, los profesores de Lingüística constatan estas limitaciones en las llamadas pruebas diagnósticas al inicio cada semestre y durante las actividades recurrentes en el aula o en procesos de evaluación:

- Problemas en el tratamiento analítico de datos en ejercicios en aula (dificultades y resultados deficientes en 25 estudiantes de cada grupo de 30). Unos 9 estudiantes expresan “impotencia frente al análisis de casos”.
- Problemas de producción escrita, de manejo de procesadores de textos y de gráficos (TIC) y de procesos de referencia documental en trabajos enviados por correo electrónico en un 23 estudiantes de cada grupo de 30.
- Reducidas intervenciones en aula (de un promedio de 30 estudiantes, sólo interviene por iniciativa propia un promedio de 6 de ellos).
- Procesos incompletos de lectura: en un grupo de 30 estudiantes, 18 de ellos afirman no haber realizado lecturas completas de los materiales de apoyo y de aprendizaje por causa de “la dificultad de los textos”.
- Dificultades para representar la comprensión lectora en textos discontinuos (unos 24 estudiantes sobre 30 expresan dificultades sobre este asunto).

## 2. Fundamentación y desarrollo de la intervención educativa

La **intervención educativa** se construye como un proyecto comunitario, elaborado entre participantes expertos y no expertos que tienen como objetivo adelantar acciones racionales para el crecimiento personal. La intervención en los espacios de aprendizaje de la universidad, con el propósito de fortalecer las competencias, el pensamiento complejo, el empleo de TIC y las dinámicas de investigación científica de los participantes requiere de la planificación, ejecución y evaluación de los procesos en dos sentidos: *a)* la valoración de los logros de los actores sociales (estudiantes y profesores), *b)* la valoración rigurosa de la calidad de la experiencia educativa construida. Esta racionalidad analítica sobre el *quehacer* en el aula sería garante de la calidad del conocimiento disciplinar convocado por la experiencia de aprendizaje y del crecimiento de los sujetos.

A lo largo de la intervención educativa, diseñada, desarrollada y evaluada, emergen: *a)* los logros alcanzados por los actores del proceso y las causas de esos logros; *b)* las limitaciones o insatisfacciones frente al proceso y sus posibles causas, *c)* la construcción intersubjetiva de una estrategia o dinámica, soportada científicamente, que permita, sobre la base de la experiencia previa y el reconocimiento de la integridad y complejidad de los actores sociales, mejorar la calidad del proceso de aprendizaje y de sus resultados. Para ello, se hace indispensable la planificación a partir de las dificultades y necesidades (como las ya presentadas arriba) y de una hipótesis sobre cómo una perspectiva sobre el aprender puede ser un factor de re-dinamización de la experiencia de enseñanza-aprendizaje. Para el caso, se trata de un enfoque basado en competencias.

Independientemente de que se tratara de competencias o de otro nombre para designar esta visión que centra la práctica pedagógica en el aprendiz y en una visión compleja de sus relaciones, incluso con el conocimiento, se pretendía, con la experiencia que aquí se reporta, que los actores sociales se construyan en el saber ser, el saber hacer, el saber convivir y el saber aprender más allá de las constricciones de un aprendizaje centrado en los contenidos programáticos y de la rigidez de las formas tradicionales de enseñanza y comunicación en el aula.

### 2.1. La definición de competencia

Por su parte, **la competencia**, definida desde la semiótica, es *condición del ser y del hacer del sujeto*. Un sujeto, por una serie de constreñimientos de su situación de vida, debe obrar de determinada manera, según las expectativas de su medio y de sí mismo. Las competencias forman parte del acontecer total de la vida de las personas y no se reducen a espacios específicos, como el académico o escolar, aunque es allí donde puede encontrarse una serie de experiencias organizadas que permiten a las personas tener

conciencia de sus propias competencias en desarrollo. Sin embargo, una competencia entendida en términos generales cuenta con unas características esenciales:

- Es un atributo del sujeto y posee un fundamento filogenético y autopoietico (que es la armazón de base para el desarrollo del saber hacer que se desarrolla durante el aprendizaje y la resolución de los problemas cotidianos). Por ello, la competencia se relaciona con la actividad corporal del sujeto.
- Constituye el dispositivo del hombre para aprender y resolver problemas de manera inteligente, sensible y social y construir un horizonte de intelección cultural, por ello, la competencia está sujeta a valoraciones socioculturales y, al mismo tiempo, es adaptable a acciones futuras.
- Es una actividad simbólica expresada en discursos o prácticas semióticas perceptibles, por lo que la competencia puede ser observada, evaluada, cualificada y sancionada o glorificada.

Estas caracterizaciones de la competencia se desagregan como en la gráfica siguiente:

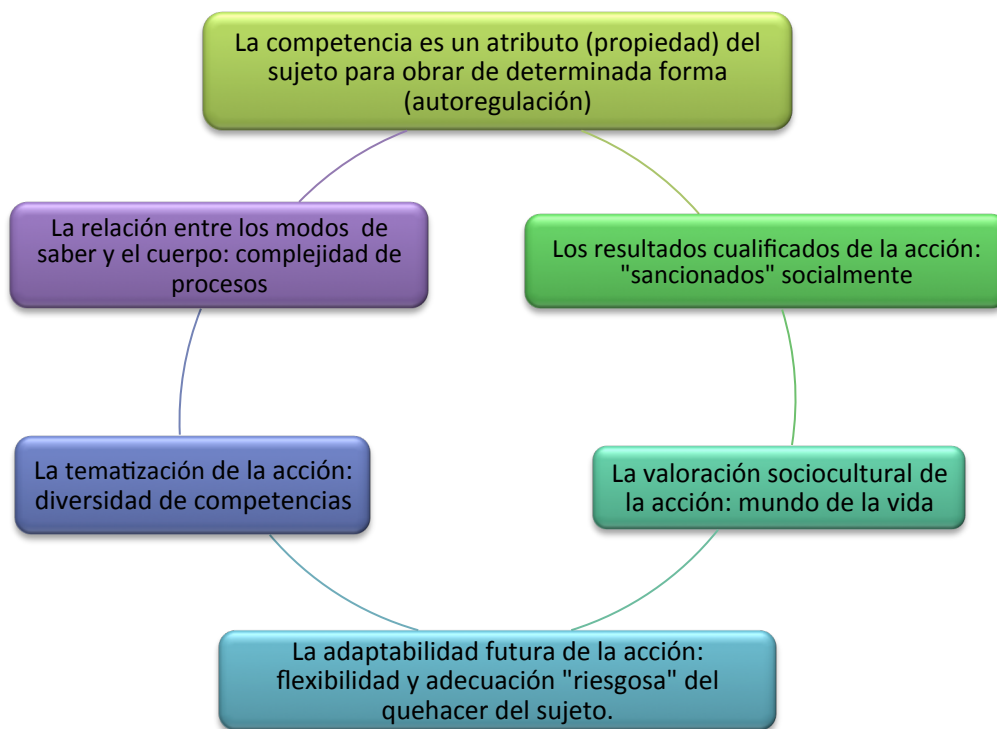


Figura 2. Los aspectos de la competencia.

La hipótesis central de la intervención en el curso de Lingüística III consistió en afirmar que en el desarrollo de la asignatura, basado en un enfoque por competencias (descentrando así el problema del “contenidismo”), permitiría a los estudiantes a empoderarse para resolver algunos de los problemas enunciados arriba, en 1.3.2. En la competencia o *saber hacer en situación*, la persona debe resolver la tarea que se le presenta a partir de la activación de su acervo de saberes de diversa naturaleza y reconociendo la existencia *del otro*, razones por las cuales las dinámicas de interacción en el aula deben responder a un modelo comunicativo horizontal, no transmisionista e información, sino de intercambio cooperativo y amable de visiones de mundos entre sujetos que interactúan en un entorno común o mundo de la vida. Los saberes activados son interpelados por la situación problemática, la experiencia de los sujetos y por aspectos de su formación actitudinal, procedimental y cognoscitiva. Por ello, lejos de ser estática o solipsista, la conceptualización que conforma a la competencia se considera una actividad dinámica de *las mentes que inter-actúan con el entorno* y se sostienen en el sistema de creencias y valores socioculturales al que pertenecen las personas.

En el ámbito de la educación, se entiende que las prácticas educativas son todas las acciones que el educador, como actor social, pone en marcha como mediador de las dinámicas de aprendizaje de los demás y de sí mismo en una situación sociocultural específica. Son naturalmente intersubjetivas y atañen no sólo al desarrollo cognitivo, sino también afectivo y social de las personas culturalmente situadas. El saber específico, por su parte, es el conocimiento dotado de un cierto valor social que circula entre los actores sociales de las prácticas educativas; este saber debe tener fundamentos científicos y, por su naturaleza, no es sólo un acervo cognitivo, sino también un contenido que incide en las acciones de los sujetos porque afecta la visión de mundo de éstos. La intervención educativa aquí reportada articula estas nociones con la de la competencia y la probidad de la horizontalidad en los procesos de comunicación.

En la educación basada en el concepto de competencias, el saber específico, del cual es mediador el maestro, no es sólo un enunciado sobre los estados de las cosas del mundo, es, antes que anda, un elemento que define el modo de ser y de hacer de la persona cuando es apropiado para incorporarse al obrar que pone en acción sus facultades. En este ámbito de la articulación de la educación y el concepto de competencia permite construir una interrelación de elementos, aspectos y dinámicas que confluyen en la formación de un licenciado (equivalente a educador, en la tradición colombiana) en idiomas.

## 2.2 Propósitos de la intervención

La intervención que se propuso, frente a los participantes en el curso, buscaba a) mejorar la competencia del estudiante para leer información científica y escribir procesos descriptivos y analíticos del lenguaje, de manera organizada y coherente; b) fortalecer en el estudiante sus competencias para dar razón de las relaciones de interdependencia entre los diversos niveles y aspectos del análisis científico de la lengua (fonético y fonológico, morfosintáctico, semántico, etc.); c) fortalecer el andamiaje analítico de las operaciones de producción de los enunciados en el texto ; d) realizar procedimientos de análisis semántico y de operaciones textuales en *corpus* concretos (en lengua española); e) argumentar sobre la relación entre la investigación científica, teorías, los modelos de descripción y el análisis lingüístico con la enseñabilidad y traducción de las lenguas.

Para ello, los participantes en el curso (el profesor como mediador y los estudiantes) co-participaron en:

- **La observación de lo que hacemos:** las prácticas pedagógicas alrededor de la enseñanza-aprendizaje del lenguaje son objetos analizables para determinar los valores que encarnan y pueden ser reflexionadas en el curso del desarrollo de las mismas, colectivamente.
- **El describir con metalenguaje:** dichos procesos pueden ser descritos y analizados con el metalenguaje de disciplinas puestas en diálogo: la semiótica, la lingüística, las del conjunto de las ciencias de la educación.
- **El relacionar necesidades y logros:** las necesidades de aprendizaje de los futuros docentes no se circunscribe sólo al cómo mediar el saber a través de prácticas pedagógicas. El futuro docente debe afinar sus propios procesos de lectoescritura, el conocimiento científico-metodológico alrededor del funcionamiento del lenguaje, de la fundamentación de las interpretaciones, los géneros y tipos de textos y debe saber hacer uso del lenguaje para mediar en situaciones problemáticas de la vida cotidiana.

Además de ello, y para fortalecer el amor por el oficio, en el curso se identificaron permanentemente escenarios y oportunidades para que los participantes (profesor y estudiantes) se expresaran y consolidaran aspectos vocacionales relacionados con: la dignidad del educador, la necesidad de observar “lo que los educadores hacemos”, la especialidad del docente frente al objeto de estudio y mediación pedagógica y didáctica, la generosidad como fundamento de la vocación de servicio social del ser maestro. Estos aspectos pueden representarse como sigue:



Figura 3: Aspectos vocacionales tratados en el desarrollo de la intervención educativa

## 2.3 Procedimiento metodológico

La intervención se caracterizó por cuatro etapas fundamentales de trabajo que se pueden esquematizar como sigue:

### 2.3.1 La planificación

Inicialmente a cargo del docente, discutida con otros educadores del ámbito educativo universitario, fue analizada con los estudiantes para fortalecerla. A partir del conocimiento de los elementos necesarios del desarrollo del curso, de la aspiración a una transformación de la dinámica de aprendizaje y del papel del acompañamiento docente como mediador del aprendizaje, se establecieron acuerdos y compromisos entre estudiantes y docente. La planificación se consolidó en las primera semanas de trabajo del curso, al tiempo que se avanzaba en ella, para hacer los ajustes necesarios, sobre todo en los procesos de retoma de actividades según los resultados de la evaluación permanente de la actividad del grupo y de cada uno de los integrantes. La planificación del curso incluyó los siguientes aspectos y acuerdos:

#### Propósitos del curso con respecto del dominio disciplinar (ciencias del lenguaje)

- Abordar analíticamente las relaciones de interdependencia entre los diversos niveles y aspectos del análisis científico de la lengua (fonético y fonológico, morfosintáctico, textual y semántico, etc.).
- Explicitar la acción del lingüista con respecto del análisis del texto y del nivel semántico de la lengua.
- Analizar algunos de los aportes más significativos de modelos científicos para el análisis del significado de la lengua.
- Efectuar procedimientos de análisis semántico y de operaciones textuales en *corpus* concretos (en lengua española).
- Abordar, analíticamente, la relación entre el conocimiento del texto, la condición semántica de la lengua y los procesos de aprendizaje-enseñanza de lenguas.
- Abordar comprensivamente los aportes de la relación entre la Lingüística y otras ciencias del lenguaje alrededor del problema del significado de los actos de habla y la cooperación conversacional.

- Explicar algunos aspectos de la complejidad de los fenómenos de traducción entre lenguas.
- Explicar la relación de las teorías, los modelos de descripción y el análisis lingüístico con la enseñabilidad del lenguaje.

### Compromisos de los participantes

El profesor y los estudiantes concertaron un acta de compromisos que ha sido revisada periódicamente; dicha acta contenía los siguientes compromisos asumidos libre y voluntariamente y que son propios de la observancia de un docente en formación:

- Asistencia regular y puntual a las sesiones presenciales y de trabajo en grupos (fuera del aula).
- Participación en las actividades implementadas con TIC: foros, construcción posible del blog, intercambio de material digital, uso respetuoso del correo electrónico, etc.
- Participación en procesos autónomos de investigación para aprender.
- Cumplimiento puntual y responsable de los compromisos adquiridos para la elaboración de talleres, materiales, ejercicios, etc.
- El profesor realiza también actividades asignadas a los estudiantes: producción textual, análisis de casos, etc.
- El docente hace entrega oportuna de los resultados de evaluación e informa permanentemente el estado del avance de los estudiantes en el curso. Igualmente, atiende a los estudiantes en las franjas horarias destinadas institucionalmente para ello.
- El docente toma iniciativas para facilitar el acceso de los estudiantes a los recursos institucionales para el aprendizaje.
- El docente mantiene una atmósfera comunicativa horizontal, agradable y exenta de regaños.
- Cuidado de los bienes institucionales.
- Valoración del trabajo del otro y reconocimiento de los derechos de todos a pesar de las diferencias.
- Coparticipación respetuosa en procesos de heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación.
- Observancia rigurosa de una ética comunicativa y de ejercicio de la crítica dentro de los márgenes de la cooperación comunicativa.
- Participación en procesos de realimentación y retoma de temas ya analizados con el objeto de garantizar el avance de todo el colectivo.
- Cooperación en el uso de materiales y recursos para el aprendizaje.
- Registro escrito de los avances y logros personales y colectivos dentro del desarrollo del curso.

La estrategia educativa que se incorporó en el diseño de la asignatura se centra en el desarrollo de las competencias del estudiante y no en el contenido, puesto que a) el contenido ya está construido, b) el estudiante debe acceder a los contenidos como quien accede a un material que debe comprender para, posteriormente, *saber hacer* con ese bien cultural; c) lo primordial en el proceso no es el contenido, sino cómo el estudiante accede a él, qué hace con él y cómo se transforma a sí mismo y sus relaciones con el entorno con el uso del contenido; d) el contenido es un medio para dar fortaleza a las competencias del sujeto. De este modo, quien diseña un programa en una pedagogía basada en competencias a) posee las competencias, en permanente fortalecimiento, en el dominio de desempeño (sabe y sabe hacer con los objetos del saber); b) debe estar en condiciones de explicar metacognitivamente cómo “sabe hacer” y cómo llegó a ello (esto es fundamental en un curso de formación de formadores, pues cada participante debe considerar la historia personal de aprendizaje de la alteridad, incluso del maestro).

En la construcción del programa académico de la asignatura se introdujeron elementos conceptuales y formales para superar, desde la formulación del plan de desarrollo del curso, los tradicionales programas centrados en los contenidos o en los objetivos de conducta observable. Para ello se recurrió a plantear el siguiente lenguaje:

- **Actuaciones:** A través del acto (del *hacer*) se manifiestan las condiciones de la competencia del sujeto que es y que, consecuentemente, *actúa*. Las actuaciones son infinitas y se manifiestan de

diferentes maneras, pero interesan las que son perceptibles para un sujeto que obra como interlocutor y que puede calificar el acto que presencia: *La actuación se puede atestiguar*. Se trata, en suma, del acto humano cuyo contenido es una aplicación o la transformación que produce un nuevo estado en el mundo. Dicho de otra manera, se trata de cómo un sujeto *es y obra* para transformar algo de los estados de la realidad. La actuación está asociada a lo que se requiere (objetos) para obrar y deja evidencias o resultados.

- **Objetos de la mediación (u objetos de aprendizaje):** El objeto es algo que se puede conocer, que se puede expresar de algún modo (se puede enunciar) y con el que se establece una relación durante la actuación. *El objeto* es un *algo* que adquiere valor en relación con la actuación y las intenciones de ésta. En el plano educativo, se trata de aquello con lo que se entra en relación para aprender, **lo que rebasa el simple concepto de contenido**. La condición fundamental del objeto es que es sometido a valoración por parte del sujeto con respecto de su sentido para la vida personal y profesional.
- **Evidencias:** El *ser* y el *hacer* se manifiestan con “marcas” o huellas que se dejan o hacen en el mundo. Éstas pueden ser consideradas como pruebas que hablan de la persona que las produce y de las calidades de su acción (por ejemplo, las huellas dejadas en la escena del crimen hablan de la pericia del delincuente y del detective; la calidad de comprensión de un tema queda reflejada en la producción escrita de un estudiante). Las competencias de un sujeto para hacer algo se manifiestan en las huellas de sus actos, es decir en las pruebas, en las evidencias (que no necesariamente son exámenes). Toda evidencia es evaluable a partir de criterios y de intenciones bien definidas, necesariamente acordadas en los encuentros intersubjetivos.

Para ilustrar la formulación del programa, se presenta aquí el resultado de la primera parte del mismo, donde se incorporaron elementos que ya deberían ser parte de las competencias del estudiante (pero requerían fortalecimiento) y de nuevos objetos de aprendizaje:

1) UNIDAD DE COMPETENCIA: LENGUAJE, LENGUA Y SISTEMAS SEMIÓTICOS [PREVISTA PARA 2 SEMANAS]			
ACTUACIONES	OBJETOS DE APRENDIZAJE. ESTRATEGIAS, RECURSOS	EVIDENCIAS (DEL ESTUDIANTE)	INDICADORES DE APRENDIZAJE (ORGANIZABLES EN RÚBRICAS Y GRADIENTES DE INDICADORES)
<p>Justifica la importancia de distinguir entre diversos sistemas de comunicación y significación para la investigación de los fenómenos del lenguaje.</p> <p>Selecciona y organiza información sobre la diferencia de los sistemas de comunicación y significación entre el hombre y otras especies vivas.</p> <p>Caracteriza los sistemas semióticos según criterios asociados a la forma significante y al contenido de los mismos.</p> <p>Caracteriza, con precisión en el uso del metalenguaje descriptivo, algunas características de las lenguas verbales en muestras seleccionadas de la vida cotidiana.</p> <p>Explica, oralmente y por escrito, por qué algunos fenómenos significantes son sincréticos y/o multimodales.</p>	<p><u>Objetos de mediación</u> Caracterización general de los sistemas semióticos y tipologías de códigos. Particularidades de las lenguas verbales en las inmediaciones de la “pluralidad de códigos”. Sincretismo y dimensión multimodal. Jerarquía, composicionalidad, segmentabilidad, economía y recurrencia, omnipotencia semántica, contextualidad y variabilidad en las lenguas verbales. El problema de lo analógico y digital en el lenguaje.</p> <p><u>Recursos bibliográficos y otros</u> ALCARAZ VARÓ et al. Diccionario de lingüística moderna. Barcelona: Ariel, 2ª ed., 2004. ECO Umberto. Los límites de la interpretación. Barcelona: Lumen, 1992 [apartado 4.1. Las condiciones mínimas de la interpretación]</p>	<p>Escritos (individuales o grupales) con el uso del metalenguaje de las ciencias del lenguaje.</p> <p>Intervenciones orales en el aula.</p> <p>Construye formas de representación discontinuas (tablas, gráficas, diagramas, mapas, etc.) para representar su pensamiento (procesos de análisis y síntesis).</p> <p>Participación en foros (plataforma CENTIC).</p> <p>Acopio y registro de muestras lingüísticas.</p> <p>Intercambio de información por medios impresos y electrónicos (TIC).</p>	<p>El estudiante: Argumenta sobre la necesidad de la caracterización científica de los sistemas de comunicación y significación.</p> <p>Propone la búsqueda de un corpus lingüístico del entorno sociocultural para ser tratado como objeto de investigación.</p> <p>Acopia pequeñas muestras lingüísticas haciendo registro adecuado de los datos y del origen de las mismas.</p> <p>Emplea con precisión el metalenguaje de la disciplina en sus intervenciones y en la producción de escritos.</p>

1) UNIDAD DE COMPETENCIA: LENGUAJE, LENGUA Y SISTEMAS SEMIÓTICOS [PREVISTA PARA 2 SEMANAS]			
ACTUACIONES	OBJETOS DE APRENDIZAJE. ESTRATEGIAS, RECURSOS	EVIDENCIAS (DEL ESTUDIANTE)	INDICADORES DE APRENDIZAJE (ORGANIZABLES EN RÚBRICAS Y GRADIENTES DE INDICADORES)
Formula hipótesis argumentadas sobre la oposición contexto/situación sociocultural de producción Explica con ejemplos las relaciones entre jerarquía, composicionalidad, economía y recurrencia de la lengua.	SIMONE, Rafeale. Fundamentos de lingüística. Barcelona: Ariel, 2ª ed., 2001. [Capítulos 1, 2 y 3].  <u>Temas de reflexión y escritura:</u> <i>¿Los animales pueden significar? ¿Qué diferencia el estímulo-respuesta de la interpretación? ¿Lo multimodal es lo mismo que la sinestesia?</i>		

### 2.3.2 El desarrollo del curso

La práctica educativa propiamente dicho, se orientó con diversidad de actividades que permitieran a los estudiantes sentirse incluidos según sus estilos de aprendizaje. Inicialmente, durante las primeras sesiones del curso se realizó el análisis del programa (plan del semestre) y estudiantes y profesor hicieron consideraciones sobre los presaberes del estudiantado para adentrarse en el programa propuesto, lo que obligó, durante el primer mes del curso, a retomar muchos elementos de los cursos precedentes de *Lingüística*. Esta dinámica se puede representar así:

#### Plan del semestre

- Análisis del programa
- ¿Quién soy? Notas biográficas de estudiantes y profesores; intercambio por correo electrónico.

#### Presaberes

- Lectura de textos y construcción de esquemas (representaciones) del contenido del texto.
- Recapitulación: significación, comunicación, semiosis, sistemas.
- Reafinamiento de conceptos
- Con lo que sé, ¿qué puedo investigar?

Figura 3. Actividades al inicio del curso

Luego se procedió con otra serie de actividades que rebasan los protocolos de las clases magistrales o del traslado de toda la responsabilidad de aprender (sin orientaciones prudentes) a los equipos de estudiantes que simplemente harían exposiciones. Para acompañar realmente el aprendizaje y la solución de problemas de comprensión de los objetos de aprendizaje (“contenidos”) de la asignatura, se procedió a:

- Selección de materiales de estudio y trabajo, con niveles de complejidad y de detalle en la profundización temática.
- Acuerdo de actividades de preparación para cada sesión presencial.

- Desarrollo de las actividades preparatorias, individuales o grupales, para cada sesión presencial, con algunos productos (composiciones provisionales, como síntesis, textos discontinuos, ejercicios de análisis, etc.) que se entregan por vía electrónica al docente y a otros integrantes del curso. Esto incluyó sesiones de investigación en internet (la UIS ofrece horas semestrales a los estudiantes por cada curso en el centro de TIC, CENTIC, de la institución), consulta bibliográfica, análisis de casos y elaboración de esquemas analíticos de síntesis sobre lecturas acordadas como previas para cada sesión presencial. Esta actividad preparó al estudiante para las sesiones presenciales o grupales, donde se procedía a trabajar sobre los objetos de aprendizaje (temas) y donde ellos pudieron participar activamente. Cada estudiante debía hacer entrega de estos trabajos producto de la preparación de clases.
- Desarrollo de las sesiones presenciales a través de: sesiones magistrales por el docente o estudiantes (exposiciones), análisis de casos, ejercicios de construcción de objetos lingüísticos, ejercicios de reelaboración conceptual sobre la base de los ejercicios de análisis; ejercicios de confrontación de demostraciones analíticas, micro-ponencias de los estudiantes, simulacros de foros, etc. Para estas sesiones fueron utilizados materiales audiovisuales y de materiales impresos.
- Análisis de las estrategias meta-cognitivas de los estudiantes y profesor frente a casos de fácil o difícil resolución analítica. Estas actividades se realizaron por escrito y en conversaciones informales en el aula.
- Reconstrucción de ejercicios de reflexión o de análisis en los cuales los estudiantes tuvieran errores o insuficiencias. Para ello, cada estudiante evaluaba el trabajo de un compañero e igualmente recibía realimentación de su propio trabajo; con estas orientaciones (aprendizaje cooperativo), cada estudiante debía reconstruir la tarea, mejorándola, y explicando las razones de las insuficiencias anteriores. Justamente por esta dinámica, todos los trabajos de los estudiantes fueron denominados composiciones provisionales. Muchos de estos trabajos fueron presentados a través de correos electrónicos, de modo que los estudiantes hicieran uso de TIC para procesar textos, tablas, etc., comunicaran sus trabajos y recibieran por este medio realimentación, lo que garantizaba, por una parte, un trabajo fuera del aula y de manera más autónoma por parte de todo el grupo.
- Ejercicios breves de evaluación considerados a través de rejillas y de tablas con indicadores de logro previamente conocidos por los estudiantes.

Las actividades del desarrollo del curso se articularon según el siguiente cuadro de interacciones entre las actividades:

<p style="text-align: center;"><b><u>INVESTIGAR*</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Para aprender lo "dado" en ciencias del lenguaje.</li> <li>• Para comprender el habla del entorno.</li> <li>• Observar y analizar la experiencia en el aula para ser educador.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b><u>DESCRIBIR Y ANALIZAR</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Textos de la lingüística.</li> <li>• Corpus y muestras.</li> <li>• Ejemplos y problemas.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b><u>REPRESENTAR</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escribo lo que comprendo. Produzco textos (continuos y discontinuos).</li> <li>• Empleo modelos y metalenguaje de la disciplina.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b><u>COMUNICAR</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunico los textos (tic, en papel, oralmente).</li> </ul>

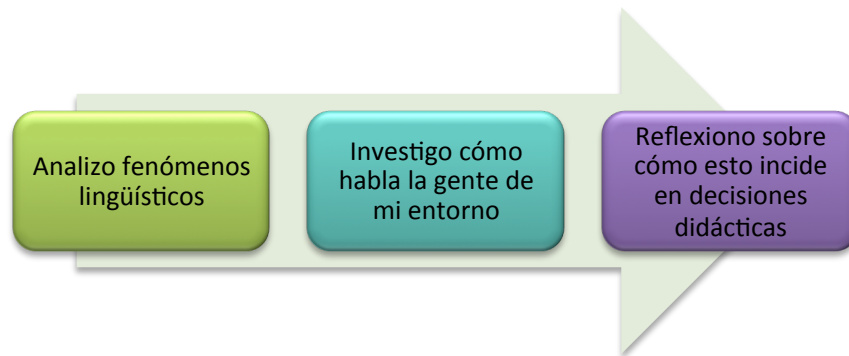
\* Sobre el proceso de investigación incorporado en este curso, se hará informe aparte.



---

*Figura 3: Interconexión de procesos de aprendizaje en Lingüística III hacia el desarrollo del pensamiento complejo, la implementación de TIC en la mediación del aprendizaje, mejoras en la comunicación entre los actores de la intervención y de la investigación para aprender.*

El esquema del trabajo transversal del curso semestral, para el análisis, con las herramientas aprendidas a lo largo de Lingüística III (de donde resulta el artículo científico final del curso, elaborado individualmente y revisado secuencialmente durante el proceso de elaboración, tanto por el profesor **como por estudiantes-investigadores pares**) se puede sintetizar en el siguiente esquema:



---

*Figura 4. Esquema general del desarrollo de un análisis de muestras lingüísticas que culmina en un artículo científico escrito por cada estudiante (componente de investigación de Lingüística III)*

### 2.3.3 Evaluación

La evaluación del proceso abarca dos fases:

**a) evaluación del aprendizaje:** a través de indicadores de logros de aprendizaje (tablas o rejillas con indicadores determinados según las competencias o actuaciones específicas de cada unidad de aprendizaje del programa de la asignatura). En este caso, la evaluación no se restringe a pruebas, sino a diversos escenarios (como los mencionados en el punto anterior) sobre los que se llevan registros convenientes para constatar el avance (mejoramiento) del estudiante a lo largo del curso. En este sentido, ningún registro alrededor de un indicador de logro es único, puesto que cada estudiante, sobre la base del ensayo y el error, puede ir progresando en la calidad de sus acciones. Posteriormente, el conjunto total de logros será sometido a procesos de conversión cuantitativa para satisfacer las normas institucionales para registro de calificaciones (el detalle de los procesos de evaluación harán parte de otro informe)

**b) evaluación de la intervención:** a través del registro personal del docente sobre el desarrollo del curso (bitácora), el registro de los ajustes al diseño (programa) y el registro electrónico de las actividades de estudiante y docentes en la plataforma de TIC institucional, los resultados cuantificados de la evaluación, las valoraciones verbales de los estudiantes sobre el desarrollo de la asignatura (lo que sucede normalmente en varios momentos a lo largo del semestre) se tendrán evidencias que permitan construir una evaluación demostrable de los resultados del curso (logros, dificultades, limitaciones, nuevos desafíos, etc.). Este informe hace parte de la evaluación de la intervención.

### 2.3.4. Ejemplos de algunas actividades de la intervención

Una de las actividades de mejor impacto y que trajo progresos importantes en la lectura comprensiva de los estudiantes, la elaboración de escritos, fue la revisión de productos por parte del profesor dentro de una dinámica como la que se esquematiza aquí (desde la perspectiva del estudiante):



*Figura 4. Dinámica de producción de textos continuos y discontinuos por parte de los estudiantes a partir de documentos científicos y complejos abordados en Lingüística III y evaluados (realimentados) por el profesor*

### 3. Evaluación de la intervención

#### 3.1 Descripción de los cambios y de los resultados de la intervención

A lo largo del desarrollo del curso, con estas estrategias descritas, se ha logrado:

- Mantener la asistencia de los estudiantes a las sesiones presenciales, por convencimiento y sin la herramienta de coacción denominada "control de asistencia". Esto señala, entre otras, la buena voluntad de los estudiantes de coparticipar en un escenario de diálogo en el cual hubo esfuerzos importantes para superar la comunicación vertical o transmisionista, generar una atmósfera de comunicación agradable, amena, donde los errores fueron empleados para inducir a búsqueda de respuestas de mejor calidad. En este ejercicio, el profesor admite sus errores o contradicciones cuando son detectadas por el estudiante, lo que permitió abundar reflexivamente no solo en la imperfección del conocimiento científico, en la permanente construcción de las competencias, sino también en que el aprendizaje implica a estudiantes y profesores y, sobre todo, a la condición humana y de reconocimiento recíproco de cómo somos para, desde ahí tener mejores relaciones comunicativas no basadas en el autoritarismo, pero sí en la investigación para aprender.
- Sorpresivamente, el programa de la asignatura pudo desarrollarse en su totalidad, pese a lo ambicioso del mismo. Los estudiantes lograron comprender la dinámica de las relaciones entre las partes y de los temas de aprendizaje en el curso y estas relaciones permitían, tanto al profesor como a los estudiantes, construir periódicamente esquemas y mapas en los que se englobaba cada tema puntual abordado y la relación con los otros. Esta visión panorámica permitía entender, dentro de la

complejidad, las interrelaciones, lo que era expresado por los estudiantes al establecer asociaciones claras entre los asuntos discutidos y los de otras asignaturas, tanto del área de lengua extranjera, las ciencias del lenguaje y las ciencias de la educación. En muchas ocasiones, las discusiones de algunos temas asociados a diversas experiencias personales en el aprendizaje de la lectura y escritura, así como a la memoria de la vida escolar, hicieron que los estudiantes establecieran la pertinencia de lo que se aprende en función no sólo de la comprensión de las dinámicas lingüísticas, sino en función, también, de las decisiones académicas (didácticas, por ejemplo).

- Los estudiantes comprendieron (y en ese sentido se culpabilizan menos y emprenden de mejor maneras acciones concretas de superación) que los problemas de lectura y escritura no se resuelven de golpe ni con procedimientos remediales, sino con estrategias racionalizadas, a largo plazo, pero en que cada persona se comprometa. Las evidencias de lectura fueron progresivamente más sólidas (evidencia de la lectura, de la comprensión de la misma, de registro de lo comprendido), lo mismo que en el caso de la escritura (mejor manejo de superestructuras en la escritura de textos científicos, en el análisis de casos y desarrollo de ejercicios, en el manejo de la cortesía en el correo electrónico, precisión en las operaciones de géneros textuales, mejorías en redacción y ortografía). A pesar de estos logros, son muchos los desafíos que los estudiantes deben resolver.
- La dosificación de los materiales de estudio, sin limitar el acceso a diversas fuentes, generó buenos resultados en la medida en que los estudiantes, progresivamente, comprendían el contenido de tales documentos y los abordaban, cada vez, con más confianza, la complejidad de los textos. Una incidencia directa en ello es el mecanismo empleado para la apropiación del metalenguaje de la disciplina, a través de análisis de casos del entorno regional y del habla popular, de ejercicios comparativos entre inglés, español y francés, así como el buen recurso a ejemplos de la literatura universal. Dado que a) los estudiantes iban ganando confianza en sí mismos para preparar los materiales de estudio antes de las sesiones presenciales y b) construían textos continuos y discontinuos con la reorganización de lo comprendido, el trabajo en clase fue bastante dinámico, participativo y dentro de las sesiones se podía avanzar en temas complejos que en anteriores cursos no era posible. Un elemento capital en este trabajo de avance hacia la complejidad del objeto de estudio y del pensamiento fue hacer una especie de revisión panorámica, a inicios de semestre, de lo que los estudiantes habían ya estudiado en las diversas asignaturas que tratan las ciencias del lenguaje. Al presentar cada nuevo tema o desafío de aprendizaje, se reconstruía colectivamente este panorama general, de modo que los estudiantes contaban permanentemente con una especie de mapa o “brújula” asidero en las inmediaciones de la complejidad de lo que estudiaban.
- Los ejercicios de presentación de esquemas, mapas conceptuales, síntesis, sea individualmente o por parejas, indujo a trabajo colaborativo, a una mayor preocupación del estudiantado por consultar diccionarios especializados. Estos trabajos permitieron analizar cómo leen los estudiantes y llegar a la conclusión de que no es suficiente, frente a textos complejos, una simple lectura sin toma de notas y consulta de otras fuentes. Para ahondar en estas ideas, se trató el concepto del libro como rizoma, de Gilles Deleuze y Félix Guattari. Progresivamente los estudiantes empezaron tratar los textos con más asiduidad, con variedad de registro de notas y muchos emplearon diversos tipos de gráficos para demostrar qué habían comprendido de lo leído. En muchas ocasiones fue obligatorio hacer llegar al profesor, por correo electrónico, estos trabajos, lo que permitió a los estudiantes enfrentarse a operaciones de los procesadores de textos y tratamiento de imágenes que ofrecen las computadoras. Esto implicó, además, la necesidad de mejorar las estrategias de referencia documental, competencia bastante endeble en el estudiantado de la UIS. Esta competencia lectora se fortaleció con el análisis de los fenómenos de coherencia y cohesión textual, en los que se trataron asuntos como las elisiones, anáforas, catáforas, cadenas anafóricas, copias, cuasi-copias, colocaciones, *frames*, etc.
- A lo largo del curso se hicieron algunas “pausas” o detenciones en asuntos o temas de cursos anteriores, de modo que la reconsideración del asunto permitiera la construcción de un piso sólido sobre el cual los estudiantes pudieran construir los nuevos conocimientos. Dada la atmósfera generada en clase, donde no se culpabiliza el error ni el “no saber algo”, los participantes expresaban abiertamente sus dudas y dónde consideraban que estaban sus debilidades para asumir temas más

complejos. Inicialmente se consideró que este ejercicio sería una “pérdida de tiempo” para el avance del curso, pero, todo lo contrario, es una de las fortalezas que los 28 estudiantes reconocen como los eventos donde pudieron superar limitaciones precisas. Igualmente, este empleo de tiempo fue posible por la destinación, según el plan de estudios, de seis horas semanales con acompañamiento docente para esta asignatura, cuando usualmente se destinaban 4 horas (esta intensidad horaria fue determinada en una reciente reforma académica del plan de estudios de las licenciaturas).

- A pesar de las dificultades, los estudiantes hicieron muchos esfuerzos, mayormente con resultados positivos, para presentar todos los trabajos a través del correo electrónico, consultar fuentes de información en el ciberespacio, como portales de otras universidades que investigan sobre la lingüística.
- Igualmente, por primera vez en la experiencia del profesor, 13 estudiantes solicitaron préstamos personales de libros para mejorar la comprensión de asuntos gramaticales y de otros temas de lingüística.
- Unos 9 estudiantes hicieron consultas al profesor sobre temas de otras asignaturas por comprender la relación entre esos asuntos y los temas que se trataron en Lingüística III. Unos 15 estudiantes solicitaron al profesor asumir un curso de Literatura Española, el próximo semestre, con una metodología semejante a la aquí relatada, pues consideran que este fue un camino probado para mejorar la comprensión de los temas y asumir con más autonomía responsabilidades en la lectura.
- En la realización de exposiciones estudiantiles, algunos de ellos propusieron temas de gran interés e importancia no contemplados en el programa académico ni en los recursos bibliográficos. Tales decisiones, según los estudiantes, fueron tomadas por ello por la relación rizomática entre temas, la complejidad de los mismos. Entre esos temas propuestos por iniciativas estudiantiles estaban: el reconocimiento de las lenguas indígenas colombianas dentro del planteamiento del problema de la traducción de lenguas, la participación de los profesores de la UIS en la construcción de lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional de Colombia para la educación básica y media en el área de lengua materna y lenguas extranjeras; comparación de métodos (siglos XVI a XIX) de enseñanza de lenguas extranjeras con métodos del siglo XX.
- Sólo un estudiante reprobó la asignatura, por causa de inasistencias relacionadas con asuntos personales de fuerza mayor. Los demás estudiantes han expresado satisfacción porque “esta es una de las veces en que siento que he aprobado una materia porque sé”. Al comparar las calificaciones finales de estos estudiantes con otros cursos se constata un incremento del promedio (de 3,4 a 3,59 sobre cinco puntos).
- Los procesos de evaluación se desarrollaron a partir de rúbricas y de indicadores de logro, conocidas anticipadamente por los estudiantes, de modo que ellos “saben en qué terreno pisan y cuáles son las reglas del juego”. Los indicadores permitían precisar valoraciones sobre aspectos puntuales de la tarea y alejaban la evaluación del “misterio de no saber por qué obtuve esa y no otra nota”. El profesor se obligó, como expresa la carta de compromisos del curso, a explicar en cada caso los aspectos mejorables del trabajo del estudiante. En aquellos trabajos en que los estudiantes tuvieron deficiencias muy importantes, se diseñaron estrategias para reconstruir el ejercicio, con dinámicas de aprendizaje colaborativo, co-evaluación o el abordaje del mismo asunto con otras formulaciones o tipos de ejercicios y problemas para tratar.
- Si bien las primeras 10 semanas del curso estuvieron muy ligadas, en su desarrollo, a decisiones y a una actividad muy dominante del profesor, las seis semanas restantes tuvieron más actividad autónoma de los estudiantes: selección de materiales, co-evaluaciones más abundantes, desarrollo de clases con una muy baja intervención del docente para aclarar aspectos conceptuales o arbitrar discusiones.


- Nunca se hicieron exámenes parciales que abarcaran grandes volúmenes de contenidos. Podrá decirse que toda la experiencia de aula siempre ofreció escenarios oportunos para tratar las acciones como propicias para la valoración. En resumen, se construyeron unas 24 evaluaciones, de las cuales unas 5 fueron experiencias de reelaboración. Dos “exámenes” fueron respondidos por los estudiantes a través de correos electrónicos, medio por donde recibieron el cuestionario adecuado a algunos desafíos que cada estudiante debía resolver. Progresivamente, los ejercicios de co-evaluación se hicieron mucho más rigurosos por parte de los estudiantes con mayores exigencias a los compañeros para alcanzar buenos resultados en los indicadores de logros, discusiones amenas, pero sin pérdida de franqueza en el tratamiento el tema, en la validez de ejemplos, etc.
- El logro que más satisfizo al docente ha sido el de generar una atmósfera agradable de trabajo, de comunicación abierta, dentro de la cual los estudiantes aprendieron cosas en la medida en que se sensibilizaban a la importancia social y científica de sus estudios del lengua y como docentes. Se trata aquí de ganar el entusiasmo ante la posibilidad real de ser maestro, de ser un buen maestro que genere aprendizaje con alegría.

### **3.2 Evidencias de los cambios y mecánicas de obtención**

Las evidencias de los cambios de los estudiantes

- Productos de los estudiantes (escritos tipo artículo científico) que resultan del trabajo analítico a lo largo del curso. Estos trabajos serán objeto de una selección para el concurso de trabajos de Taller de Lenguaje y trabajos de Lingüística que organiza la Escuela de Idiomas de la UIS para mediados de septiembre 2010. En dichos escritos se evidencian logros en la producción textual, complejidad del análisis de muestras, precisión conceptual, valoración crítica de temas y de procesos de respeto a la producción intelectual ajena (empleo adecuado de normas de referencia documental). Estos trabajos se comparan con los trabajos de Lingüística I y II para evidenciar tales diferencias y avances.
- Registro de los indicadores de aprendizaje (progresión del estudiante en las rejillas de evaluación) en cada ejercicio valorado y comparación de resultados en aquellos temas que fueron evaluados en varios eventos: se demuestra el progreso de los estudiantes entre eventos de evaluación.
- Los registros de actividades de enviadas por correo electrónico y el incremento progresivo de la complejidad de los trabajos y el uso de procesadores (programas lógicos) para la presentación de trabajos.
- Registros de ejercicios de análisis de muestras lingüísticas y comparables con los trabajos de estudiantes de Lingüística III y IV de semestres anteriores (se evidencia mayor complejidad en las muestras analizadas actualmente y mejor desempeño en el manejo del lenguaje de la disciplina).
- Comparativo de resultados de evaluación (calificaciones finales) de este curso con cursos de semestre precedentes a cargo del mismo profesor o de otros docentes.
- Correos electrónicos de los estudiantes donde expresan sus opiniones sobre el desarrollo del curso en comparación con las demás experiencias de aprendizaje en la institución.
- Resultados de las encuestas (de percepción) respondidas por los estudiantes, anónimamente, sobre el desarrollo del curso y recomendaciones (con valoraciones muy positivas).
- Resultados y comparación de resultados de la evaluación del profesor diligenciada por el estudiante en el sistema de gestión de calidad de la Universidad Industrial de Santander (la evaluación del semestre terminó el 17 de agosto de 2010 y actualmente la Vice-rectoría Académica procesa los datos para la presentación de resultados).
- Registro de la biblioteca central de la UIS con respecto de libros de ciencias del lenguaje solicitados por los estudiantes del curso durante este semestre y en semestres anteriores.
- Registro del tipo de actividad del estudiantado en el Centro de Tecnologías de Información y Comunicación de la UIS ([www.uis.edu.co/recursos\\_centic/](http://www.uis.edu.co/recursos_centic/)) donde se demuestra que el empleo de los recursos efectivamente tuvo un incremento para actividades académicas con respecto de actividades sociales (chat, Messenger, etc.).

Algunas evidencias:

De : Jhon Alexánder Monsalve <monsalve-jhon@hotmail.com>   
 Voir le contact  
  : José Horacio Rosales <horocue@yahoo.com>

[1 lingstica.docx](#) (11Ko)

Profesor, el texto, sin título y sin nombre, tiene 212 palabras; espero no haya ningún problema. Por otro lado, *justifiqu* el escrito, pero no encontr la opción de la que usted nos habl para que el espacio de las palabras fuera el adecuado.  
 Muchas gracias.  
 Jhon Monsalve

**El objeto de la lingstica**

Se ha definido la lingstica como la ciencia que, aunque débil por sus métodos bastante inciertos, se ocupa del lenguaje y de los fenómenos semióticos "lenguas" que son, a su vez, sus objetivos y métodos (sobre todo, la lengua) de estudio. La diferencia de los objetivos radica en que el lenguaje, afirmación ya hecha por Chomsky, es la facultad del humano para adquirir cualquier lengua, es decir, y he aquí la diferencia, cualquier idioma. En este caso, y por prioridad en la parte preliminar del texto de Raffaele Simone y por tema central en clase, el lenguaje será el foco en estas líneas: primero que todo, es biplanar, es decir, complejo y compuesto por los planos "contenido" (lo interno y mental) y la expresión (lo externo y sensorial). Por otro lado, el lenguaje es el mediador del proceso comunicativo, o sea, aquel que rompe el esquema de una transmisión de palabras, casi o por completo, imperativas para el receptor. Ahora bien, y con el fin de aclarar, la lengua hace parte, como se afirmó arriba, de los fenómenos semióticos que se ocupan de estudiar los signos de un sistema (en este caso la lengua). En conclusión, el lenguaje como biplanar y como mediador es, junto a lengua, el estudio de la lingstica.

Jhon Alexánder Monsalve Flórez  
 2080589

Valoración y comentarios del texto anterior por el profesor:

	INDICADOR DE PROGRESIÓN EN EL APRENDIZAJE	Logrado 1	Bien 0,7	Insuf. 0,3	No logrado 0,0
1	Entrega puntual del trabajo	x			
2	El trabajo cuenta con redacción aceptable.			x	
3	El trabajo expresa claramente cuál es el objeto o la naturaleza de la Lingstica.		x		
4	El trabajo se escribe con lenguaje de la disciplina.		x		
5	El uso de conceptos es riguroso.			x	
Totales		1	1,4	0,6	0
Definitiva (considerando aspectos globales del escrito)					3,0 + 0,4 = 3,4

Clave de la evaluación del profesor:


- Revisar conceptualmente: precisar, ampliar o mejorar.
- Alarma: error inaceptable.
- Revisar redacción y normas de presentación formal del escrito. Revisar puntuación.
- Revisar ortografía.
- Revisar técnicas de referencia o *¿Qué es eso?!*
- Intervenciones del evaluador en el texto.
- Eliminar; considerar eliminar si no se mejora: tachado simple.
- Marca de hasta dónde revis el evaluador.

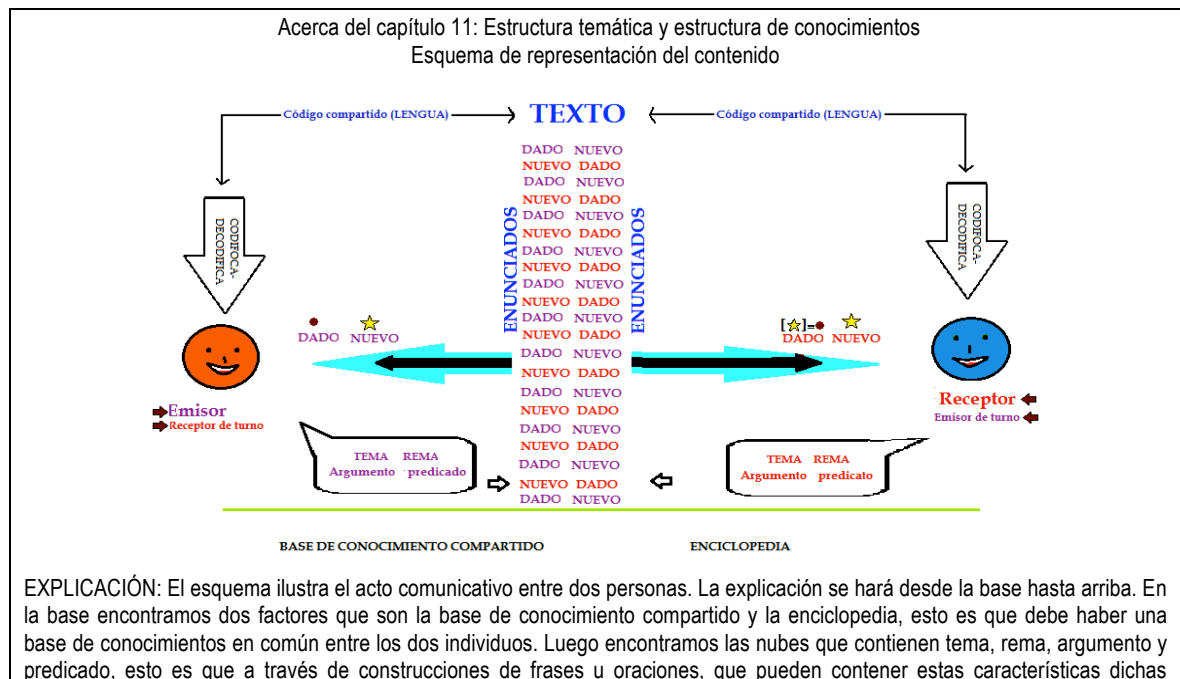
**El objeto de la lingstica**

Se ha definido la lingstica como la ciencia que, aunque débil por sus métodos bastante inciertos, se ocupa del lenguaje y de los fenómenos semióticos "lenguas" que son, a su vez, sus objetivos y métodos (sobre todo, la lengua) de estudio. La diferencia de los objetivos radica en que el lenguaje, afirmación ya hecha por Chomsky, es la facultad del humano para adquirir cualquier

lengua, es decir, y he aquí la diferencia, cualquier idioma. En este caso, y por prioridad en la parte preliminar del texto de Raffaele Simone y por tema central en clase, el lenguaje será el foco en estas líneas: primero que todo, es biplanar, es decir, complejo y compuesto por los planos “contenido” (lo interno y mental) y la expresión (lo externo y sensorial). Por otro lado, el lenguaje es el mediador del proceso comunicativo, o sea, aquel que rompe el esquema de una transmisión de palabras, casi o por completo, imperativas para el receptor. Ahora bien, y con el fin de aclarar, la lengua hace parte, como se afirmó arriba, de los fenómenos semióticos que se ocupan de estudiar los signos de un sistema (en este caso la lengua). En conclusión, el lenguaje como biplanar y como mediador es, junto a lengua, el estudio de la lingüística.

Jhon Alexander Monsalve Flórez  
2080589

De : rocio suarez<leidysuarez@hotmail.com>   
Voir le contact  
À : horocue@yahoo.com  
Buenas noches profesor.  
Estuve en la búsqueda de un blog que cumpla con los requisitos para el trabajo de lingüística y entre los que estuve mirando, a pesar de que pertenecen a estudiantes, se relacionan con aspectos religiosos y políticos. Finalmente le envío dos direcciones web para recibir su asesoría y saber cuál de estos podría ser el más adecuado:  
[http://www.artistasdelatierra.com/criticos/FERNANDO/critica\\_2746.htm](http://www.artistasdelatierra.com/criticos/FERNANDO/critica_2746.htm)  
En este blog se encuentran entrevistas hechas al propietario del blog, además de artículos, comentarios y críticas de su propia autoría. [http://www.fotolog.com/1scar\\_tissue](http://www.fotolog.com/1scar_tissue)  
Esta segunda página me llamó la atención porque va de acuerdo con mi inicial propuesta de analizar los fenómenos lingüísticos y semánticos en los textos escritos por jóvenes.  
Gracias.  
Leidy Suárez.



anteriormente, se va construyendo esa torre (que vemos en el centro del gráfico) de información dada y nueva, que sería el texto. A los lados vemos dos representaciones de los hablantes. Uno es el emisor, que opera también como receptor de turno y quien es el que comienza la comunicación, proponiendo algo dado y enunciando algo nuevo; el otro es el receptor que también opera como emisor de turno, que responde al enunciado del emisor y convierte la nueva información como dado en la construcción de su enunciado, proponiendo algo nuevo. Estos dos actores que están construyendo un texto, codifican y decodifican la información que están compartiendo a través de un código común que es la lengua.

Fabián Alberto Prada Naranjo  
2060375  
Lingüística III

Lingüística III

De : Iván Vega Suárez <greensoul83@hotmail.com> 🤔

Voir le contact

À : Horacio Rosales <horocue@yahoo.com>

2 fichiers [Télécharger tout](#)  
[por qué la embarré. Lingüística III.doc](#) (70Ko); [Análisis Capítulo 11.doc](#) (574Ko)

A continuación anexo las tres tareas que nos solicitó el martes pasado. Igualmente va la revisión de los errores que cometí en el taller de preguntas.

Atentamente: Renson Iván Vega Suárez. Código 2060364

Bucaramanga, mayo 21 de 2010 Renson Iván Vega Suárez

**1. He hecho una introspección a mi método de estudio buscando una razón lógica a mi deficiencia** en la adquisición de conceptos y posterior expresión de ellos respecto al tema de lingüística, encontrando como principal razón que es debido a la tremenda cantidad de expresiones concretas las que me producen un barullo mental, la solución, leer más de una vez y crear a la par esquemas.

**2. Correcciones a la primera parte de la evaluación: Calificación: 2.7**

Pregunta "Cuando la relación entre el plano de la expresión y el plano del contenido de una lengua es no natural y no necesaria, se dice que el código es".

Respuesta correcta: Arbitrario.

Apostilla: Realmente no tengo claro lo que me preguntan: En mi mente, así: la relación entre el plano de la expresión y la del contenido (Relación Funtiva) se da entre las respectivas formas de los dos planos (la idea por un lado y los morfos que llevan a la palabra y a la sintaxis por el otro). Un código no natural e innecesario, es decir ¿se produce esa relación por simple espontaneidad como respuesta ante un tema nuevo que surge en el individuo?, ¿no goza ese tema nuevo de una convencionalidad para ser expresado? Si esa es la forma en la que debo interpretar la pregunta, la respuesta de arbitrariedad sería apenas lógica porque no hay una relación lógica entre el nomen y la idea y el código para su expresión sería de naturaleza arbitraria. Realmente me confundí mucho con esta pregunta, mil disculpas de antemano señor profesor por tan larga apostilla.

**Pregunta:** "Los universales lingüísticos parecen tener una relación originaria con"

Respuesta correcta: El cuerpo humano

Apostilla: Realmente no me acordé de esa aclaración que usted nos había hecho en una clase anterior, pero es muy lógica, la mente humana ha forjado con base en nuestra relación con el entorno y nuestra herramienta primaria para el contacto e interpretación de la realidad ha sido nuestro cuerpo.

**Pregunta:** "Cuando dentro de un código se afirma que las entidades cumplen una función que las hace distinguibles unas de otras, se afirman que sus rasgos son"

Respuesta correcta: Pertinentes

Apostilla: ¿Cuándo se refiere a "una función que las hace distinguibles unas de otras" se está refiriendo a distinción por oposición? No conecto esa afirmación la idea de pertinencia. En mi mente así: Pertinencia, lo que está a propósito y es válido dentro de un concepto. Siguiendo este orden de ideas lo más lógico es que sus entidades (las del código) funcionen como un engranaje perfecto, lo cual las haría pertinentes. ¿Cómo podrían no ser pertinentes los elementos dentro de un código? Me volví a confundir.

**Pregunta:** -En la oración "El grupo de Mirmidones es valiente", el núcleo de la oración, por su sentido, es-

Respuesta correcta: es

Apostilla: Los nervios me hicieron olvidar su aclaración sobre la jerarquía de palabras, donde siempre se le da un lugar prioritario al verbo. Mi pregunta ahora que he leído acerca del tema y rema es, ¿la noción de jerarquía y la superioridad del verbo se ven afectadas según el nivel desde donde se analice la oración (funcional, sintáctico, temático o de conocimientos)? Ya he leído que no siempre el Tema tiene que estar ligado a un sintagma verbal, lo que me lleva a pensar: desde el análisis temático de la oración, ¿el Tema y el núcleo pueden ser distintos?, ¿El núcleo de la oración no es siempre el mismo argumento?



**Pregunta:** “La relación interdisciplinaria entre neurolingüística, psicolingüística y sociolingüística se establece si se concibe a las dimensiones sociales, biológicas y mentales del lenguaje como”

Respuesta correcta: solidarias

Apostilla: Realmente no sé el por qué respondí “independientes”, mi respuesta fue ilógica con respecto a lo que se planteó en el enunciado. La pregunta por sí misma tiene la respuesta si se sabe que la misma lingüística como ciencia no es tan “pura” y que siempre va a estar apoyada por ciencias como la fisiología, física, psicología, biología, genética, pedagogía, historia, matemáticas y neurología.

**Pregunta:** “La relación sistemática y creativa entre una clase especial de expresión con una clase especial de contenido es un rasgo de”

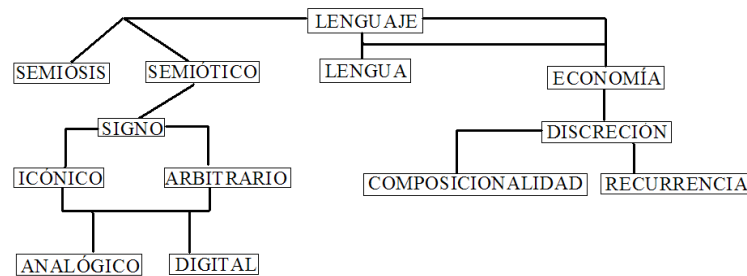
Respuesta correcta: El signo

Apostilla: Me parece pertinente traer a colación el concepto de la relación funtuiva dentro del signo lingüístico. Sin embargo, me produce cierta curiosidad el hecho de que en la pregunta se hable de clases especiales de expresión y contenido, ¿a qué se refiere con especial?, ¿Si es el signo la respuesta correcta a esta pregunta o estamos hablando de los códigos humanos?

Nuevamente le pido de antemano mil disculpas por exceder el mínimo de hojas para este ejercicio, no espero que me suba la nota por mis preguntas, pero si deseo despejar mis dudas, ¿qué tan errado o acertado estoy en mis conceptos?, ¿qué tan lejos estoy de la objetividad de esta materia?

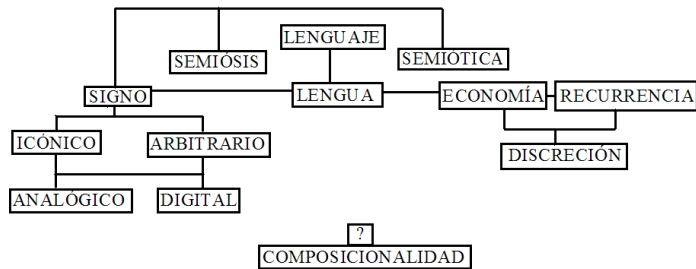
### 3. Correcciones a la segunda parte de la evaluación. Calificación: 3.8

Estimado profesor, me es muy claro que en su solicitud para este trabajo era requisito trabajar en pares, desafortunadamente no pude encontrarme durante estos días (no con el suficiente tiempo para exponer adecuadamente nuestras ideas) con Karen Andreina Joya y por lo tanto por común acuerdo decidimos hacerlo individualmente. Mil disculpas. En seguida, mi primer esquema:



**Su comentario fue:** “Mejorar los niveles dando centralidad a la caracterización del lenguaje verbal”. Deseo trabajar los mismos temas sin agregar ningún otro.

La caracterización del lenguaje verbal nace desde la lengua misma, por eso la mantendré en la misma posición que en la del primer esquema, sin embargo, creo que erré en la ubicación de los conceptos de semiósis y semiótica debido a que son herramientas cognitivas con las que el sujeto y la lengua misma junto con la convencionalidad construye sus preceptos, por tal razón las ubicaré más al centro y más arriba. Desde la interpretación semiósica y más aún de la semiótica nacen las ideas y sus expresiones, es decir, nace el signo. En mi anterior esquema erré al no relacionar el signo al aspecto semiósico (pensé que por ser más sensorial tendría menos relación con una estructura como el signo, ¡vaya error!). Los signos pueden ser tanto icónicos como arbitrarios y la concatenación de estos puede darse de dos formas, analógica o digital. Haré una conexión apenas lógica entre lengua y signo. A la pregunta ¿es el lenguaje analógico o digital?, no estoy nada seguro, pero, en mi mente así: El lenguaje escrito opera por secciones distinguibles unas de otras (por ejemplo en el plano sintáctico se puede percibir que en la oración “a mi me gustan fresas” falta un elemento “las” lo que permite ver la graduación sintáctica en la construcción del enunciado) pero por otra parte tanto en el lenguaje verbal como en el escrito, el plano sintáctico no es suficiente (e innecesario en cierto modo) para exponer la complejidad de todo un argumento (como un buen ejemplo, cuando los niños dicen la palabra “tete” queriendo aludir a la idea de “quiero tetero” o “tengo hambre y quiero tetero” o simplemente el hecho de que el niño llore nos da la idea de que algo está mal con él), en este punto desde fuera de la sintaxis la graduación del lenguaje no es tan perceptible. Por eso mi conexión no es tan exacta en esta parte del esquema. Por otro lado el concepto de economía va de la mano junto al concepto de recurrencia (y es que debido a uno sucede el otro y viceversa) por eso los pondré en un mismo plano. La discreción en el lenguaje verbal y escrito alude a la capacidad de poder dividirse en unidades perceptibles que en ocasiones por oposición crean nuevas palabras, creo que tiene relación junto a economía y a la recurrencia debido a que ayuda a su engranaje y por lo tanto es pertinente relacionarla con ambas. La composicionalidad, quiero ser sincero, he preguntado y leído sobre ese concepto y no lo tengo claro, no sé donde ubicarlo en el nuevo esquema. Ahora expongo mi nuevo esquema, espero haber mejorado al menos un poco mis esquemas mentales.



Finalmente solo me queda agradecerle por el tiempo que muy seguramente invirtió examinando mis escritos. Es usted un gran profesor y de eso no cabe duda alguna, a propósito, más vale tarde que nunca, ¡Feliz día del Profesor!

Re : lingüística III: Dudas sobre el examen

De : José Horacio Rosales Cueva <horocue@yahoo.com>

: Voir le contact

À : silvia Elizabeth Delgado Jaimes <laflacad100pre@hotmail.com>

Cc : zuly caballero <blackgirl912@hotmail.com>; yuri Esmeralda Romero Quiroga <sayayina48@hotmail.com>; silvia Elizabeth Delgado medrano <sililuz\_18@hotmail.com>; rocío suarez <leidyrсуarez@hotmail.com>... suite

Hola, Silvia.

- Para la primera pregunta, la respuesta es sí.
- Para la segunda, los tres tipos de sujeto.
- Reenvío el mensaje a todo el grupo por ser el tema de interés general.
- Gracias y saludos,

José Horacio ROSALES CUEVA

Docente

Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, Colombia

<http://torcaza.uis.edu.co/~jrosales>

<http://semiouis.blogspot.com>

De : silvia Elizabeth Delgado Jaimes <laflacad100pre@hotmail.com>

À : horocue@yahoo.com

Envoyé le : Mer 9 juin 2010, 3h 57min 50s

Objet : lingüística III: Dudas sobre el examen

Buenos días profesor. Estuve mirando el examen y tengo ciertas dudas respecto a dos de las preguntas.

1. la estructura de las relaciones de dependencia escondidas tras la linealidad se refiere a las dependencias sintácticas en las que se basa el análisis estructuralista de los enunciados?
2. En el último punto el sujeto del enunciado es el gramatical, el lógico, o el psicológico?  
Qué pena molestarlo profesor... gracias por su colaboración.

Silvia

De : zuly caballero <blackgirl912@hotmail.com>

À : horocue@yahoo.com

Envoyé le : Jeu 20 mai 2010, 21h 07min 31s

Objet : Duda

Buenas noches profesor

En el esquema que hay que enviar sobre el capítulo 11, usted dice que debemos expresar nuestras dudas.

Pero ¿las preguntas se ponen ahí mismo en el esquema o aparte?

Gracias

(Buena suerte con su cita odontológica) :D

Zulicita Caballero :)

### 3.3 Discusión o análisis

De la experiencia relacionada aquí, queda por discutir y analizar los siguientes aspectos:

- La experiencia del profesor se desarrolló de manera excepcional con respecto de la actividad de planificación, ejecución y evaluación de los demás docentes de los programas de licenciatura implicados. El profesor logró acordar consensos con cinco profesores de los Talleres del Lenguaje I y II (asignaturas de primer y segundo semestre para el fortalecimiento de las competencias en lecto-escritura de los estudiantes). Hará falta, en consecuencia, la construcción de un equipo docente para irradiar las cualidades o virtudes de esta experiencia hacia otros cursos de los programas de pregrado (pese a que el docente participa en el equipo Innova-Cesal de la UIS, pero con profesores de otras áreas, como salud e ingenierías). Este trabajo en equipo es urgente, so pena de extraviarse la experiencia por aislamiento, no solo para el profesor, sino, más grave aún, para los estudiantes, que tendrían esta como acontecimiento aislado y sin continuidad.
- La experiencia involucra, sobre todo en la primera mitad del semestre, un trabajo excesivo para el docente, por lo que habrá que reflexionar sobre modos más prácticos para el manejo de esta metodología sin exceder la disposición y los tiempos del profesor, comprometido con otras actividades académicas y administrativas en la UIS. Justamente, esto justifica la organización de colectivos docentes en los programas de las licenciaturas implicadas.
- En el desarrollo de la experiencia ¿sobreviene un paternalismo docente a través de estrategias educativas más propias de la escuela básica y media? Vale cuestionar este asunto con respecto de la madurez de los estudiantes, pero, si no se dan estos escenarios, ¿cómo contribuir a la construcción de la autonomía del aprendiz para lograr complejizar su pensamiento y sus competencias? Este parece ser, a pesar de que se trata de un espacio universitario, un recurso probado y legítimo cuando se trata de apoyar el aprendizaje de los estudiantes que requieren, como futuros formadores, de experiencias para superar las deficiencias repetidas e incorporadas a sus formas de vida. La tarea del formador de formadores es, como bien se ha expresado en clase, estar al servicio esperanzado para que los nuevos docentes sean garante de la calidad de la educación, por ejemplo, de “mis hijos”.

## 4. Bibliografía

- Borrero Botero, L. (2008). *Enseñando a leer: teoría, práctica e intervención*. Bogotá: Norma.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos*. Barcelona: Paidós.
- Courtés, J. (1991) *Analyse sémiotique du discours. De l'énoncé à l'énonciation*. Paris: Hachette.
- Corredor M., M. V., Pérez Angulo, M. I. & Arvelález López, R. (2009). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander.
- Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (directores). (2005). *Diccionario de análisis del discurso*. Madrid: Barcelona.
- Eco, U. (2008). *Decir casi lo mismo. La traducción como experiencia*. Barcelona: Lumen.
- Espósito, R. (2007). *Communitas*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Fernández, M. (1999). *Introducción a la lingüística. Dimensiones del lenguaje y vías de estudio*. Barcelona: Ariel.
- Fontanille, J. (2003). *Sémiotique du discours* (2ª ed.). Limoges: Pulim.
- García V., M. (director) (2009). *Normas de papel*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Gualdrón, L. & Reyes Enciso, L. E. (2000). *Identidad del docente* (2da ed.). Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander.
- Hirigoyen, M. F. (1999). *El acoso moral*. Barcelona: Paidós.
- Howard, G. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós.
- Houdé, O., Kayser, D., et al. (2003). *Diccionario de ciencias cognitivas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- López, A. & Gallardo, B. (editores) (2005). *Conocimiento y lenguaje*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Marzano, M. (directora) (2007). *Dictionnaire du corps*. París: Puf.
- Mélich, J. C. (1996). *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona: Paidós.
- Moncaleano, R., Corredor, M. V. & Pérez Angulo, M. I. (2009). *Concepciones sobre competencias*. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander.
- Morin, E. (2004). *Éthique*. Francia: Seuil.
- Mucchieli, A. (director) (2004). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (2ª ed.). París: Armand Colin.
- Paveau, M. A. (2006). *Les prédiscours*. París: Presses Sorbonne Nouvelle.
- Sánchez, J. & Santos, I. (directores). (2004). *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL.