

**LA ENSEÑANZA DE LOS SABERES EN LA UNIVERSIDAD: ESTUDIO
EPISTEMOLÓGICO, TEXTUAL Y DIDÁCTICO EN DOS CURSOS DE
“COMPETENCIAS COMUNICATIVAS I Y II”, DEL PROGRAMA DE
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD
TECNOLÓGICA DE PEREIRA.**

PRESENTADO POR:

**LEIDY JOHANNA VALENCIA ARDILA.
JUAN DAVID ROLDAN BEDOYA.¹**

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD DE EDUCACIÓN DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL
PEREIRA
2014.**

¹ La elaboración de este proyecto de grado se inscribe en el marco de las actividades que realiza el semillero “Saberes escolares y universitarios”. En particular, en este documento se retoman de manera explícita e intencional aspectos expuestos por María Victoria Álzate; Miguel Ángel Gómez y Martha Cecilia Arbeláez, en el libro “Enseñar en la universidad saberes, prácticas y textualidad” Ecoe, Bogotá 2011. De esta manera como estudiantes hacemos los reconocimientos de autoría pertinentes.

**LA ENSEÑANZA DE LOS SABERES EN LA UNIVERSIDAD: ESTUDIO
EPISTEMOLÓGICO, TEXTUAL Y DIDÁCTICO EN DOS CURSOS DE
“COMPETENCIAS COMUNICATIVAS I Y II”, DEL PROGRAMA DE
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD
TECNOLÓGICA DE PEREIRA**

**LEIDY JOHANNA VALENCIA ARDILA.
JUAN DAVID ROLDAN BEDOYA.**

**Director:
MIGUEL ÁNGEL MENDOZA GÓMEZ.
Asesora:
MARIA VICTORIA ALZATE PIEDRAHITA.**

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA E PEDAGOGÍA INFANTIL
PREIRERA
2014**

ÍNDICE

PARTE I

- 1. INTRODUCCIÓN**
- 2. JUSTIFICACIÓN**
- 3. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA**
- 4. OBJETIVOS**
 - 4.1. Objetivo general.
 - 4.2. Objetivos específicos.
- 5. MARCO TEÓRICO**
- 6. METODOLOGÍA**
 - 6.1 Selección de la muestra.
 - 6.2 Tipo de investigación.
 - 6.3 Unidad de análisis y de trabajo.
 - 6.4 Indicadores.
 - 6.5 Caracterización de los cursos.
 - 6.6 Instrumentos.
 - 6.6.1 Observación no participante.
 - 6.6.2 Entrevista semiestructurada.
 - 6.6.3 Cuestionarios.
 - 6.7 Procedimientos.
 - 6.7.1 Fases.

PARTE II

- 7. ANÁLISIS DEL ESTUDIO DE LAS DIMENSIONES EPISTEMOLÓGICA, TEXTUAL Y DIDÁCTICA**
 - 7.1 Introducción. Impresión general del curso**
 - 7.2 Dimensión epistemológica**
 - 7.2.1 Enfoque epistemológico del saber.
 - 7.2.2 Práctica fuente.
 - 7.3 Dimensión textual**
 - 7.3.1 Problematización.

7.3.2 Aspectos epistemológicos.

7.3.3 Práctica fuente.

7.4. Dimensión didáctica

7.4.1 Contrato didáctico.

7.4.2 Escenificación didáctica.

7.4.3 Transposición didáctica y didactización.

7.4.4 Práctica fuente y objetivo.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

BIBLIOGRAFÍA

INDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Estudios sobre la enseñanza de las competencias comunicativas en la universidad.

Cuadro 2. Campo profesional licenciatura.

Cuadro 3. Indicadores de observación.

Cuadro 4. Dimensiones del sentidos de saber e indicadores.

Cuadro 5. Devolución oral y escrita.

Cuadro 6. Lecturas competencias comunicativas I.

Cuadro 7. Lecturas competencias comunicativas II.

Cuadro 8. Cuestionario docente dimensión didáctica.

INDICE DE ESQUEMAS

Esquema 1. Impresiones generales del curso.

Esquema 2. Dimensiones del saber en la enseñanza universitaria.

Esquema 3. Indicadores (Elementos del punto de vista didáctico).

Esquema 4. Enfoque epistemológico del saber.

Esquema 5. Problematización.

Esquema 6. Contrato didáctico.

Esquema 7. Transposición didáctica y didactización.

Esquema 8. Escenificación didáctica.

Esquema 9. Prácticas.

INDICE DE IMÁGENES

Imagen 1. Mapa mental.

Imagen 2. Organizadores gráficos.

ANEXOS

- Anexo 1.* Rejilla de observación.
- Anexo 2.* Entrevistas a estudiantes.
- Anexo 3.* Cuestionario docente.
- Anexo 4.* Programas de los cursos.
- Anexo 5.* Bibliografía de los cursos.

1. INTRODUCCIÓN.

Este proyecto hizo parte de un proyecto macro denominado “enseñanza del saber universitario estudio epistemológico, didáctico y textual”, de los autores Álzate, Gómez y Arbeláez (2009), financiado por la Vicerrectoría de Investigaciones y Extensión de la UTP.

En el presente proyecto se estudió la naturaleza de los saberes enseñados en el programa académico de la Licenciatura en Pedagogía infantil, en los cursos de Competencias Comunicativas I y II pertenecientes a los semestres I y II, partimos de la importancia de conocer la naturaleza de los saberes y su forma de transmisión, en el cual se hacen evidentes el rol del docente y su relación con dicho saber, es aquella relación la que permite determinar el discurso, los recursos y las intencionalidades para hacer enseñables los cursos de Competencias Comunicativas I y II.

El discurso empleado por el docente, permite identificar aspectos relevantes que se dan en el proceso, como el desarrollo de las temáticas, la metodología utilizada y los enfoques teóricos desde los cuales fundamenta su discurso.

Es por ello que, esta investigación busca hacer evidente que cada saber tiene una naturaleza propia, lo cual implica que la forma como se aborda y se enseña es particular, al igual que el discurso que el docente construye para hacer esa transposición del saber, es decir convertir ese saber sabio a un saber enseñable, teniendo en cuenta un contexto, sus intereses y necesidades.

Esta investigación pretende describir el proceso de enseñanza del saber universitario en dos cursos de Competencias Comunicativas I y II, en los cuales se identifican las exigencias y limitaciones inherentes a la enseñanza de los saberes universitarios en dichos cursos, a través del estudio de las tres dimensiones del saber (epistemológica, textual y didáctica) desarrollando cada uno de sus indicadores, subindicadores y elementos relacionados con dicha dimensión a partir de diversos instrumentos de recolección de la información como: la observación no participante, entrevistas a estudiantes y cuestionarios aplicados a los docentes.

Por tanto, se considera esta investigación como una herramienta útil para todos aquellos que se encuentren involucrados en el proceso educativo universitario.

2. JUSTIFICACIÓN

La importancia de este proyecto se fundamentó en comprender e interpretar como se transmitía el saber en la universidad en los cursos de Competencias Comunicativas I y II, desde su propia naturaleza del conocimiento; entendiendo que es por ello que, el discurso del docente tiene una intención específica, la cual permite pasar de un saber sabio a un saber enseñable, posibilitando el aprendizaje desde contextos significativos que lo favorecen y lo hacen más accesible para los estudiantes universitarios.

Estudiar los saberes enseñados en la universidad o educación superior, supuso cruzar múltiples fuentes de información: las observaciones de clase, las entrevistas con los estudiantes, el cuestionario aplicado a los docentes, la lectura de documentos de los cursos difundidos o aconsejados por los profesores, el examen de los apuntes del curso de los estudiantes, tomar en cuenta las preguntas propuestas en los exámenes y las respuestas a estas. Estas fueron, entre otras, las fuentes para explorar y aprovechar en una investigación sobre este tema.

La orientación cualitativa prevalece como opción, para aproximarse mejor a las especificidades y particularidades de los saberes enseñados en el campo disciplinar universitario a indagar en la Universidad Tecnológica de Pereira (ciencias de la educación), y poder tener en cuenta, la enseñanza a estudiar, la manera como los factores del contexto determinaron finalmente las prácticas asociadas a estos saberes en los cursos de Competencias Comunicativas I y II.

El presente estudio tuvo por fin, determinar la naturaleza de los saberes en la enseñanza superior universitaria, y en particular, en la Universidad Tecnológica de Pereira, en dos cursos de Competencias Comunicativas I, del primer semestre y Competencias Comunicativas II, del segundo semestre del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, durante el segundo semestre del 2014.

De acuerdo a lo anteriormente mencionado, es importante destacar *el problema del fracaso y la deserción en la enseñanza superior* según el Ministerio de educación nacional donde se afirma que: “A 2010, en todo el país hay 1’674.420 estudiantes en el sistema de la educación superior, de los cuales 1’587.928 se encuentra matriculados en programas de pregrado (técnico profesional, tecnológico o universitario)” y “La tasa de deserción por cohorte es de 45%, es

decir que de cada 100 estudiantes que ingresan a la educación superior 55 eventualmente se gradúan.²

En cuanto a los cursos observados, este objetivo no es extraño a la constatación de tasas importantes de fracaso y de inicio en la enseñanza superior, en especial, en los cursos de los primeros semestres de estudio, ya que los estudiantes deben enfrentarse a un saber más estructurado con un nivel de complejidad más alto, que responda a las exigencias de la enseñanza del saber en la educación superior. En el caso de las competencias comunicativas, donde la causa del fracaso y la deserción está asociada a algunas dificultades que traen los estudiantes desde el saber escolar con respecto a los ejes de trabajo en el núcleo de lenguaje (hablar, escuchar, leer y escribir). Por tanto, en muchas ocasiones los estudiantes no logran culminar el ciclo académico y obtener la graduación.

Lo anteriormente mencionado, se obtuvo a partir de las entrevistas realizadas a los estudiantes en los cursos y los cuestionarios aplicados a los docentes, también en la asignatura de Acompañamiento Tutorial, que surge con el fin de apoyar y acompañar a los estudiantes en las dificultades que se les presenta y puedan adaptarse a la vida universitaria.

Ahora bien, si el problema del *fracaso escolar* y el fracaso en la educación superior constituyen una fuente justificada de preocupación por parte de todos los actores asociados al sector educativo³, el *fracaso*, en sí mismo, no constituye propiamente hablando un objeto, es decir alguna que sea descriptible y analizable en tanto tal en una investigación. Bernard Charlot (1997:11-12) lo subraya, esta noción es una nebulosa conceptual que cubre una multiplicidad de realidades que no pueden reducirse una a otra. La expresión “fracaso escolar” es de cierta manera poner en palabras la experiencia, el vivir y la práctica- y por ello una cierta manera de delimitar, interpretar y categorizar el mundo social.

El problema del fracaso universitario ha sido objeto de numerosos estudios en el marco del campo de la investigación en educación. Una serie de dispositivos pedagógicos de acompañamiento a los estudiantes, susceptibles de reducir el fracaso en la educación superior se han implementado, en el caso de los cursos

² Ministerio de educación nacional. *ABC de la reforma a la educación superior en Colombia*. En: <http://www.mineducación.gov.co/1621/article-283356.html>. Consulta realizada 11 de febrero del 2015.

³ Bastaría mencionar dos estudios empíricos recientes en Colombia: NAVARRO, Wisberto; SÁNCHEZ, Guillermo. *La deserción académica en la Universidad Surcolombiana*. Neiva: Editorial USCO. 2007; y DURÁN, Diana Marcela et al. *Cuestión de supervivencia: graduación, deserción y rezago en la Universidad Nacional de Colombia*. Bogotá: Dirección Nacional de Bienestar de la Universidad Nacional de Colombia. 2008. Para el caso de la Universidad Tecnológica se puede mencionar el “Programa antideserción” que implementó la vicerrectora académica a partir del segundo semestre de 2007.

de Competencias Comunicativas, se brinda a los estudiantes un curso complementario que recibe el nombre de Acompañamiento Tutorial al estudiante (ACT 1). “Algunos de ellos han sido fruto de una actividad científica que busca poner en evidencia un aspecto pertinente de este problema, con el fin de permitir pensar en soluciones posibles”⁴.

En lo que tiene que ver con el estudio de los estudiantes, dos grandes perspectivas han estado presentes: una, más “psicosociológica”, la otra, más “cognitiva”. De una parte, se intenta ayudar a los estudiantes para que se habitúen a las condiciones de la enseñanza superior: ayuda a la orientación de los estudios, iniciación al funcionamiento de la universidad, incluidos sus aspectos materiales, procesos de “afiliación”, apoyo al joven estudiante para que sea capaz de organizar de una manera racional su trabajo y su vida, ayuda psicológica, etc. Y de otra parte, disponer de ayudas más directamente “cognitivas” para los estudiantes: aprendizaje de métodos de trabajo (lectura, estudio, redacción, etc....) a lo que apunta el curso de acompañamiento tutorial, con el fin de que los estudiantes logren una adaptación a la vida universitaria desde estas dos perspectivas.

Se intenta entonces, darle al estudiante una serie de herramientas necesarias para abordar las materias universitarias, herramientas que están desigualmente repartidas entre los estudiantes, según su situación familiar, su pasado, su medio social, etc.

De otra parte, desde la perspectiva de los profesores y de las instituciones, los estudios muestran las dificultades asociadas a la confrontación con un público heterogéneo y numeroso, a las selecciones pedagógicas, a la falta de recursos materiales y humanos, a los ritmos impuestos, a las metodologías pedagógicas, etc.⁵.

Por consiguiente, *La naturaleza de los saberes enseñados*. Con relación a todas estas tentativas, el campo de investigación en el que se inscribió este proyecto, parte de la hipótesis que, para ayudar a los estudiantes, es necesario estudiar su relación con los saberes singulares en juego desde sus situaciones de

4 Para un panorama de los estudios sobre el tema en lengua española se puede consultar el volumen coordinado por los profesores Carlos Monereo y Juan Ignacio Pozo (2003) *La Universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona-Editorial Síntesis.

5 Sin duda al respecto al estudio etnometodológico del sociólogo de la educación francés Alain Coulon es una referencia obligada: *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris: Anthropos. 2005. Un fragmento, muy corto por cierto de este estudio, se incluye en el volumen publicado en español: Coulon, Alain. *Etnometodología y educación*. Buenos Aires: Paidós. (Capítulo 4. Los trabajos de inspiración etnometodológica en educación-El oficio del estudiante. Pp.158-163).

aprendizaje; así como las relaciones que mantienen con el saber de los profesores. Se muestra en efecto, que entre las relaciones antes mencionadas, basadas principalmente sobre los estudiantes y/o los profesores, pocas de ellas se hayan asociadas al tercer término del triángulo didáctico, según Chevallard parte de la idea de que el sistema didáctico implica una relación ternaria: docente, alumno y saber. *La naturaleza específica de los saberes enseñados* en la universidad (entendiendo por el término “saber”, el sentido de conocimientos teóricos, pero también, de los conocimientos prácticos, de actitud, etc.). Sin embargo, la naturaleza de los diferentes saberes encontrados en la enseñanza superior es particularmente compleja desde diversas miradas.

Para concluir, cabe destacar la importancia de los cursos de Competencias Comunicativas, ya que estos centran su atención en el fortalecimiento de los aspectos esenciales para el desarrollo académico de un estudiante en el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, teniendo como ejes de trabajo la lectura, la escritura, escucha y la expresión oral; la realización de procesos como el análisis; y la elaboración de productos como organizadores gráficos, el ensayo, el trabajo escrito y el informe de lectura se constituyen en herramientas a través de las cuales los estudiantes acceden en primera instancia a la información y al conocimiento, operan con ellos, los internalizan y los transforman a través de la expresión oral y escrita.

3. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

Aquí se plantea entonces la hipótesis que, paralelamente a las dificultades específicamente inherentes al estudiante, así como aquellas asociadas a los profesores y a la institución, *una parte de dificultad puede nacer de la naturaleza misma de los saberes enseñados.*

La originalidad teórica de este proyecto de investigación, estaría entonces en el énfasis sobre la naturaleza de los saberes, así como sobre la naturaleza de su “transmisión” antes que sobre las dificultades propias del estudiante. Esta perspectiva, claro está, busca contribuir a la solución de los problemas encontrados por los estudiantes, pero estamos convencidos que, para comprender efectivamente estas dificultades, conviene explorar previamente y más en detalle, la naturaleza de lo que realmente se pone en juego entre profesores y estudiantes, esto es: la *transmisión de saberes*. Esta indagación es entonces el desafío del presente estudio.

Constituye, este estudio, un preámbulo inevitable del análisis de la relación eventual entre la naturaleza del *saber enseñado* y los desempeños del estudiante, el cual no podrá ser abordado como tal en el marco de esta investigación por razones de tiempo y de medios. En efecto, tal análisis exige que se tenga en cuenta el tiempo de estudiar previamente las formas que asume el saber enseñado según las disciplinas, y según los diferentes contextos. Es entonces esto lo que constituirá la materia de nuestra investigación.

Sin embargo, esta articulación sigue siendo problemática, se considera que seguirá siéndolo, mientras no se aclare la naturaleza de los saberes, tal como ellos aparecen en una presentación didactizada (los cursos universitarios), y la naturaleza de aquellos saberes que se adquieren con ocasión de la inmersión en una práctica profesional como complemento de la formación universitaria.

Ahora bien, una de las preguntas que se puede plantear aquí, es ¿cómo la forma del saber influye en las actividades que realizan los estudiantes en dos cursos de Competencias Comunicativas I y II?, reiteramos que, no podemos en el marco de este proyecto, hacer otra cosa que intentar situar las herramientas que permiten un análisis de la forma de los saberes tal como se les encuentra en las clases, en los salones y auditorios universitarios, es decir, tal como ellos son efectivamente enseñados.

Estas herramientas fueron probadas en dos cursos de Competencias Comunicativas I y II que se observaron, obviamente, en el marco del tipo de enseñanza superior o universitaria⁶.

Esta investigación, estuvo entonces circunscrita, situada en una serie de “casos” que se pudieron observar concretamente, incluso ella tenderá a buscar las pistas y aportes que podrían eventualmente generalizarse hacia una comprensión más vasta de lo que es un *saber tal como él es enseñado en la educación superior*.

En términos hipotéticos, el objeto de esta investigación se puede formular de la siguiente manera:

- El análisis de dos cursos universitarios de Competencia Comunicativas I y II en términos de prácticas, limitaciones y exigencias didácticas, podría aclarar como el *saber enseñado* en la universidad revela una serie de limitaciones que tienen una incidencia sobre su forma misma, en una medida y manera que están todavía por elucidarse.
- Si bien este estudio no podrá ocuparse de las repercusiones o efectos de las diferentes formas de saber sobre los estudiantes, puede no obstante, presumir que este *saber enseñado* planteará problemas a los estudiantes en su proceso de apropiación de una manera coherente.

Ahora bien, en términos de preguntas de investigación, este estudio abordará los siguientes aspectos:

1. ¿Si las exigencias que los profesores desarrollan frente a los estudiantes no alcanzan a coincidir con lo que estos se sienten *obligados* a responder a través de su práctica y si las expectativas de los estudiantes frente a los profesores no llegan a pesar suficientemente sobre ellos, qué es lo que pasa entonces en el proceso de “transmisión” de saberes universitarios en el área de Competencias Comunicativas I y II?
2. ¿La descripción del saber enseñado en la universidad, se define por las limitaciones y exigencias didácticas que eventualmente se hallarán en el estudio, y que se podrían comprender como limitaciones y exigencias de *didactización* para un profesor y de *apropiación* para un estudiante?
3. ¿Las limitaciones y exigencias didácticas en la enseñanza de los saberes universitarios se pueden describir y comprender en el marco de dos “horizontes”

⁶ Remitimos al lector al apartado de metodología de este informe “selección de la muestra de cursos a estudiar”

de la práctica profesoral: las exigencias del saber tal como es producido por los científicos (cualquiera que sea la disciplina), y la de los practicantes “profesionales”, a los cuales el estudiante deberá integrarse una vez termine sus estudios universitarios?

4. ¿Cuál es el impacto que puede tener el elemento *didáctico* sobre el aspecto *epistemológico* del saber enseñado en la universidad, si se consideran tres ejes de trabajo (textual, epistemológico y didáctico) como perspectivas que ayudarían a dilucidar un fenómeno complejo y único como es el de la enseñanza de los saberes en los cursos seleccionados para tal efecto en la Universidad Tecnológica de Pereira?

5. ¿Las *herramientas* desarrolladas por diferentes trabajos en didáctica como son: *la devolución, la problematización, la transposición didáctica, el contrato didáctico y la didactización*, permiten identificar las limitaciones y exigencias determinantes del saber tal como es enseñado en los cursos de Competencias Comunicativas I y II de la Universidad Tecnológica de Pereira?

Con el fin de responder a las preguntas anteriormente mencionadas, cabe aclarar que cada uno de los aspectos son tenidos en cuenta, pero estos son situados en cada una de las dimensiones (epistemológica, textual y didáctica), lo cual permite tener una visión holística de estas, destacando elementos como: exigencias, limitaciones, el impacto que pueden tener en el elemento didáctico, la descripción del saber enseñado y la articulación de los indicadores (devolución, problematización, transposición didáctica, didactización, y contrato didáctico) dentro de cada una de ellas.

4. OBJETIVOS

4.1 General

Describir el proceso de enseñanza del saber en dos cursos de Competencias Comunicativas I y II, del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira y la manera como las limitaciones y exigencias didácticas inherentes a la educación superior contribuyen o no a la producción de un saber. A través de un estudio de las dimensiones epistemológica, didáctica y textual. Con el fin de identificar el discurso desde el cual se aborda la naturaleza de este saber.

4.2 Específicos:

(1) Comprender desde un punto de vista “*epistemológico*” en dos cursos de Competencias Comunicativas I y II, las modalidades de presentación de la validez del saber enseñado, a través de una serie de indicadores- o más exactamente elementos, que permitan reconocer las exigencias y limitaciones que influyen en la relación con el saber disciplinar.

(2) Determinar desde un punto de vista “*textual*”, la manera como el saber enseñado en dos cursos de Competencias Comunicativas I y II, se presenta como un texto⁷, empleando una serie de indicadores –o más exactamente elementos correspondientes a la dimensión textual, con el fin de identificar las limitaciones y exigencias en el curso con relación a la enseñanza del saber.

(3) Indagar desde un punto de vista “*didáctico*”, en dos cursos de Competencias Comunicativas I y II, mediante una serie de indicadores – o más exactamente elementos que permitan identificar como el saber está marcado por limitaciones pormenorizadas de la práctica del profesor universitario y de los estudiantes, al igual que las exigencias del saber presentadas en los cursos.

5. MARCO TEÓRICO Y ESTADO DEL ARTE

1. Los saberes enseñados considerados en términos de “*práctica*” y de “*limitación*”

En la tentativa de identificación de la naturaleza específica de los saberes enseñados en la educación superior, es necesario elaborar la hipótesis de la existencia de *obligaciones* que intervienen en la actividad de enseñanza. Si se toman en cuenta las limitaciones, es porque no se puede comprender la naturaleza de los saberes enseñados sin referirse a las *prácticas* en las cuales se les encuentra (práctica de la enseñanza, práctica del estudiante, etc.). Ahora bien, estas prácticas están estructuradas por un conjunto de limitaciones u obligaciones.

Estos conceptos de “*limitación*” y de “*práctica*” provienen de trabajos de diferentes autores que se han interesado en la cuestión del origen de los saberes en el campo científico (Latour y Stengers, 1996; Latour y Woolgar, 1996; Stengers, 1993 y 1997). Una de las ideas fundamentales de sus trabajos, es que no se pueden

⁷ Texto (se debe entender por éste tanto el texto escrito, tal como se encuentra en los programas de los cursos de Competencias Comunicativas I y II, como los discursos del profesor, el cual con mucha frecuencia está estructurado como un texto).

concebir los saberes científicos independientemente de la práctica de los investigadores, práctica que debe tener en cuenta una multiplicidad de limitaciones (materiales, financieras, institucionales, epistemológicas, técnicas, etc.).

La hipótesis es entonces, que el análisis de dos cursos universitarios de Competencias Comunicativas I y II, en términos de prácticas y de limitaciones podría aclararnos; que el *saber enseñado* revela una serie de limitaciones que tienen una incidencia sobre su forma misma, en un alcance y forma que no se han dilucidado satisfactoriamente.

Si bien, este proyecto de investigación, no busca ocuparse, como se ha dicho, de las consecuencias de las diferentes formas de saber sobre los estudiantes. Sin embargo, se puede presumir que tal *saber enseñado* planteará problemas a los estudiantes para volver a ser apropiado por ellos de manera coherente.

2. Otras prácticas: *práctica-objetivo* y *práctica-fuente*

La reflexión sobre la enseñanza universitaria, permite afirmar que al lado de la práctica del profesor y de la práctica de los estudiantes, otros horizontes prácticos entran en juego: los estudiantes *exigen* igualmente de la materia que en un primer momento, ella les permita el acceso a la continuación de sus estudios; y que en un segundo momento, ella responda a las exigencias del mundo del empleo y del trabajo y, más específicamente, al oficio o profesión al cual se dirige. Hay un efecto entonces, que se puede llamar una “práctica-objetivo”.

Por lo tanto, a través de este estudio de descripción del saber⁸ enseñado, se intentará percibir la manera como todas estas limitaciones pueden hallarse sin contradicciones para producir *un saber* coherente, de tal forma que los estudiantes podrán volver a apropiarlo. A la par de las exigencias –las de la *didactización* para un profesor; del “oficio del estudiante”⁹ para los estudiantes- se

8 El término de saber, está asociado al proceso cognitivo del conocimiento, a su instauración (transmisión-construcción) a través del dispositivo escolar o del dispositivo universitario y a su institución, científica y social (la escuela y la universidad). ALZATE PIEDRAHITA, María Victoria; GOMEZ MENDOZA, Miguel Ángel. *La relación con el saber los estudiantes y la enseñanza universitaria*. Pereira. Editorial: Eoe. 2013. P.49.

9 Término tomado de Alain Coulon. Ver: *Le métier d'étudiant. l'entrée dans la vie universitaire*, PUF, Paris, 1997. Para el autor, «la expresión (oficio del estudiante), evidentemente resulta paradójica, ya que la condición de estudiante es una categoría social provisional que tan solo dura unos años (...)» (1995:158). Aprender el “oficio de estudiante” en la universidad implica: “-el aprendizaje de la competencia como estudiante, a través de la manipulación de reglas;- el descubrimiento de los aspectos implícitos y mecánicos de los discursos y los razonamientos universitarios, y de sus reglas de clasificación; - la transformación de las reglas institucionales e intelectuales en acciones prácticas; el necesario descubrimiento de la practicidad de la regla como condición de la afiliación; -el descubrimiento de una temporalidad explícita de las reglas.” (p.162)

reconocen, y reconocen otras, que forman, por decirlo así, los dos “horizontes” de la práctica profesoral: las exigencias del saber tal como es producido por los científicos (cualquiera que sea la disciplina), y la de los practicantes “profesionales” a los cuales el estudiante deberá integrarse, una vez termine su formación universitaria.

Para comprender el complejo agenciamiento de estas limitaciones que provienen de diferentes prácticas y que dan al saber enseñado su forma, se pretende entonces en este proyecto de investigación, analizar el saber universitario desde tres puntos de vista:

2.1. El punto de vista *textual*, cuando el saber enseñado se presenta como un texto (se debe entender por este, tanto el texto escrito tal como se encuentra en los syllabus o programas que propone el profesor, como en el discurso de éste, el cual es, el con frecuencia, el más estructurado como un texto).

2.2. El punto de vista *epistemológico*, cuando el saber se da o se supone como válido.

2.3. El punto de vista *didáctico*, cuando el saber está marcado, por limitaciones que tienen que ver con la práctica del profesor y la de los estudiantes.

No obstante, no se debe desconocer, que estos puntos de vista no pueden ser aislados unos de otros: las modalidades de validación podrían estar marcadas por las limitaciones didácticas y por la forma textual, la presentación didáctica sería, a su vez, dependiente de las limitaciones textuales y epistemológicas, etc.

Sin embargo, para observar los cursos que se han seleccionado, como investigadores, hemos acogido previamente algunas *herramientas* desarrolladas por diferentes trabajos en didáctica, con el fin de utilizarlas para alcanzar el objetivo de este estudio, esto es, el de identificar las limitaciones y exigencias determinantes del saber tal como es el enseñado.

La realización de este estudio implica entonces dotarnos de una serie de “indicadores” – o más exactamente de elementos bajo el supuesto (siguiendo diversos trabajos de los didactas) que podrán hacer aparecer *lo que le da su forma al saber universitario*. De estos indicadores o elementos se habla a continuación.

3. Consideraciones sobre los elementos de la problemática y de las hipótesis

Si bien algunos de los elementos serán abordados en el apartado de la metodología de la investigación, aquí iremos a esbozar algunos límites o contornos de la problemática, con base en las nociones de (c1) transposición

didáctica y didactización; (c2) contrato didáctico; (c3) devolución; y (c4) problematización. Estos elementos se exponen con base en la revisión de la literatura, en particular en lengua francesa, sobre el tema y tal como ellos han influido en la elaboración de los objetivos, la problemática y las hipótesis de este proyecto de investigación.

3.1. *Transposición didáctica y didactización*

Como se ha planteado anteriormente, el concepto de transposición didáctica intenta dar cuenta de la manera como el “saber sabio” (el saber tal como es *practicado* en la disciplina del cual se origina) debe ser transformado, *didactizado*, con el fin de poder ser enseñado a los estudiantes, a las personas exteriores a la práctica de esta disciplina (Chevallard, 1985, 1991).

Este proceso de *didactización* no concierne solamente a la formalización escolar del discurso científico, sino que también comienza desde la difusión de los resultados de las investigaciones por los científicos. Consiste en una larga purificación que apunta a que el “productor del saber despersonalice, descontextualice y destemporalice lo más posible sus resultados” (Brousseau, 1998:48), estos últimos se convierten así en comunicables en tanto que “saberes” y transformables luego en “saberes escolares” y “saberes universitarios”.

Esta transformación de *saberes*, que las prácticas hacen emerger para convertirse en autónomos, va implicar varias consecuencias en la forma que toman estos saberes, consecuencias que Chevallard detalla con el nombre de “transposición didáctica”. Una de estas consecuencias particularmente importante, es hacer el saber programable, es decir, presentarlo no en el orden en el que ha sido establecido en la práctica de investigación, sino en el orden más adecuado para que él sea accesible al “debutante”.

3.2. *Contrato didáctico*

La noción de contrato sugiere el carácter explícito de la creación de una situación que involucra varias personas. Un contrato está firmado deliberadamente por diferentes *partes*. En el contrato didáctico, se construye de esta forma una relación que determina lo que cada una de las partes, el profesor y el estudiante, tendrá la responsabilidad de gestionar o administrar y cómo cada uno será responsable frente al otro. Se construirá entonces entre enseñante y enseñado una serie de expectativas más o menos recíprocas que entrañarán y legitimarán ciertos comportamientos.

Es entonces esencialmente en las crisis de la relación didáctica que el contrato se explicitara por fragmentos. También, como lo subraya Brousseau (1998:62): “un

contrato de este tipo, totalmente explícito, está condenado al fracaso. En particular las cláusulas de rompimiento y el tema o asunto del contrato no pueden ser descritos de antemano. El conocimiento será justamente el que resuelva las crisis de estas rupturas.” Es entonces más en los procesos de búsqueda del ajuste de un contrato hipotético que debe ser definida la relación didáctica.

Sin embargo, se plantea aquí la hipótesis, según la cual, la explicitación por parte del profesor de sus exigencias con relación a los estudiantes, así como la observación de su coherencia frente a estas exigencias (especialmente en la evaluación), nos enseñaría o diría mucho sobre la manera como el saber de los cursos se introduce e implementa en la universidad.

3.3. *Devolución*

Se ha mostrado con la transposición didáctica que la práctica del profesor universitario conduciría a una actividad de didactización de los saberes: el saber sale de la esfera práctica de donde se origina y se autonomiza con relación a la actividad de sus autores, porque el saber debe ser pensable para los sujetos que no han participado directamente en la actividad de investigación¹⁰. El saber es entonces de esta forma despersonalizado.

Sin embargo, en el proceso pedagógico, otra actividad, va en una dirección casi inversa, y es igualmente importante: es necesario que el saber sea pensado personalmente por el estudiante; él debe integrarse a la actividad de pensamiento personal o individual. Es a este proceso que Brousseau llama *devolución*.

En la situación de aprendizaje, no es la comunicación de un conocimiento lo que está en juego, sino más bien su devolución. Si esta devolución tiene lugar, el aprendizaje opera o se efectúa, o en todo caso se inicia, con relación a la situación y a las capacidades del estudiante en ese momento dado. Si un estudiante no logra “salir” de esta situación, el profesor tendrá el papel de corregirlo, de orientarlo, de hacerlo avanzar. Es entonces cuando tiene lugar, en la relación enseñante-enseñado, en general de manera implícita, una serie de obligaciones recíprocas: obligación de crear las condiciones suficientes para la apropiación de los conocimientos de parte del profesor, y la obligación de satisfacer estas condiciones de parte del estudiante.

3.4. *Problematización*

La devolución puede operar, como se ha mostrado, bajo la forma de una tarea que el estudiante tiene que cumplir en las sesiones de ejercicios, en las sesiones de

¹⁰ Recordemos que Chevallard habla de “descontextualización” y “despersonalización” (op.cit)

laboratorio o en ocasiones en los trabajos a presentar. Cabe entonces la pregunta, ¿si la devolución no se lograría verdaderamente sino en las situaciones exteriores a las sesiones de cursos propiamente dichas? No se excluye, obviamente, que pueda haber, en el marco de un curso de forma tradicional (curso magistral), episodios de devolución.

Uno de los medios para que esto suceda es que el profesor exponga el saber bajo una forma *problematizada*. Esto sucede de manera práctica cuando en el marco de su discurso, los problemas se planteen para que los estudiantes puedan apropiarlos, es decir, para que puedan intentar responderlos.

La presentación del saber cómo respuesta a los problemas, que constituye otra manera de devolución, presenta también la ventaja de ser análoga o semejante a lo que sucede en la práctica científica. El investigador es alguien que pasa su tiempo intentando resolver los problemas. Como lo sugiere Bachelard, antes de saber, es necesario preguntarse. “En la vida científica, los problemas no se plantean por sí mismos. Es precisamente, este sentido del problema que da la marca del verdadero espíritu científico. Para un espíritu científico, todo conocimiento es una respuesta a una pregunta. Si no ha habido pregunta, no puede haber conocimiento científico. Nada va de por sí. Nada está dado. Todo es construido.” (Bachelard, 1985:18)

De esta forma, una presentación problematizada del saber parece a primera vista, garantizar que habría devolución, y que los estudiantes darían sentido al saber. En realidad, las cosas son más complejas y puede haber formas de problematización del saber que no generen la devolución, porque los problemas son formulados de tal forma que el estudiante no pueda apropiárselos o que le aparezcan como arbitrarios. En consecuencia, no se puede entonces evitar la pregunta por las condiciones para que los problemas del saber tengan sentido para los estudiantes.

4. La cuestión del sentido del saber

¿Cómo evaluar la importancia de un problema? ¿Cómo elaborar el sentido? Gilles Deleuze (1994), ha profundizado sobre el asunto del sentido y determinó tres grandes dimensiones de la producción de sentido. Estas tres dimensiones se presentan (a veces simultáneamente) en el discurso, y es necesario distinguirlas porque el paso no anunciado de una a la otra puede ser perturbador en la buena comprensión de la intención del locutor, en este caso el profesor. Estas tres dimensiones, que se emplearan en el análisis de este estudio, son:

4.1. La manifestación: remite a la subjetividad de aquel que se expresa, a sus posiciones, sus opiniones. Los enunciados destacan la manifestación cuando no están propiamente hablando, no están asociados a la verdad o la falsedad, sino

sobre todo a la intuición, a la veracidad o a la equivocación. El “yo” es un marcador privilegiado en este tipo de enunciación.

4.2. *La designación*: se trata de la referencia, de la denotación. La designación remite a un estado de cosas, a un acontecimiento. La proposición se verifica (es declarada “verdadera”) si corresponde efectivamente al estado de cosas que ella da cuenta.

4.3. *La significación*: el sentido emerge de las relaciones entre las palabras y los conceptos generales que se presentan en el discurso. Es el sentido que surge de las relaciones entre proposiciones quien define en esta articulación sus propias condiciones de verdad y de falsedad. Su contrario no es, en sentido estricto, lo falso, sino ante todo lo absurdo. Se aprecia que las nociones de problema y de problematización van a ser desarrolladas ante todo en esta dimensión de sentido (es el problema quien va a determinar el sentido exacto de las palabras, quien va a hacer la diferencia entre lo importante y lo accesorio, quien determinará la pertinencia de algunas nociones, quien decidirá las herramientas que es posible emplear para resolverlos).

Se debe anotar, que estas tres dimensiones no son *exclusivas*, y que en el discurso efectivo –por ejemplo el de un profesor- se recortan permanentemente. Incluso en el desarrollo de un problema, los estudiantes estarían confrontados a la dificultad de la obligación de seleccionar entre los diferentes régimen de sentido, a menudo mezclados, para comprender lo que *está en juego*. (Fabre, 1999)¹¹

5. *A manera de cierre: las relaciones entre devolución, problematización y didactización.*

A priori, se podrían concebir diferentes relaciones entre estas nociones que nos ofrece la didáctica, a saber:

5.1 La noción de *problema* parece íntimamente asociada a la de *devolución*. La devolución es el lugar que el profesor deja a sus estudiantes en el saber: la manera como les permite volver apropiarse el saber, de hacerlo ellos mismos esta apropiación, a la manera de un encadenamiento de preguntas y de conceptos que se definen los unos con relación a los otros, y que avanzan a la par con la reflexión del profesor, responder a estas preguntas o plantearlas con el profesor, implica dejar el tiempo y la posibilidad a los estudiantes para hacerlo.

¹¹ Para este punto, el trabajo de Michel Fabre (*Situations-problèmes et savoir scolaire*, PUF, Paris, 1999), es pertinente, porque todo el trabajo de este autor en esta obra, es el determinar, en el marco de los problemas planteados en la enseñanza, la indispensable presencia de estas tres dimensiones.

Si se acepta que la apropiación de conocimientos se lleva a cabo en el trabajo personal del estudiante, antes que en el “transmisión” efectuada por el profesor, es necesario que este último cree un “espacio didáctico” (quizás se debería decir “adidáctico”) para que el saber en cuestión se convierta en “el problema” del estudiante. Pero, ¿cómo dar sentido a los saberes que no responden a verdaderos desafíos para el estudiante? Este es uno de los grandes desafíos de la pedagogía y la didáctica, que, entre otros aspectos, este estudio pretende observar y destacar en el marco de los cursos en la Universidad Tecnológica de Pereira.

5.2. Dos nociones (devolución, problematización), entran también en una relación compleja con la dimensión de *didactización* de los saberes enseñados. Las definiciones de qué es la didactización son múltiples, lo que hace el trabajo más complejo. No obstante, si esta última, es entendida como la presentación del saber organizado de tal manera que sea abordado de manera progresiva, de lo más fácil a lo más complejo, con una introducción progresiva de las nociones propias a la disciplina, entonces la didactización parece difícilmente compatible con la problematización, que necesita una cierta inmersión en el saber. ¿Las dos nociones son compatibles en momentos de enseñanza distintos? O bien, el asunto es todavía más complejo: ¿la problematización no es, a veces, la sola didactización posible, la única entrada posible en la materia del saber?

En este sentido, conviene agregar dos precisiones sobre el alcance de este proyecto de investigación: *primera*, el estudio de la influencia de estas variadas formas del saber sobre la manera como se vuelven apropiar el saber y el logro por parte de los estudiantes, supera el marco de esta investigación; *segunda*, no es competencia de este proyecto, intentar clasificar o determinar las buenas y/o malas formas de saber, el buen o mal agenciamiento o manejo de las limitaciones, ni tampoco, denunciar las unas o las otras.

Pero, la comprensión de cómo se *forma* un saber –el cual puede por supuesto ser percibido por los estudiantes como una entidad coherente- podría ciertamente contribuir a poner en evidencia los problemas que el *saber en sí mismo, en tanto saber que es enseñado*, plantea o genera en la nebulosa del “fracaso universitario”.

Competencias Comunicativas I y II es una misma asignatura/curso, que tiene los siguientes ejes de trabajo: hablar, escuchar, leer y escribir. Esta asignatura fue dividida en dos, por cuestiones de muchos contenidos y poco tiempo para abordarlos en un mismo semestre. Por lo tanto, los temas propuestos en el plan de área se relacionan entre sí, siendo uno completo de otro hasta formar un todo, es decir, partir de lo fácil o ya conocido para los estudiantes desde el colegio, hasta llegar a lo complejo y abstracto del lenguaje.

Dicho curso, fue creado en el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira, teniendo como base los siguientes argumentos:

-Los egresados de esta carrera serán docentes, profesión en la cual se requiere que el profesional maneje con idoneidad procesos inherentes a la realización de lecturas y escrituras porque, no sólo se verá abocado en el ejercicio de su carrera a realizar procesos y productos lectores y escritores, también deberá planear y valorar las prácticas que en este sentido realicen sus estudiantes; es menester entonces que conozca suficientemente estos procesos y productos a la vez.

-Es necesario entregar a los estudiantes herramientas teórico-prácticas desde el comienzo de la carrera, para que les sirva de base en sus prácticas lectoras y escritoras durante todo el programa.

-El acompañamiento que tendrán los estudiantes por parte de los docentes de cada uno de los cursos del plan de estudios se hará con base en la aplicación de los contenidos de estas dos asignaturas.

-Por la importancia que revisten para los procesos lectores y escritores de cualquier hablante- oyente los contenidos contemplados en estas asignaturas, con su orientación en los dos primeros semestres de la carrera, se garantiza que el estudiante profundice lo necesario para el nivel de educación que cursa, nivel superior, conduciendo así su debida aplicación a lo largo de la carrera universitaria.¹²

En relación con lo anterior, cabe destacar que este curso centra su atención en el fortalecimiento de los aspectos esenciales para el desarrollo académico de un estudiante en cualquier programa universitario teniendo como ejes la lectura, la escritura, escucha y la expresión oral; la realización de procesos como el análisis; y la elaboración de productos como el resumen, el trabajo escrito y el informe de lectura se constituyen en herramientas a través de las cuales los estudiantes acceden en primera instancia a la información y al conocimiento, operan con ellos, los internalizan y los transforman a través de la expresión oral y escrita.

Esta asignatura es considerada una de las bases lingüísticas fundamentales, para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje a lo largo de la carrera

¹² AGUDELO GIL, María Gladys; GALLEGO CORTÉS, Geoffrin Ninoska; TORO RAGA, Cristina Inés. *La lectura y estura en la universidad: la transición de lo ideal a lo real*. Pereira: Editorial Publiprint Ltda. 2010, p. 135.

universitaria y la vida profesional de cada estudiante de Licenciatura en pedagogía infantil, pues allí, se adquieren o mejoran las habilidades necesarias para desenvolverse en el mundo actual de manera adecuada mediante la aplicación práctica de un conjunto de aspectos teóricos, ofrece instrumentos lingüísticos y comunicativos para que los estudiantes interactúen en el ámbito académico que la universidad y el programa de pedagogía infantil les proponen.

Entorno a la importancia de este curso y los contenidos que se proponen en el mismo para la formación de futuros docentes y las habilidades necesarias para ejercer esta profesión, se han desarrollado algunas investigaciones como las que se exponen a continuación.

Cuadro 1.
Estudios sobre la enseñanza de las competencias comunicativas en la universidad

ESTUDIOS	CONSIDERACIONES
<p style="text-align: center;">La lectura y la escritura en la universidad: la transición de lo ideal a lo real. (Agudelo, Gallego y Toro, 2010).</p>	<p>Es tarea de la educación superior es mejorar las dificultades de lectura y escritura que poseen los estudiantes, al momento de ingresar a la vida universitaria, enfocando las actividades a desarrollar a la comprensión y producción de textos.</p> <p>Por tanto, se ve la necesidad de crear la asignatura de Competencias Comunicativas I y II en el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira.</p>
<p style="text-align: center;">El Desarrollo de Competencias Comunicativas: uno de los Principales Retos en la Educación Superior a Distancia. (Reyes, 2004).</p>	<p>En este caso se considera a las competencias comunicativas como un elemento fundamental para que la educación a distancia abandone el enfoque informacional y tecnocrático que caracterizó su origen y que ha permitido una educación a distancia o buena parte de su desarrollo.</p> <p>Se parte aquí de la noción de competencia como aquellas capacidades integradas por un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten la realización de determinadas tareas y funciones.</p>

<p>Competencias comunicativas de Maestros en formación. (Segovia, Gallego, García y Rodríguez, 2010).</p>	<p>Principal objetivo era conocer las competencias comunicativas de los futuros docentes. Para ello, se diseñaron dos cuestionarios (uno para el alumnado y otro para el profesorado) y se analizaron diversas guías docentes.</p> <p>Los resultados de la investigación revelan cuáles son las carencias que muestran los estudiantes en habilidades comunicativas, así como las insuficiencias que se reflejan en sus planes de estudios.</p>
<p>Desarrollo de las competencias comunicativas y de Investigación en el tlrriid. (Bravo, 2004)</p>	<p>La sociedad actual nos reclama, a nosotros como maestros, dotar a nuestros alumnos de las habilidades y competencias necesarias para lograr un buen desempeño, y por lo tanto lograr trabajos en los que se refleje que la inversión de tiempo y esfuerzo de nuestros alumnos fue la adecuada para lograr una buena calidad educativa que le permita emplearse y lograr una mejor calidad de vida.</p>
<p>Desarrollo de la competencia comunicativa y la educación visual. Una metodología centrada en el proceso. (Souviron, 2012)</p>	<p>Intervención docente y la productividad de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje así como la evaluación del desarrollo de la competencia comunicativa y de la competencia de aprender a aprender junto a la adquisición de competencia social, cultural y artística. El objetivo es definir una metodología basada en la adquisición de competencias dentro de la modalidad de investigación en el aula en una clase de eso y en la asignatura de Didáctica de la Lengua y la Literatura española.</p>
<p>La competencia comunicativa: producción de textos escritos Orientaciones para la corrección. (Capilla, 2012)</p>	<p>La capacidad de expresar ideas de forma organizada y eficaz constituye uno de los pilares en que se basa la competencia comunicativa. Otro es la capacidad de entender un mensaje. Entre los objetivos de todo sistema educativo sobresale el conseguir que el alumnado pueda entender mensajes orales y textos escritos y que pueda expresar de forma oral y por escrito sus pensamientos, lo que siente, su manera de entender la vida. Estos objetivos trasvasan ampliamente el área de Lengua Castellana y Literatura e impregnan el conjunto de las actividades que tienen vitalidad en un centro educativo.</p>

El Cuadro 1, expone una relación de antecedentes teóricos que indican los autores que han investigado sobre las Competencias Comunicativas y su enseñanza, los cuales permiten conocer como el docente debe intervenir en la enseñanza de dicho curso, teniendo en cuenta sus contenidos y la gran responsabilidad que tiene el docente, para que sus estudiantes construyan los conocimientos del curso, pues es este es la base para el resto de la carrera universitaria y se reconoce como parte fundamental de cualquier desempeño profesional. Es por ello, que se destacan 4 de los estudios (La lectura y la escritura en la universidad: la transición de lo ideal a lo real. (Agudelo, Gallego y Toro, 2010).

Desarrollo de la competencia comunicativa y la educación visual. Una metodología centrada en el proceso (Souviron, 2012), Desarrollo de la competencia comunicativa y la educación virtual. Una metodología centrada en el proceso (Souviron, 2012) Desarrollo de las competencias comunicativas y de Investigación en el triid. (Bravo, 2004) La competencia comunicativa: producción de textos escritos Orientaciones para la corrección. (Capilla, 2012)), los cuales brindan estrategias didácticas, que los docentes pueden aplicar a su proceso de enseñanza, llamando la atención con una metodología centrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje así como la evaluación del desarrollo de la competencia comunicativa y de la competencia de aprender a aprender junto a la adquisición de competencia social, cultural y artística.

6. METODOLOGÍA

6.1 Selección de la muestra

Como se trata de un estudio sobre los saberes enseñados en la educación superior, se imponen entonces algunas variables inherentes a la organización de su diversidad en la Universidad Tecnológica de Pereira.

La primera variable, es evidentemente, el *campo disciplinario*, susceptible de presentar las especificidades en cuanto a la naturaleza, la elaboración y el tratamiento de los saberes que lo constituyen.

La segunda variable, resulta de la *organización de la educación superior* en Colombia, y en particular, en la Universidad Tecnológica de Pereira, que distingue la educación superior en ciclos: técnico profesional, tecnológico y profesional.

La tercera variable, toma en cuenta el nivel de estudios (ciclo y semestre en curso) en el cual tiene lugar el curso de la materia/asignatura estudiada.

El cuadro que se expone a continuación, presenta los cursos estudiados, por campo, programa universitario, semestre y denominación del curso.

Cuadro 2.
Campo profesional
Licenciatura

Programa	Semestre	Denominación del curso	Unidad de trabajo
Licenciatura en Pedagogía Infantil.	Segundo semestre académico - 2014.	Competencias Comunicativas I y II.	Dos docentes que ofrecen los cursos.

6.2 Tipo de investigación:

Esta investigación es de carácter cualitativo (etnometodológico), ya que permite comprender la naturaleza del sentido del saber universitario, mediante un estudio epistemológico, textual y didáctico en dos cursos de Competencias Comunicativas I y II, del programa de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad

Tecnológica de Pereira. Teniendo en cuenta los objetivos de la presente investigación, se utilizó esta propuesta de diseño, debido a que dicha metodología se encarga del estudio de los métodos, los procesos y procedimientos, con los que los integrantes de la sociedad dan sentido a la vida cotidiana.

Así mismo, en la presente investigación se pretende describir el proceso de enseñanza del saber en dos cursos de Competencias Comunicativas I y II y la manera como las limitaciones y exigencias didácticas inherentes a la educación superior contribuyen o no a la producción de un saber. Con el fin de identificar el discurso desde el cual se aborda la naturaleza de este saber.

6.3. Unidad de análisis:

Corresponde a las tres dimensiones, desde las cuales se analizó la naturaleza de la enseñanza de los cursos de Competencias comunicativas, las cuales son:

- Epistemológico: el punto de vista epistemológico, es cuando el saber se da o se supone como válido.
- Textual: el punto de vista textual, es cuando el saber enseñando se presenta como un texto (se debe entender por este, tanto texto escrito tal como se encuentra en el syllabus o programas que propone el profesor, como en el discurso de éste, el cual es, con frecuencia, el más estructurado como un texto).
- Didáctico: el punto de vista didáctico, es el proceso de clarificación de saberes, el cual está marcado, por limitaciones pormenorizadas que tienen que ver con la práctica de enseñanza del profesor universitario y la de los estudiantes.

Unidad de trabajo:

- Dos cursos de Competencias Comunicativas I y II, del segundo semestre del año 2014, del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira.
- El programa del curso antes mencionado, su contenido y la manera como dicho programa se pone en juego en el primer y segundo semestre del plan de estudios, en el segundo semestre del 2014.

6.4 Indicadores:

Los indicadores que se presentan a continuación, fueron los elementos que permitieron identificar la manera como el docente organizaba su discurso, y de esta forma poder analizarlo, desde las categorías, indicadores, subindicadores y elementos que se mencionaron en los párrafos anteriores.

ELEMENTOS RELEVANTES DE IMPRESIÓN GENERAL:

Son diversos elementos que se refieren a cada uno de los puntos abordados en detalle con los indicadores que se exponen más adelante:

Cuadro 3.
Indicadores de observación

INDICADORES	SUBINDICADORES Y SUS ELEMENTOS
INDICADORES RELEVANTES DE LA IMPRESIÓN GENERAL DEL CURSO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comportamiento general del curso. 2. Comportamiento de los estudiantes. 3. Procesos del profesor.
INDICADORES RELACIONADOS	<p>1. Las exigencias del profesor son explicitadas con relación a las expectativas que él tiene frente a los estudiantes a nivel de:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.1 Maneras de evaluar. 1.2 Como se mantienen las exigencias en el curso. -El docente aclara las exigencias en el curso. 1.3 Tipos de lecturas: <ul style="list-style-type: none"> -Sugeridas. -Recomendadas. -Obligatorias. 1.4 Tipos de trabajos. 1.5 Verificación con la realidad de las expectativas del profesor: en especial luego de la evaluación. <p>2. Marco de la presentación general del objeto del curso:</p> <ol style="list-style-type: none"> 2.1 Como se abordar la “ transmisión del saber”: <ul style="list-style-type: none"> - Curso. - Trabajos prácticos. - Relación con la memoria.

<p>CON EL CONTRATO DIDÁCTICO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Otros. 2.2 Explotación y/o justificación de la “transmisión del saber”. 2.3 Claridad y especificidad en el contrato didáctico.
	<p>3. Articulación entre cursos y trabajos prácticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> 3.1 Preparación para la evaluación. 3.2 Lugar de una devolución.
	<p>4. Articulación entre: lo oral y lo escrito (oficial-no oficial):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rol de la materia (syllabus-programa). - Rol del curso (lecturas). - Rol del curso (lecturas). - Como se trabajan las lecturas. - Intenciones del profesor. - Como asume el estudiante el contrato didáctico.
	<p>5. Articulación con los elementos exteriores del texto:</p> <p>5.1 El curso implica relaciones con lo exterior:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hace referencias a los libros. - Hace referencia a otros cursos que se dan paralelamente. - Hace referencia a los artículos de revista. - Hace referencia al semestre pasado. - Otros. Cuales <p>5.2 Elementos que son útiles al estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Temática o título “informativo” de manera más precisa. - Las lecturas son obligatorias. - Las lecturas son indicativas. - Las lecturas son sugeridas. - El dominio de nociones enseñadas en las otras disciplinas se señalan a título indicativo. - Existen prerrequisitos. - Los prerrequisitos se tienen en cuenta.
	<p>1. El marco del curso:</p> <ul style="list-style-type: none"> 1.1 Intenciones del problema general. 1.2 Como es referenciado el problema. 1.3 Existe un hilo conductor entre las acciones que se desarrollan en torno al problema. 1.4 El contrato didáctico es explícito con relación al hilo conductor.

INDICADORES RELACIONADOS CON LA PROBLEMATI- ZACIÓN	<p>2. En el marco de la enunciación Oral o escrito:</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td>I.</td> <td>El problema se explicita, aparece claro más tarde.</td> </tr> <tr> <td>II.</td> <td>El problema es un indicador que ofrece reapropiación del estudiante (devolución).</td> </tr> <tr> <td>III.</td> <td>Se puede responder en la clase a la pregunta.</td> </tr> <tr> <td>IV.</td> <td>El profesor responde a la pregunta.</td> </tr> <tr> <td>V.</td> <td>El profesor deja a los estudiantes que ellos mismos respondan la pregunta.</td> </tr> <tr> <td>VI.</td> <td>El profesor incita en este sentido.</td> </tr> <tr> <td>VII.</td> <td>Se hace una relación entre el problema y el sentido más general del curso.</td> </tr> </table>	I.	El problema se explicita, aparece claro más tarde.	II.	El problema es un indicador que ofrece reapropiación del estudiante (devolución).	III.	Se puede responder en la clase a la pregunta.	IV.	El profesor responde a la pregunta.	V.	El profesor deja a los estudiantes que ellos mismos respondan la pregunta.	VI.	El profesor incita en este sentido.	VII.	Se hace una relación entre el problema y el sentido más general del curso.
	I.	El problema se explicita, aparece claro más tarde.													
	II.	El problema es un indicador que ofrece reapropiación del estudiante (devolución).													
III.	Se puede responder en la clase a la pregunta.														
IV.	El profesor responde a la pregunta.														
V.	El profesor deja a los estudiantes que ellos mismos respondan la pregunta.														
VI.	El profesor incita en este sentido.														
VII.	Se hace una relación entre el problema y el sentido más general del curso.														
<p>3. Las preguntas sobre el problema pueden abordar estas preguntas:</p> <p>3.1 Hay trabajos prácticos que dan lugar a la devolución. 3.2 Qué tipo de ejemplo se presentan en el curso. 3.3 Como los ejemplos ilustran el problema. 3.4 Ejemplo prefigurados (predictivos). 3.5 Los ejemplos dejan tiempo de reflexión sobre la pertinencia con el problema.</p>															
<p>4. Puede ser que este problema para ser planteado debe ser siempre puesto en escena.</p> <p>4.1 Se sitúa el problema relativamente a un saber previo. 4.2 Se precisa un saber. 4.3 Se invalidan las opiniones previas. 4.4 Se presenta una posición adversa a otra ya conocida. 4.5 Es posible determinar la dramaturgia del problema. 4.6 El problema es eficaz para el nivel de los estudiantes. 4.7 Tiene en cuenta los saberes previos que los estudiantes poseen. 4.8 Comprenden los estudiantes cual es pregunta para el profesor. 4.9 Perciben los estudiantes el problema. 4.10 Se deja tiempo a los estudiantes para hacer el trabajo: -Pausas de enunciación. -Preguntas que esperan verdaderas respuestas. -Momentos que se dejan para registrar. - Momentos para el cuestionamiento.</p>															

	<p>5. La observación de la escenificación, es decir, la dramaturgia del problema puede ser visible cuando se observan a los estudiantes y al profesor, y permiten ver:</p> <p>5.1 Como se presenta el profesor como tal. 5.2 Como poseedor del saber. 5.3 Se presenta el profesor de manera asertiva o interrogativa.</p>
	<p>6. Si el problema general está planteado o no entonces:</p> <p>6.1 Elementos que permiten la distinción entre lo esencial y lo anecdótico 6.2 el estudiante al realizar su trabajo puede establecer la distinción (devolución de la didactización). 6.3 Se evidencia la influencia de los elementos escénicos en la construcción del problema.</p>

<p>INDICADORES RELACIONADOS CON LA ESCENIFICACIÓN DIDÁCTICA</p>	1. .El profesor está parado o sentado.
	2. El profesor es dinámico y captura la atención.
	3. El profesor es estático.
	4. Este estatismo provoca o no un efecto de “adormilamiento”.
	5. El profesor utiliza el espacio que le corresponde por derecho: -Se dirige a todo el auditorio. -Se dirige solo a una parte. -Cual.
	6. El profesor lee las notas.
	7. El profesor se centra sobre las notas sin leerlas.
	8. Esto implica un problema para el curso.
	9.Cuál es el tono de voz:

	10. El profesor da la impresión de estar en su “burbuja”.
	11. El profesor se dirige al público.
	12. El profesor induce al dialogo.
	13. El profesor incita a una devolución del problema.
	14. Desde cual perspectiva el profesor deja lugar o no al público: - Desde la realización de preguntas para resolver dudas.
	15. Incluye al público en la dramatización del problema.
INDICADORES RELACIONADOS CON EL ENFOQUE ESPITEMOLO- GICO DEL SABER	1. Manera como se plantea el problema y se articulan los conceptos: 1.1 Énfasis sobre la metodología de construcción. 1.2 El enfoque de producción de los resultados es explicitado y justificado.
	2. La articulación del enfoque epistemológico con la perspectiva general del curso se lleva acabo: - Las iniciativas de acompañamiento a los estudiantes luego de las sesiones del curso mediante los trabajos aseguran la continuidad de este.
	3. Respecto a los “resultados”: - Se presentan, interpretan y problematizan los resultados. - El curso se remonta hasta la génesis del saber.
	4. A propósito de eventuales incertidumbres de los resultados presentados: 4.1 Se relacionan y se encuentran con las exigencias didácticas. 4.2 La metodología de investigación es explicitada y justificada. 4.3 El profesor destaca la falsabilidad de los resultados.
	5. El registro del sentido dominante en el curso:

	<ul style="list-style-type: none"> - Manifestación. - Designación. - Significación. <p>6. Se trata de una exposición de las reglas de trabajo (método experimental, reglas para la redacción de trabajos escritos, reglas del método de las disciplina objeto del curso):</p> <p>6.1 La naturaleza de estas reglas se precisa:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Reglas epistemológicas. -Reglas deontológicas. -Reglas prácticas. -Estas reglas se justifican. -Estas reglas se someten a discusión.
	<p>7. Cuando se presentan “ cambios de registros”:</p> <p>7.1 Da paso a la narración de una experiencia.</p> <p>7.2 Se presenta el comentario de texto y los cambios de régimen de sentido.</p> <p>7.3 Se determina si el status de lo que se dice es diferente.</p> <p>7.4 Su validez se establece de manera determinada.</p> <p>7.5 Esta validez se percibe.</p> <p>7.6 Las exigencias y expectativas frente a los registros son explicitadas.</p>
<p>INDICADORES RELACIONADOS CON EL GRADO DE DIDACTIZACIÓN</p>	<p>1. El saber responde:</p> <p>1.1 A la “forma escolar”.</p> <p>1.2 El profesor hace sentir que se está “fuera del mundo real “y de sus desafíos.</p> <p>1.3 Alguien conoce ya las respuestas a las preguntas.</p> <p>2. Respecto al grado de didactización de la materia:</p> <p>2.1 De qué forma toma la progresividad de la materia.</p> <p>2.2 Reconstrucción del saber de lo fácil a lo difícil.</p> <p>2.3 Explicitación de los términos.</p> <p>2.4 La didactización como una reconstrucción del saber.</p> <p>2.5 La didactización aparece como una o varias entradas complementarias en el contenido:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El índice. - En tablas. - En la bibliografía (texto escrito). - En una ayuda al seguimiento. - El sentido especializado de un término difiere del sentido usual. - Rupturas con relación con el pensamiento corriente.

	<p>3. Cuando el saber es reconstruido en un texto / discurso en apariencia autosuficiente:</p> <p>3.1 Se presenta como en la práctica de la investigación científica. 3.2 Se tiene que tratar con el resultado de una transposición didáctica.</p>	
	<p>INDICADORES RELACIONADOS CON LAS PRÁCTICAS</p>	<p>1. Aspectos y reglas metodológicas, deontológicas¹³ asociadas a la práctica objetivo.</p>
<p>2. Son estas prácticas justificadas:</p>		
<p>Práctica fuente.</p>		
<p>Práctica objetivo.</p>		

El cuadro anterior, fue creado por Alzate, Arbeláez y Mendoza en su investigación “Enseñar en la universidad: saberes, practicas y textualidad” y son las bases para identificar las categorías, indicadores y subindicadores empleados en las observaciones de clase en cada uno de los cursos y fueron elaboradas teniendo como criterio la recolección de información fundamental de cada una de las dimensiones estudiadas (epistemológica, textual y didáctica,) para obtener una mirada holística del saber enseñado en los cursos y los procesos desarrollados en torno al mismo.

6.5 Características de los cursos:

Los cursos de Competencias Comunicativas I y II, pertenecen al núcleo de lenguaje del plan del estudio del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, donde el curso de Competencias Comunicativas I, se encuentra inscrito en el primer semestre y es considerado como el prerrequisito para poder cursar Competencias Comunicativas II del segundo semestre.

¹³ La deontología hace referencia a la rama de la ética cuyo objeto de estudio son los fundamentos del deber y las normas morales. Se refiere a un conjunto ordenado de deberes y obligaciones morales que tienen los profesionales de una determinada materia. Deontología. En línea: <http://www.deontologia.org/> sitio web visitado el 09 de enero del 2015.

En cuanto a las características de los cursos observados, se puede decir que: el número de estudiantes en Competencias Comunicativas I: era un total de 13 estudiantes (1 hombre y 12 mujeres) este grupo tiene 11 estudiantes repitentes y 1 estudiante de intercambio proveniente de México y en el curso de Competencias Comunicativas II: era un total de 40 estudiantes (1 hombre y 39 mujeres) entre ellos, algunas repitentes y tres de ellas próximas a graduarse.

6.6 Instrumentos:

Las técnicas o instrumentos utilizados, para recoger la información, que nos permitieron realizar el análisis de la naturaleza de la enseñanza de las Competencias Comunicativas fueron: “observación no participante de las acciones que realizaban los docentes y estudiantes en la enseñanza del saber universitario en sus dimensiones (epistemológica, textual y didáctica y) en dos cursos de Competencias Comunicativas I y II, en el segundo semestre 2014, también una “entrevista semiestructurada y cuestionario” para indagar como los docentes de los dos cursos abordaban estas dimensiones del saber universitario y los elementos del punto de vista didáctico en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Dicha entrevista, también fue aplicada a algunos de los estudiantes de ambos cursos para indagar sus expectativas y percepciones frente al curso, a la metodología y al docente.

6.6.1 Observación no participante:

Es un instrumento en el que el observador presencia y registra lo que ocurre sin intervenir. En cierta medida es estructurada, ya que lo que se pretende observar se determina en función de los aportes de los diferentes autores expuestos en el marco teórico.

En esta medida, para la presente investigación se realizó este tipo de observación, ya que a través de ella se analizó y comprendió el proceso de enseñanza del saber en dos cursos de Competencias Comunicativas I y II, del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira, para percibir la manera como las limitaciones y exigencias didácticas inherentes a la educación superior contribuyen o no a la producción de un saber coherente que los estudiantes pueden volver a apropiarse. Para lo cual la observación tuvo como punto de referencia las respectivas indicaciones, (Ver anexo No 1) que definen los aspectos específicos que se observarán en las clases de los cursos anteriormente mencionados.

6.6.2 Entrevista semiestructurada

Es una técnica directa e interactiva de recolecciones de datos, con una intencionalidad y un objetivo implícito dado por la investigación. Dicha técnica orientada a obtener información de forma oral y personalizada sobre un acontecimiento vivido y aspecto subjetivo de los informantes en relación a la situación que se está estudiando, como en este caso, la enseñanza del saber universitario en sus dimensiones (epistemológica, textual y didáctica y) en dos cursos de Competencias Comunicativas I y II, en el segundo semestre de 2014. Dicho instrumento dio cuenta de las categorías previamente establecidas. Las preguntas que se realizaron en la entrevista se encuentran definidas previamente (Ver anexo No 2).

6.6.3 Cuestionarios

Es un instrumento de recolección de información de forma indirecta, el cual fue aplicado a los docentes de ambos cursos, ya que con estos se pretendía analizar y comprender el proceso de la enseñanza del saber desde la perspectiva docente en los cursos de Competencias Comunicativas I y II. Dicha técnica estuvo organizada teniendo en cuenta los indicadores que responden a las tres dimensiones de sentido del saber (epistemológico, textual y didáctico), los cuales se plantean por medio de preguntas cerradas y abiertas (Ver anexo No 3).

6.7 Procedimiento

Las etapas en el estudio. Curso ofrecido por dos profesores en semestres consecutivos (I y II).

Etapas 1.

Después de determinar los cursos que se deseaban estudiar, se buscó contacto con los profesores de la especialidad del curso seleccionado, según el siguiente principio: los investigadores que entraron en contacto con un profesor de la asignatura o curso a estudiar, debían tener conocimientos fundamentales en la misma disciplina; estos investigadores estuvieron a cargo de seguir particularmente los cursos en cuestión y fueron designados “responsables” de las observaciones.

Etapas 2.

Cada investigador responsable asistió a nueve sesiones del curso, con el fin de poder determinar su continuidad. De otra parte, se asistió, a la primera y a la

mayoría de lecciones del curso, con el fin de ver cómo los profesores introducían la problemática general del curso y planteaban las modalidades de evaluación.

En el desarrollo de cada sesión, el investigador “responsable” estuvo acompañado por otro investigador. Los investigadores se ubicaron entre los estudiantes con el fin de tomar apuntes o notas sobre el curso y la manera como se desarrolló, según los indicadores que se expusieron anteriormente (ver cuadro No 3).

Etapa 3.

A la salida de cada sesión a observar (o en los días posteriores), los dos investigadores que asistían a una sesión intercambiaron sus observaciones. El investigador “responsable” de cada uno de los cursos, debería estar encargado de consignar el conjunto de las observaciones con el objetivo de redactar una “relatoría” a propósito del curso observado. El grupo de investigación se reunió regularmente con el fin de confrontar los puntos de vista e intercambiar las informaciones consignadas en los informes o “relatorías” de los cursos observados.

Etapa 4.

La recolección de información sobre cada curso se terminó con las observaciones de clase, cuestionario a docentes, entrevista a estudiantes, con el fin de recoger información de la manera como se organizaba el discurso para la naturaleza de la enseñanza en dichos cursos, seguidamente se realizó el análisis de la información, en el cual se contrastaron los datos obtenidos mediante los diferentes instrumentos con los indicadores para describir el proceso de enseñanza en los cursos de Competencias Comunicativas I y II, a través de las dimensiones epistemológica, textual y didáctica.

Para resaltar, la relación del proceso que se llevo a cabo en la investigación y las etapas realizadas para el cumplimiento de los objetivos, es importante destacar que los instrumentos planteados para la recolección de la información, permitieron identificar los aspectos relevantes como: las limitaciones, exigencias, descripción del proceso enseñanza del saber presentes las tres dimensiones (epistemológica, textual y didáctica) desde diferentes perspectivas, es decir, la observación no participante, brindó a los investigadores información a la luz de la teoría y el actuar en la clase; mientras las entrevistas daban cuenta de las percepciones de los estudiantes, donde se ponen en juego sus intereses, necesidades y dificultades, también los cuestionarios aplicados a los docentes ayudaron a identificar el punto de vista de ellos, desde su rol en el proceso de enseñanza del saber, lo cual permitió tener una visión holística de las dimensiones abordadas, además de los aspectos propios de cada una de ellas y las relación que tienen entre sí.

6.7.1 Fases

El proceso de ejecución del proyecto, se llevó a cabo mediante tres fases:

Fase 1: recolección de la información.

En esta fase, se aplicaron los instrumentos y técnicas de recolección de la información, es por ello que se realizaron las observaciones no participantes de algunas clases de ambos cursos con una rejilla con los indicadores de los elementos a observar de la clase, también se aplicaron las entrevistas a los estudiantes, tanto al iniciar el curso como al finalizar este y se le realizó a los docentes un cuestionario.

Fase 2: análisis de la información.

Una vez organizada la información de acuerdo a las tres grandes dimensiones del sentido del saber (epistemológico, textual y didáctico) por medio de unas “sábanas”, se iniciaba el proceso de extraer las ideas generales y algunos ejemplos teniendo en cuenta los instrumentos de recolección de la información empleados.

Se procedió a la descripción del proceso de enseñanza del saber en el curso de Competencias comunicativas I y II, desde la perspectiva de las limitaciones y exigencias didácticas que contribuyen o no a la producción de un saber coherente que los estudiantes puedan volver a apropiar.

También, se analizó y comprendió desde el punto de vista didáctico, epistemológico y textual la enseñanza en los cursos de competencias I y II.

Fase 3: triangulación o contrastación teórica.

Ahora bien, se hizo uso de la teoría, para explicar la naturaleza de la enseñanza de las Competencias comunicativas, desde las categorías e indicadores los cuales fueron involucrados en cada una de estas.

Finalmente, se destacan las conclusiones a las cuales se llega con esta investigación.

PARTE II

7. ANÁLISIS DE LAS DIMENSIONES EPISTEMOLÓGICA, TEXTUAL Y DIDÁCTICA

De acuerdo a lo planteado en la metodología, este apartado se va dirigir a la información analizada de los diferentes instrumentos aplicados como :las observaciones de clase, entrevistas a estudiantes y cuestionarios aplicados a docentes, donde dichas técnicas de recolección de la información estaban organizadas por indicadores que hacen referencia a las tres grandes dimensiones la epistemológica, la textual, y la didáctica, también, a su vez se plantean aspectos relevantes del curso, relacionados con el enfoque epistemológico del saber, el contrato didáctico, la problematización, la escenificación didáctica, las prácticas.

Por lo tanto, en este trabajo sólo se hará referencia a las tres grandes categorías mencionadas anteriormente y se ubicarán en cada una de estas los demás indicadores que fueron tenidos en cuenta, ya que de alguna forma y debido a que comparten características de cada una de las dimensiones, fueron involucrados en estas, es decir hay elementos que tienen ciertos aspectos de varias dimensiones, según el punto de vista desde el cual se esté observando.

Cuadro 3.
Dimensiones del sentidos de saber e indicadores

DIMENSIONES	INDICADORES
DIMENSIÓN EPISTEMOLÓGICA.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Enfoque epistemológico del saber. ➤ Practica fuente.
DIMENSIÓN TEXTUAL	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Problematización ➤ Devolución. ➤ Elementos epistemológicos. ➤ Práctica fuente.
DIMENSIÓN DIDÁCTICA.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Contrato didáctico. ➤ Didactización. ➤ Transposición didáctica. ➤ Escenificación didáctica. ➤ Prácticas fuente y objetivo.

Esquema 1 **Indicadores relevantes del curso**



En el esquema anterior, se presentan los indicadores más relevantes; ya que fue gracias a la interacción de estos agentes que se pudieron identificar las limitaciones y exigencias, llevar a cabo el proceso de descripción del proceso de enseñanza y de las dimensiones en las cuales se basó esta investigación (epistemológica, textual y didáctica).

7.1 Introducción Impresión general del curso

En general, se puede decir que, ambos cursos de Competencias Comunicativas fueron congruentes con lo planeado en el programa de la asignatura en cuanto a aspectos teóricos, planteamientos metodológicos y prácticos. Sin embargo, la intención de los docentes en ambos cursos era que los estudiantes interactuarán, dialogaran y discutieran frente a los contenidos en un espacio, en ocasiones denominado “puesta en común”¹⁴, en el cual se presentaban algunas dificultades, pues, a pesar de que los docentes incentivaban, motivaban, daban espacios de interacción, guiaban el proceso con preguntas de activación o directas, los estudiantes eran muy pasivos y participaban poco en el desarrollo de las clases en algunos casos, aun teniendo las bases, documentos y apuntes; debido a que algunos eran repitentes y los pocos que participaban y realizaban aportes, no daban argumentos desde el corpus del conocimiento, pues eran más superficiales y anecdóticos.

No obstante, ambos docentes recurrían a realizar actividades de manera conjunta, en las cuales se formaban pequeños grupos y se exponían las opiniones para después realizar una sola y responder el taller, algunos de estos talleres fueron

¹⁴ Puesta en común: un espacio en el cual, se realiza la socialización de los trabajos.

confrontados y debatidos al finalizar la clase o en la clase siguiente, pero fueron en muy pocos, en los que se hizo este proceso.

La mayor parte del tiempo, se evidenciaba distracción, ruido, lo cual causaba el llamado de atención a los estudiantes por parte de los docentes, y hacía que uno de los docentes en ocasiones tomaran un papel protagónico de hablar y hablar causando en algunos estudiantes adormecimiento por su tono de voz, mientras el otro docente aunque se le presentaba la misma situación, se ponía en una posición de “interrogador” por el contenido del tema en cuestión, es decir, ¿qué entendió por? ¿Qué preguntas tienen? O daba espacio a los estudiantes para leer un documento y así pudieran participar diciendo lo que entendieron o no de este.

Aunque ambos se dirigían a todo el público, para captar la atención de todos los estudiantes, en las ocasiones de los trabajos o talleres en grupo los docentes supervisaban y asesoran la elaboración de este, dirigiéndose a los subgrupos a aclarar dudas o guiar el proceso.

De acuerdo a lo anterior, se podría decir que, en general ambos cursos contaban con espacios discursivos para el docente, puestas en común de los estudiantes guiadas por los docentes, para el trabajo colaborativo de los estudiantes y en pocas ocasiones para la retroalimentación o confrontación de los talleres.

En este capítulo, se pretenden abordar las tres dimensiones que se dan al interior del grupo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, visto desde una perspectiva sociológica más que cognitiva, con el fin de determinar y comprender las limitaciones y exigencias didácticas inherentes a la educación superior, las cuales contribuyen a la producción del saber enseñado y sus formas. Así analizar el saber presentado en los cursos de Competencias Comunicativas I y II, desde el punto de vista epistemológico, textual y didáctico.

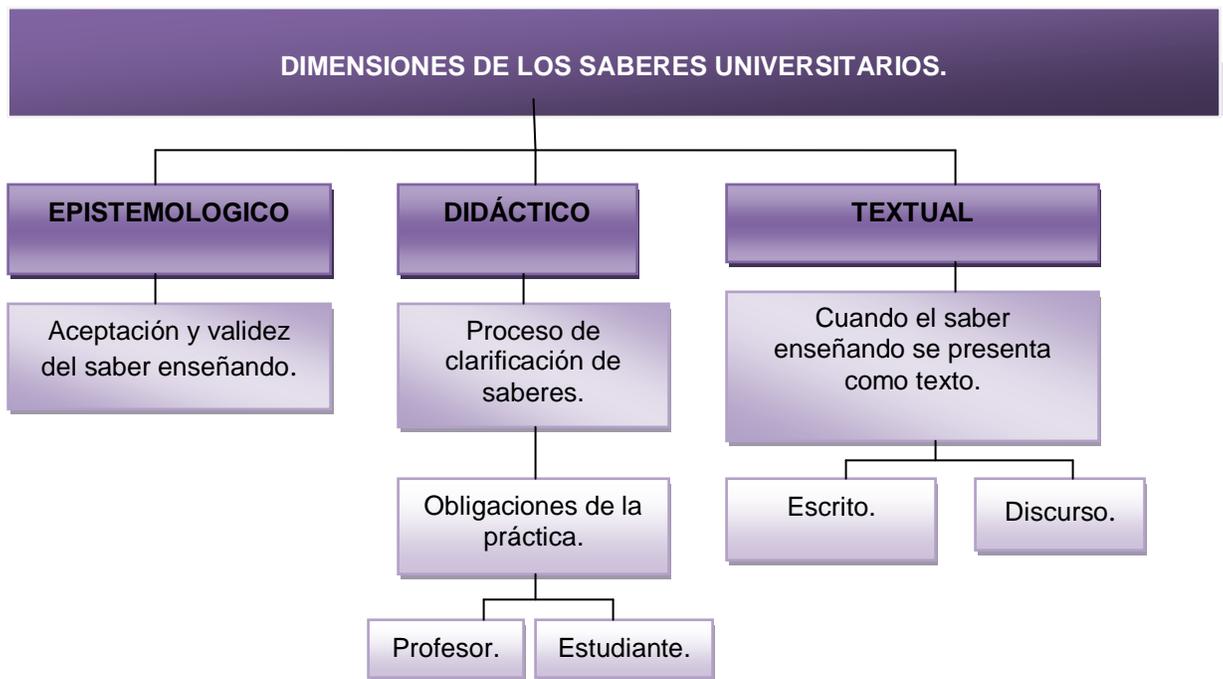
Para comprender el complejo proceso de la enseñanza del saber en la universidad, deben ser tenidas en cuenta las tres dimensiones anteriormente mencionadas, ya que en ellas se encuentran ciertas “limitaciones y exigencias que dan al saber su forma.”¹⁵ Estas influyen en el desarrollo de los cursos y la apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.

También cabe destacar, que las dimensiones del saber no se pueden ver de manera aislada, ya que existe una estrecha relación entre ellas, por sus indicadores, los cuales poseen elementos comunes de varias dimensiones y responden a las características propias de cada una de ellas, facilitando así una

¹⁵ ALZATE PIEDRAHITA, María Victoria; GOMEZ MENDOZA, Miguel Ángel; ARBELÁEZ GÓMEZ, Martha Cecilia. *Enseñar en la universidad, saberes, prácticas y textualidad*. Pereira: Editorial Ecoe Ediciones.2011, p.26.

visión holística del saber enseñado en los cursos de Competencias Comunicativas.

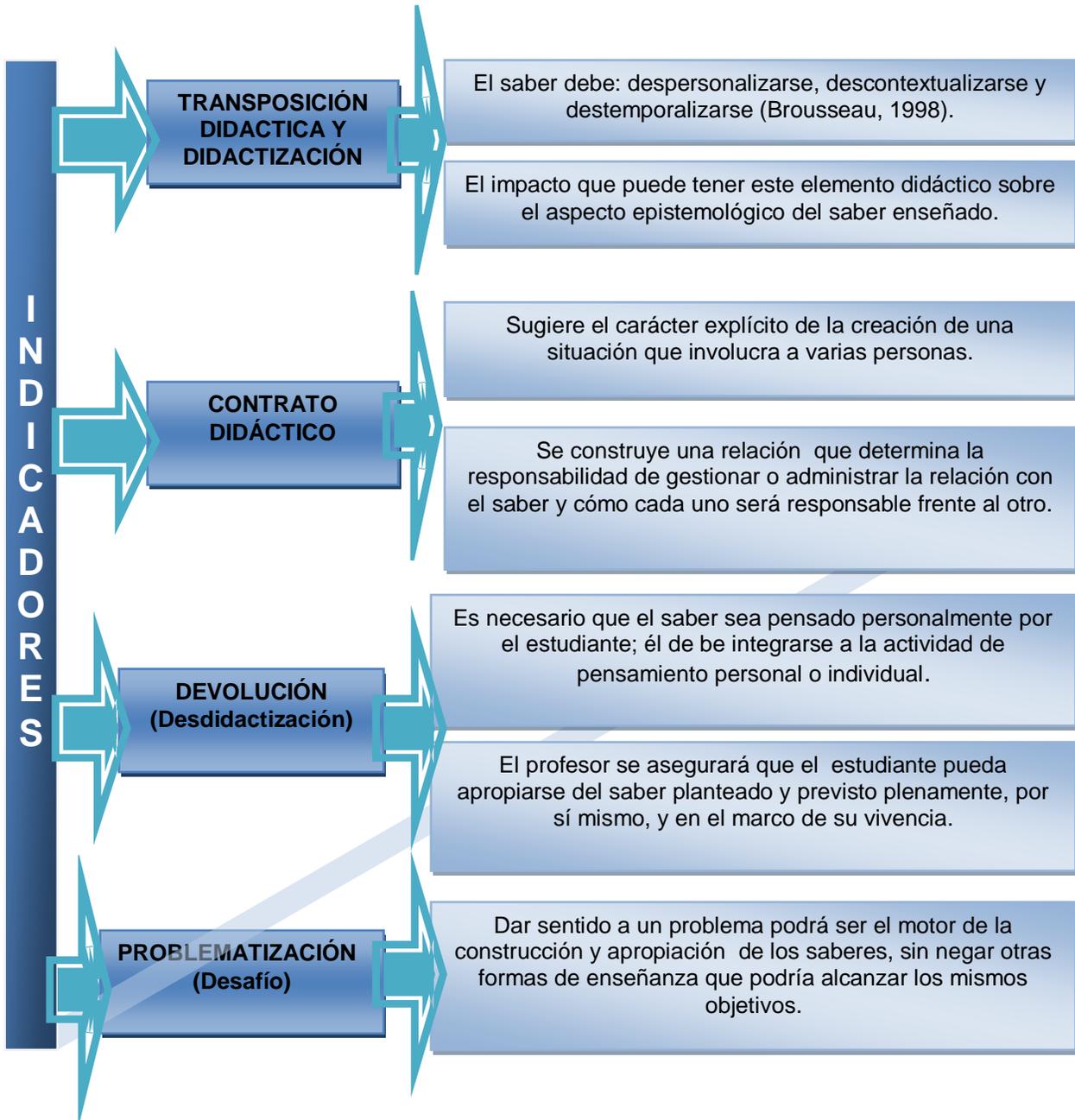
Esquema 2
Dimensiones de los saberes universitarios.



Fuente: Álzate et al (2011: 26) y elaboración propia.

El esquema anterior expone las tres dimensiones de los saberes universitarios (epistemológico, textual y didáctico) empleadas para determinar las exigencias y limitaciones del saber enseñado en los cursos de Competencias Comunicativas I y II. También, se explican aspectos relevantes de estas, como lo son: la definición y elementos que se involucran y relacionan para describir el proceso de enseñanza del saber en dichos cursos.

Esquema 3
Indicadores
(Elementos del punto de vista didáctico)¹⁶



¹⁶ Se retoman de manera explícita e intencional aspectos expuestos por Álzate, Gómez, Arbeláez, en el libro *Enseñar en la universidad saberes, prácticas y textualidad*. Bogotá: Ecoe 2011. De esta manera como estudiantes hacemos los reconocimientos de autoría pertinentes.

7.2 Dimensión epistemológica.

El análisis epistemológico, responde a la validez¹⁷ del saber para la enseñanza de los cursos de Competencias Comunicativas, es decir, los contenidos, conceptos y teorías que conforman ese saber determinado, el cual es reconocido y aceptado como válido.

En esta dimensión, se incluyeron indicadores que fueron tenidos en cuenta para la recolección de la información y se relacionan con aspectos epistemológicos: el enfoque epistemológico del saber y las prácticas, específicamente la práctica fuente, ésta se entiende como “el conjunto de saberes producidos por los científicos (saber sabio)”¹⁸ que son vistos como válidos por una sociedad y que deben ser incluidos en el currículo como base fundamental para el abordaje de los contenidos de cada disciplina.

7.2.1 Enfoque epistemológico del saber.

La dimensión epistemológica en la cual “el saber se supone o se da como válido,”¹⁹ durante el curso fue trabajada por medio de autores, textos formales y definiciones de conceptos propios de la disciplina enseñada (lenguaje), aunque se evidenciaron ciertas limitaciones relacionadas con este enfoque del saber. Por tal efecto se retoma el siguiente ejemplo del cuestionario realizado a los docentes en el cual se expresan las dificultades anteriormente mencionadas.

Ejemplo:

Pregunta: ¿Qué diferencias encuentra entre la manera como desarrolla su curso y la lógica de investigación científica propia o característica de su disciplina o saber profesional?”

P, R//: “por la formación previa que tienen los estudiantes es complejo aplicar la metodología aceptada por mi área disciplinar o profesional”

Como fue evidente en el ejemplo anterior, el saber disciplinar no podía ser

17 Validez: En sentido amplio y general, diremos que una investigación tendrá un alto nivel de “validez” en la medida en que sus resultados “reflejen” una imagen lo más completa posible, clara y representativa de la realidad o situación estudiada. Tomado de MARTINEZ MIGUELEZ, Miguel. Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. Paradigma, Maracay, v. 27, n. 2, dic. 2006. Disponible en < <http://goo.gl/IFeIC6>>. accedido en 16 dic. 2014.

18 ALZATE PIEDRAHITA, María Victoria; GOMEZ MENDOZA, Miguel Ángel; ARBELÁEZ GÓMEZ, Martha Cecilia. *Enseñar en la universidad, saberes, prácticas y textualidad*. Bogotá: Editorial Ecoe Ediciones.2011.pág 23

19 Ibid. Pág.27

presentado a cabalidad como lo esperaba el docente, ya que cada saber tiene sus limitaciones y exigencias didácticas las cuales determinan las formas en las que este, debe ser presentado en diferentes ciclos de la educación.

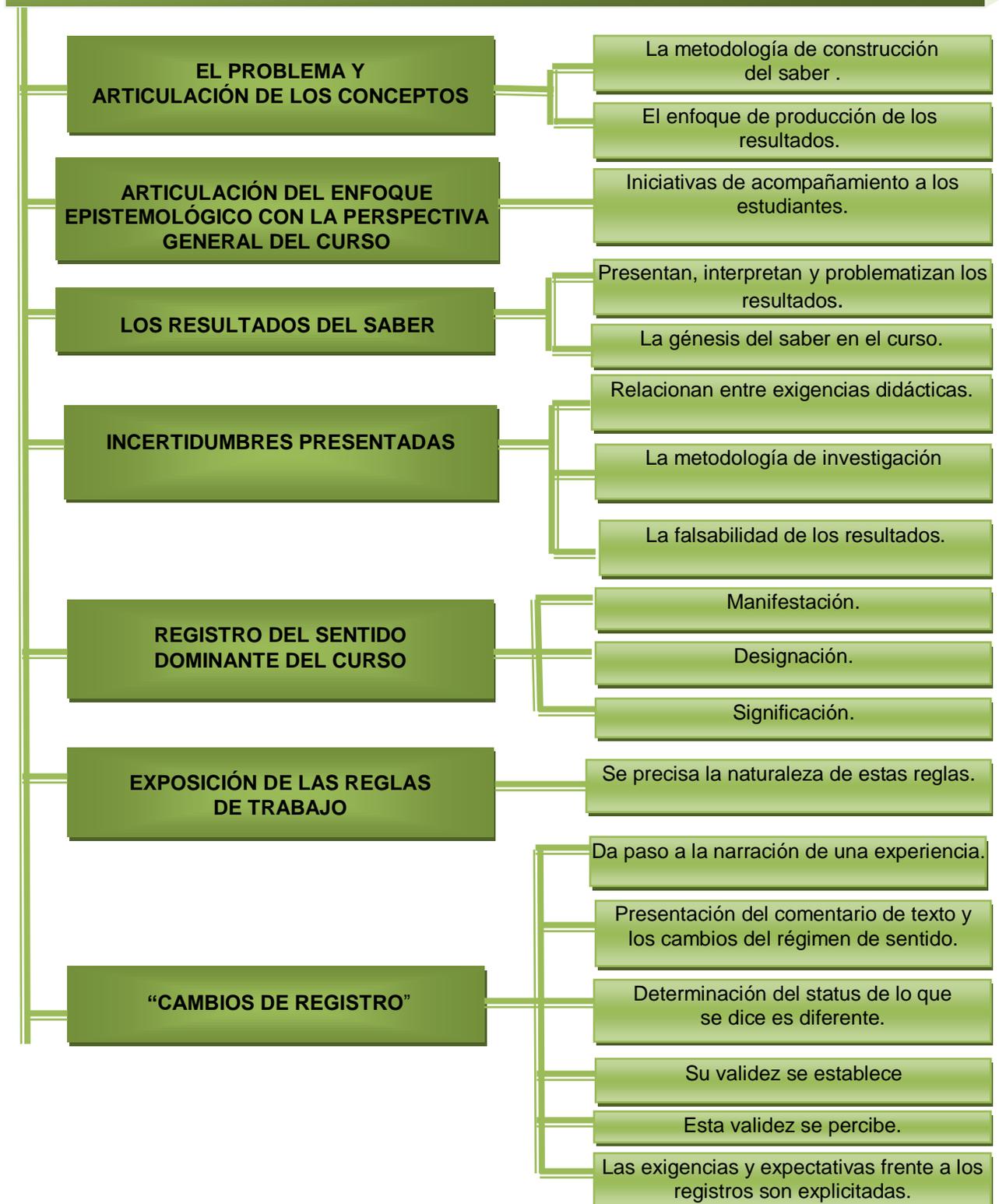
También, cabe mencionar que en el enfoque epistemológico del saber, se tuvieron en cuenta aspectos relacionados con las dimensiones de producción de sentido que son: la manifestación, designación y significación, además las reglas de trabajo del curso, el problema y la articulación de los conceptos, los cambios de registro y las maneras en las que los estudiantes se relacionan con el saber, según Bernard Charlot se refiere al conjunto organizado de las relaciones que un sujeto humano mantiene con todo lo que surge o se deriva del 'aprender' y del saber: objeto, 'contenido de pensamiento' relación interpersonal, lugar, persona, situación, ocasión, obligación, etc., asociados de alguna manera al aprender y al saber²⁰.

En términos de esta investigación la relación con el saber involucra los tres agentes principales en el proceso de aprendizaje que son: el docente, el estudiante y el saber al igual que los elementos externos e internos que allí se articulan y se relacionan es decir, los aspectos internos del docente son sus conocimientos, puesta en escena y lo que esta implica (movimientos, gestos y discurso), estudiante (conocimientos previos, experiencias, aspectos kinestésicos, intereses, necesidades) y los elementos externos se refiere al salón de clase, la época en la que se está hablando del saber, la cual implica ciertas transformaciones, entre otros aspectos.

Esquema 4. **Enfoque epistemológico del saber**

²⁰ ALZATE PIEDRAHITA, Maria Victoria; GOMEZ MENDOZA, Miguel Ángel. La enseñanza y su relación con el saber en los estudiantes universitarios colombianos. En: Revista da facultade de educação da usp: Education and Research. V.40, No.3, (jul./sep.2014);p 599- 615. ISSN 1517 – 9702.

ENFOQUE EPISTEMOLOGICO DEL SABER



En el esquema anterior se exponen los indicadores y sub indicadores relacionados con el enfoque epistemológico del saber, el cual fue empleado como categoría de recolección de información para el estudio de la dimensión epistemológica.

- **El problema y la articulación de los conceptos:**

El problema²¹ era planteado de diversas formas, por medio de preguntas, frases y relación con las lecturas alusivas al tema de la clase, los cuales se articulaban con los conceptos partiendo de lo conocido a lo desconocido por los estudiantes e involucrando su realidad inmediata como es evidente en el siguiente ejemplo: el docente estaba trabajando el tema “describir” y planteó a los estudiantes la siguiente situación:

P: “Observen por la ventana y me dicen cómo es ese árbol”.

E: “Observaron y dijeron las características: “es verde, tiene hojas largas, se parece a una platanera”.

P: “¿Qué hicieron?”.

E: “Dijimos las características”.

P: “Cuándo uno dice las características ¿qué está haciendo?”.

E: “Describir”.

De acuerdo a lo anterior, se puede demostrar que el docente por medio de elementos del entorno (árbol), acompañados de preguntas que indicaban a los estudiantes el aspecto específico de dicho elemento, para poder relacionarlo con el tema de “describir”, las preguntas realizadas por el docente eran llevadas a cabo de una manera sutil, que inocente y naturalmente llevaba a los estudiantes a lograr dar las características propias del tema y lograr su comprensión.

Ahora bien, para hablar de las dimensiones de producción de sentido en el ejemplo anterior, se evidenciaron procesos de manifestación, según Deleuze²² donde los estudiantes acuden a lo que perciben por medio de su sentido (visual) y sus conocimientos de la vida cotidiana (“se parece a una platanera”) para dar respuesta al problema planteado por el docente.

²¹ Según la RAE (Real Academia de la Lengua Española) el problema es el planteamiento de una situación cuya respuesta desconocida debe obtenerse a través de métodos científicos. (sitio web <http://lema.rae.es/drae/?val=problema>, visitado el día 12 de diciembre del 2014)

²² Manifestación: Hace referencia a las posiciones y opiniones expresadas partiendo del sentido común, las cuales no están asociadas a la verdad o falsedad sino sobre todo a la intuición. Deleuze. 1990

- **Articulación del enfoque epistemológico, con la perspectiva general del curso:**

Los trabajos prácticos que los estudiantes debían realizar, luego de las sesiones de clase eran guiados de manera virtual por los docentes, donde los asistentes al curso podían resolver dudas y plantear dificultades en la realización de estos. Además, al inicio de la clase siguiente, se hablaba sobre los trabajos propuestos, el proceso de elaboración de los mismos, dichos trabajos permitían una mejor comprensión del tema, dar continuidad al curso, articular los contenidos-conceptos de la disciplina²³ y cumplir con los objetivos del programa²⁴. A continuación se muestra una situación de clase en la cual el docente estaba trabajando el tema de “mapa mental” y a la vez la construcción de la hipótesis o pregunta que hacen parte del tema “el ensayo”, proponiendo un trabajo práctico al finalizar la clase y el cual fue retomado en la siguiente sesión con el fin de retroalimentar el proceso de comprensión de ambos temas.

Ejemplo:

Finalizando la clase:

P:” *Elaborar un mapa mental con la hipótesis o pregunta de su ensayo y las ideas de los que desean escribir en este*”.

Al iniciar la siguiente clase:

P: “*En la puesta en común, vamos a mostrar a los compañeros el mapa mental que estaban realizando desde la clase anterior, con la hipótesis o pregunta del ensayo y las ideas de lo que desean escribir, pueden hacer aportes y críticas constructivas a los compañeros y también pueden tomar lo que creen que les sirva para mejorar el de ustedes*”.

En relación con lo anterior, es evidente como en los cursos se buscaba la articulación entre los conceptos de mapa mental y ensayo, específicamente en las características relevantes para su construcción como lo son: la hipótesis o pregunta y las ideas principales que se van a desarrollar en este tipo de texto, lo cual ayudó a los estudiantes a tener una visión holística de los contenidos y no ver

²³Disciplina: “Termino que designa el fundamento investigativo de cada una de las áreas del saber, y cada una de las disciplinas son la puerta de entrada a ellas pues son estas las que alimentan y producen conocimiento. Podríamos afirmar que las disciplinas surgen de la manera como enfocamos determinados de la realidad que queremos conocer.” Ospina, Carlos Alberto. Disciplina, Saber y Existencia. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Manizales, Colombia. Volumen 2, N° 2 Julio- Diciembre 2004.

²⁴ Programa del curso: Sistema y distribución de los contenidos de un curso o asignatura, que forman y publican los profesores encargados de explicarlas con una declaración Previa de lo que se piensa hacer.(rae)

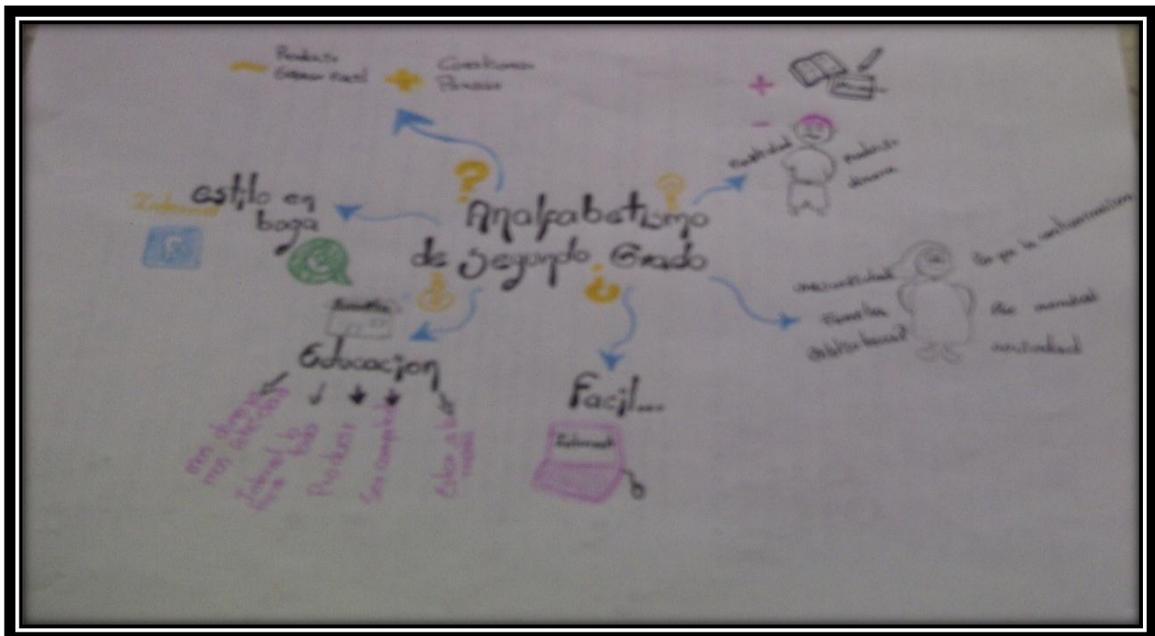
los conceptos del programa de manera fragmentada.

Además, en el ejemplo se puede destacar la práctica objetivo, en cuanto a la utilidad que tiene este organizador grafico durante el proceso de formación de los estudiantes en el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, ya que dicho tema es reconocido como una estrategia de aprendizaje; que puede facilitar a los estudiantes la comprensión de diversos contenidos y conceptos en otros cursos a lo largo de su carrera.

Dicha práctica, también puede ser vista desde una perspectiva de la vida laboral de los “practicantes profesionales”, es decir, este tema puede ser aplicado tanto en sus prácticas pedagógicas como al ejercer su profesión, ya que la población del campo en el que se van a desempeñar son niños de la primera infancia, los cuales aún no presentan el manejo de la escritura convencional y el docente debe acudir a otras herramientas que le permitan desempeñar su labor a partir de los conocimientos que tienen los niños, es decir, trabajar por medio de elementos como imágenes para realizar organizaciones gráficas que les permitan a sus estudiantes tener un orden mental de las ideas que tienen sobre los contenidos trabajados.

A continuación, se presenta una imagen de un mapa mental elaborado por una estudiante del curso.

Imagen 1.
Mapa mental



En la imagen anterior, se observa un mapa mental elaborado por una de las estudiantes asistente al curso, en ella plasma sus ideas por medio de imágenes relacionadas a una categoría central denominada “analfabetismo de segundo grado”.

- **Los resultados del saber:**

En ocasiones, los cursos de remontaban a la génesis del saber, presentando a los estudiantes el origen del concepto trabajado, la importancia y los motivos de la creación de los mismos. Por ende, se presenta un ejemplo donde el docente está trabajando el tema de “organizadores gráficos” y a medida que va construyendo su discurso, va escribiendo en el tablero aspectos relevantes que dieron claridad al tema, como se muestra la imagen siguiente:

Ejemplo:

P: “Organizadores gráficos, son una manera de aprendizaje y enseñanza” y realiza el siguiente esquema en el tablero:

Imagen 2.
Organizadores gráficos



En la imagen anterior, se puede evidenciar el escrito que hizo el docente para apoyar su discurso, por medio de un organizador gráfico en el cual sintetizó el concepto desde su origen, los creadores, necesidades de la época que llevaron a la creación del concepto, las funciones, los tipos de organizadores gráficos, el impacto que estos han tenido a nivel académico, ya que los estudiantes pueden organizar mejor sus ideas y es reconocida como una estrategia de aprendizaje.

También cabe destacar que, el concepto se iba relacionando con otros, donde se daba el significado de este a partir del origen de la palabra, es decir, la parte epistemológica²⁵ del concepto para resaltar las funciones de los organizadores gráficos (como se puede observar en la parte derecha de la imagen) y en el ejemplo que se presenta a continuación.

Ejemplo:

P: "Una función de los organizadores gráficos Mnemotécnica".

P: "¿Alguien sabe que significa esta palabra? "

E: Ningún estudiante respondió

P: "Es muy fácil, con sólo saber el origen de la palabra (concepto)".

P: "Mnemé: palabra griega que significa memoria."

P: "De acuerdo a ese significado. Entonces ¿qué es Mnemotécnica?"

E1: "Memoria técnica".

E2: "Técnica de la memoria".

Ahora bien, en el ejemplo anterior se evidencia la dimensión de producción de sentido "significación" empleada por parte del docente en la cual pretendía la comprensión del tema a partir del manejo de los diversos conceptos que estaban articulados a este y los cuales eran trabajados partiendo de su definición y el origen de cada término.

También se puede decir que, en el momento en el que el docente explicó el concepto tomando como base el saber que ha sido aceptado como válido y universal, hizo referencia a aspectos propios del mismo y sus creadores, estaba haciendo uso de la práctica fuente²⁶ destacando la formalidad del concepto.

- **Incertidumbres presentadas :**

Debido a que la mayoría de conceptos del curso eran procesos mentales (abstractos), los estudiantes debían tener claridad sobre otros conceptos (*definir, describir y comparar*) y saber emplearlos, ya que estaban articulados a un concepto macro (análisis).

²⁵ Para Ceberio y Watzlawick (1998), "el término epistemología deriva del griego episteme que significa conocimiento, y es una rama de la filosofía que se ocupa de todos los elementos que procuran la adquisición de conocimiento e investiga los fundamentos, límites, métodos y validez del mismo". <http://www.redalyc.org/pdf/101/10101802.pdf>.

²⁶ Práctica fuente: hace referencia al saber tal como es producido en cada disciplina, debe ser empleado por el docente para destacar la objetividad del saber enseñado.(libro fuente).

Ejemplo:

El docente estaba trabajando el tema “análisis”, para lo cual retomó temas trabajados con anterioridad (definir, describir, comparar) ya que, estos permitían a los estudiantes llevar a cabo el proceso de comprensión del concepto de una manera global.

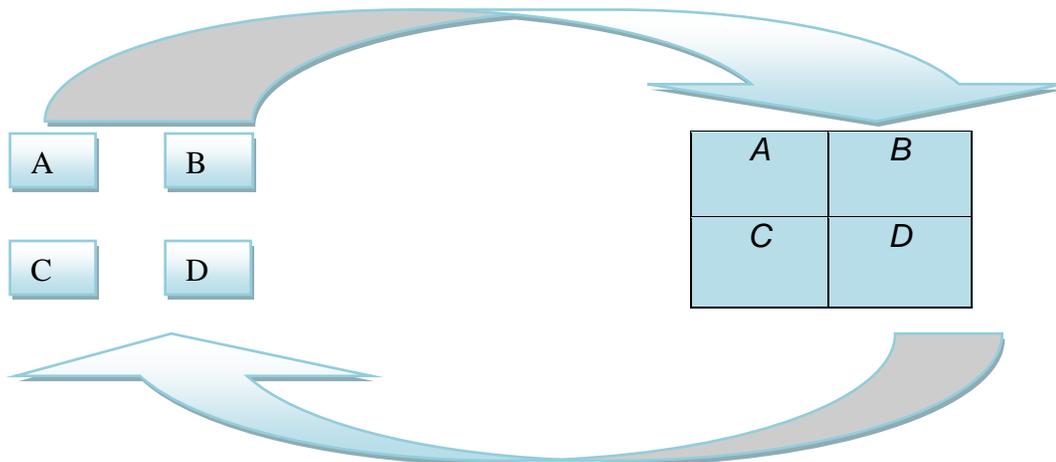
P: “Analizar es un proceso mental que consiste en describir las partes de un todo y determinar cómo se relacionan entre sí. Entonces para analizar deben saber definir, describir y comparar”.

En relación con lo anterior, en ocasiones se evidenciaron dificultades por parte de los estudiantes, para expresar sus opiniones con respecto a los conceptos presentados, lo cual en algunas casos hizo que se estableciera una relación entre estos resultados con las exigencias del curso, donde se trabajaron los conceptos de una manera más concreta, por medio de ejemplos con objetos del entorno como se evidencia en el siguiente ejemplo.

Ejemplo:

El docente hablaba del tema de análisis lo relacionó con el texto que leyeron.

P: “El análisis es descubrir las partes de un todo” (mientras realiza el siguiente gráfico en el tablero)



Fuente: elaboración de uno de los docentes en el tablero.

P: “Hay que desintegrar para analizar.”

El esquema anterior fue realizado por el docente en el tablero con el fin de dar ejemplo a sus estudiantes sobre el tema del análisis, en el se pretendía evidenciar el proceso de desintegración de un todo que corresponde a las letras A,B,C,D ubicadas en un mismo cuadro en sus partes que son las letras A,B,C,D ubicadas en un cuadro individual cada una y así apoyar su discurso mediante un gráfico para que los estudiantes comprendieran la idea central del concepto trabajado.

Los estudiantes no entendieron el ejemplo del tablero, por lo cual el docente toma una silla del salón de clase y la ubicó en el escritorio de él, donde todos la pudieran observar, posteriormente describió cada una de las partes de la silla con la ayuda de los estudiantes.

Si bien se está hablando de la dimensión epistemológica del saber, cabe recordar que estas dimensiones no pueden ver de manera aislada, ya que comparten ciertos elementos que se relacionan con indicadores de otras dimensiones, por tal efecto, se puede decir que en el ejemplo anterior, se evidencia la transposición didáctica como lo menciona Chevallard²⁷, ya que el docente empleó diversos recursos para explicar el tema, en un primer momento lo hace por medio de su discurso, seguidamente añade a su discurso un gráfico en el tablero y finalmente plantea un ejemplo utilizando material concreto del entorno de los estudiantes(silla).

De acuerdo a lo anterior, es evidente como se ponen en juego los tres componentes más importantes dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje que son: docente, estudiante y saber, además, se tienen en cuenta elementos asociados a la escenificación didáctica como: la actitud del docente, volver elementos del entorno ejemplos del tema en cuestión, llamar la atención del grupo y dirigirse a todos ellos entre otros. Este proceso de transposición didáctica y sus componentes serán abordados de manera más amplia en la dimensión didáctica.

- **Registro del sentido dominante del curso:**

Como se indica en el cuadro 4, se realiza una breve descripción de las tres dimensiones de la producción de sentido, estas son: manifestación, designación y significación, y algunos ejemplos que ilustran la presencia de las mismas en los cursos.

²⁷ Chevallard. Transposición didáctica (1991): se trata de transformar el saber sabio en un saber enseñable.

Cuadro 4.
Dimensiones de la producción de sentido

DIMENSIONES DE LA PRODUCCIÓN DE SENTIDO			
	MANIFESTACIÓN	DESIGNACIÓN	SIGNIFICACIÓN
DESCRIPCIÓN	De la subjetividad de aquel que se expresa, sus posiciones y opiniones.	La denotación de un estado de cosas y de un acontecimiento.	Del sentido entre las palabras y los conceptos generales que se presentan en el discurso.
EJEMPLOS	<i>“Cuando nace la escuela quieren hacerlo como algo obligatorio y a la gente no le gusta eso.”</i>	<i>“según un texto que leí sobre la educación en Finlandia los niños empiezan a ir a la escuela a los ocho años y ellos tienen la mejor educación del mundo.”</i> William Ospina hacía referencia al aprovechamiento de los talentos individuales y eso mismo es lo que plantea John Taylor”.	E: <i>“Según Taylor, la escuela escolariza más no educa y al principio cuando la escuela se creó la gente se rehusó a asistir porque no la veían como algo tan necesario, que igual en la casa podían aprender”.</i>

En el cuadro anterior, se exponen las tres dimensiones de producción de sentido planteadas por Gilles Deleuze (1990), algunos ejemplos de la presencia de las mismas en el curso al momento de hablar sobre el tema ¿Por qué la escuela no educa?

Desde el inicio del curso se evidenció un proceso de evolución en cuanto a la apropiación del conocimiento, en el cual se pudo observar como algunos estudiantes iniciaron con sus aportes de manera muy subjetiva (desde el yo, su intuición) evidenciando así la dimensión de la producción de sentido como *manifestación*. Durante el desarrollo del curso, salieron a relucir aportes más elaborados, tratando de dejar de lado el sentido común *designación* y en algunas ocasiones pudieron ser evidentes procesos de *significación*, en los cuales los estudiantes se convertían en interlocutores del profesor basando sus argumentos y participaciones en el corpus de conocimiento, donde expresaban la relación

entre significante y significado.

Los términos anteriormente mencionados (manifestación, designación, significación) fueron empleados por Gilles Deleuze (1990) para hacer referencia a las dimensiones de producción de sentido, quien planteó que, “estas tres dimensiones se presentan (a veces simultáneamente) en el discurso y es necesario distinguirlas; porque el paso no anunciado de una a la otra puede ser perturbador en la comprensión de la intención del locutor, en este caso el profesor”²⁸.

- **Exposición de las reglas de trabajo**

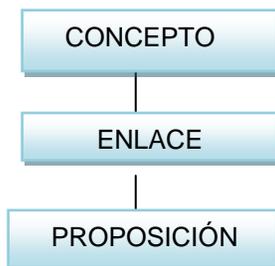
La naturaleza de las reglas epistemológicas fue precisada de acuerdo al contenido-concepto, por lo tanto los pasos a seguir o el proceso a realizar, y su aplicación, corresponde a las reglas prácticas, para hacer referencia a unas reglas deontológicas se puede decir que, son esas bases éticas y morales que el docente fomenta en los estudiantes a partir de un saber y con el cual abre paso a la justificación del mismo, es decir, donde argumenta la funcionalidad o el impacto de dicho concepto desde diferentes perspectivas como la vida personal, académica y laboral(práctica objetivo). Estableciendo una articulación entre las reglas anteriormente mencionadas, ya que estas no son vistas de manera fragmentada. Como se muestra en el siguiente ejemplo, cuando el docente abordó el tema “Mapa conceptual” mencionó el concepto, las características ilustrando con un pequeño esquema la manera en la que debe realizarse dicho organizador gráfico.

²⁸ ALZATE PIEDRAHITA, María Victoria; GOMEZ MENDOZA, Miguel Ángel; ARBELÁEZ GÓMEZ, Martha Cecilia. *Enseñar en la universidad, saberes, prácticas y textualidad*. Bogotá: Editorial Ecoe Ediciones .2011.pág 39.

P: “El mapa conceptual: es un organizador gráfico (Joseph Novak) que concreta ideas y a través de las representaciones poder entenderlas”.

CARACTERÍSTICAS:

1. Arbóreo.
2. Categoría superior a categoría inferior.
3. Todos los conceptos en figuras geométricas y mayúscula sostenida.
4. Palabras de enlace o conectores.
5. Propositiones (3 máximo 4 palabras).
6. Ni los conectores, ni los enlaces pueden tener más de 4 palabras.
7. Lógica.
9. Un texto puede dar origen a múltiples mapas conceptuales.



P: “Deben hacer un mapa conceptual sobre la lectura ¿por qué la escuela no educa? “

P: “*Recuerden para la elaboración del mapa conceptual emplear:*

- *conceptos adecuados*
- *proposiciones lógicas*
- *categorías destacadas*
- *respetar el esquema arbóreo*
- *que la información corresponda al texto”*

P: “*Recuerden que para la elaboración de un buen mapa conceptual deben tener en cuenta las Características que dije antes”.*

**REGLAS
EPISTEMOLOGICAS**

**REGLAS
PRÁCTICAS**

**REGLAS
JUSTIFICADAS**

Se puede decir que, a partir de las reglas epistemológicas se evidencia la práctica fuente, ya que estas, se relacionan con las reglas del saber tal y como fue producido, es decir, el saber sabio de la disciplina (lenguaje) que se aborda en el curso.

También cabe destacar la práctica objetivo dentro del ejemplo, debido a que el concepto de mapa conceptual es transversal, por lo tanto, se puede emplear en otros cursos durante toda la carrera.

- **“Cambios de registro”:**

El docente mencionaba vivencias, para aclarar la teoría y dar a conocer la relación que ha tenido con ese saber o ese conocimiento que estaba siendo tratado. Cuando se aclaraba el concepto al cual se iba hacer referencia, se determinaba la diferencia de lo que se estaba diciendo, es decir, se indicaba en qué momento iba a dar un ejemplo o anécdota y en cual se estaba hablando de aspectos propios del concepto, los estudiantes reaccionaban de diferentes maneras frente a lo que se estaba mencionando.

En lo anterior se destaca que, en el momento en el cual el docente hacía referencia a la definición o características estructurales del concepto, los estudiantes participaban poco, estaban receptivos y sólo en ocasiones tomaban apuntes, mientras que, sí, el docente les contaba una anécdota relacionada al tema, para dar claridad a este, los estudiantes realizaban sus aportes de acuerdo a las experiencias que han tenido con respecto al tema en cuestión.

Ejemplo:

El profesor lee un fragmento del libro *“Tras las líneas”* del autor Daniel Cassany, después relaciona el tema de la lectura con una anécdota que tuvo con la televisión, sobre cómo era en su época.

P: “En mis tiempos solo había un televisor, por lo tanto las familias, tanto adultos como niños se reunían para ver los mismos programas”.

E: Algunos se ríen y otros expresan asombro.

P: “¿Y cómo es ahora?”

E: “Ahora cada habitación tiene un televisor”.

E2: “Cada quien ve los programas que le gusta”.

P: “Sí, ahorita cada uno tiene su televisión en la habitación, ahora los niños no tienen un acompañamiento en cuanto a lo que ven.”

Los estudiantes se mostraron más atentos y participativos, contando sus propias experiencias con este aparato electrónico.

Ahora bien con el ejemplo anterior, se destacan elementos como la didactización²⁹, la transposición didáctica y la escenificación didáctica que empleaba el docente, para el desarrollo del curso y los cuales permitían que el saber fuera presentado a los estudiantes de una manera más dinámica y llamativa, haciendo que ellos se interesaran y participaran de forma más activa, relacionando el concepto con aspectos de su vida real.

Debido a que las dimensiones de los saberes universitarios (epistemológica, textual y didáctica) y las dimensiones de producción de sentido (manifestación, designación, significación) van siempre articuladas en los procesos de enseñanza del saber en la universidad, cabe destacar en el ejemplo la manifestación, ya que los estudiantes expresan sus opiniones con base en la subjetividad y aún muy basados en el sentido común.

Ahora bien, cabe mencionar los resultados obtenidos en las entrevistas realizadas a los estudiantes al iniciar y finalizar el curso, de acuerdo al indicador epistemológico en el que se hacía referencia a las dificultades que tenían los estudiantes respecto a la escritura estas fueron: *“mala ortografía, repetición de palabras al escribir, dificultad para expresar y organizar las ideas, no pongo las tildes, falta de coherencia y cohesión”*. Mientras que en los procesos de lectura, las dificultades eran: *“leo muy despacio, los textos son muy complicados y muy técnicos, no tomo en cuenta los signos de puntuación, me da sueño, soy inquieta, me desconcentro con facilidad, me toca leer muchas veces”*. Al finalizar los cursos, los estudiantes expresaban haber mejorado en los procesos de lectura y escritura, en algunos superando las dificultades presentadas y en otros adquiriendo otras habilidades.

Con respecto al indicador de la significación, los estudiantes mencionaron que esperaban que el profesor del curso de Competencias Comunicativas fuera : *“más dinámico, que explicara bien los temas para comprender lo que él decía, que no sólo leyera el texto, que no fuera tan pasivo, que estuviera a disposición de los estudiantes, que no le de pereza cuando uno pregunta, que cumpla con todos los objetivos del programa, alegre, formal, que nos brinde cosas que nos puedan servir para el resto de la carrera, que sepa transmitir sus conocimientos, respetuoso, que deje a sus estudiantes un espacio de participación, que aclare dudas, que invente miles de formas para explicar, si sus estudiantes no logran*

²⁹ La didactización permite al maestro comprender mejor la relación del alumno con los saberes. Estos no pueden tener y tomar sentido para el alumnado sino con la condición de ser sucesivamente apreciados por él en exterioridad. ALZATE, PIEDRAHITA, María Victoria; ARBELAEZ GÓMEZ, Martha Cecilia; GÓMEZ, MENDOZA Miguel Angel; ROMERO Loaiza Fernando; GALLÓN BEDOYA Humberto. *El texto escolar y las mediaciones didácticas y cognitivas*. Pereira: Papiro 2004. Pág 84.

entenderle”. Al finalizar los cursos, en su mayoría los estudiantes se mostraban satisfechos en cuanto al rol del docente, para que ellos comprendieran los contenidos. Pero, con respecto al desarrollo de la clase y la manera en la que los contenidos fueron presentados, los estudiantes seguían expresando la misma inconformidad, resaltando “*me hubiera gustado que hubiera sido más dinámica*”.

En cuanto a los cuestionarios aplicados a los docentes (ver anexo 3), en la dimensión epistemológica se obtuvieron respuestas que hicieron evidente el cumplimiento de la mayoría de las pautas de enseñanza de los saberes universitarios, únicamente uno de los docentes expresó el cumplimiento solo en algunas ocasiones de las siguientes pautas:

2. ¿Los comentarios de texto que se desarrollaron en el curso permiten a usted plantear aspectos relacionados con la manera como se produce el conocimiento que usted enseña?
5. ¿El curso se remonta hasta la génesis del saber específico de la materia que usted ofrece como profesor?
8. ¿Las guías para el trabajo practico o de laboratorio las elabora bajo la lógica de la investigación científica?

Además, en las preguntas abiertas, las respuestas dadas por los docentes se relacionan con lo que fue observado en las clases, en las cuales los saberes eran discutidos apelando a la realidad inmediata de los estudiantes universitarios, al apoyo de sus procesos de lectura, escritura y oralidad. Sin embargo, se acudía a la vida profesional para la práctica docente.

En cuanto a las diferencias entre la manera como se desarrolló el curso y la lógica propia de la disciplina en las Competencias Comunicativas los docentes expresaron que existen ciertas dificultades, uno en cuanto a los tiempos para el desarrollo del curso ya que estos no permitieron un tratamiento detenido de la información abordada , mientras el otro hizo alusión a la complejidad para aplicar la metodología aceptada por el área profesional o disciplinar debido a la formación previa que tenían los estudiantes.

Con respecto a las limitaciones presentadas en los cursos, con base a las dimensiones de producción de sentido (manifestación, designación y significación) por parte de los estudiantes, fue evidente que se presentaron limitaciones de orden actitudinal, debido a que en los cursos se percibía exigua participación y poco cumplimiento con las actividades propuestas por los docentes, lo cual hacía que el proceso de lograr la significación fuera más lento, sin desmeritar a los estudiantes que llevaron a cabo el plan o la estrategia de aprendizaje planteada por el docente, quienes lograban mostrar aspectos de significación durante el curso de una manera más rápida, pues comprendían el sentido de los contenidos.

Por otra parte, el número de estudiantes, también puede ser tomado como una limitación para los cursos de Competencias Comunicativas, ya que generalmente son grupos muy numerosos de aproximadamente 40 estudiantes y mínimo 13, esto hace que el docente no pueda realizar un acompañamiento más personalizado y profundo en todo los contenidos, donde brinde un andamiaje acorde a cada estudiante, respondiendo así a sus necesidades y dificultades particulares. Sin embargo, cabe aclarar que los docentes trataban de realizar el proceso de acompañamiento con la mayoría de los temas, sin importar lo arduo y desgastante que fuera su trabajo, siempre mostraban disposición para los estudiantes.

Para concluir la dimensión epistemológica, cabe destacar que los autores y referentes empleados fueron el medio por el cual se pretendía demostrar la validez del saber enseñado, donde este era articulado a la práctica fuente (se retomaba el saber propio de la disciplina para ser presentado a los estudiantes en el curso), y a la práctica objetivo (se hacía referencia a la utilidad de los contenidos y conceptos en el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil y/o el ejercicio docente) en los cursos de Competencias Comunicativas I y II, además en la dimensión epistemológica se halla la presencia de aspectos de la dimensión didáctica que permitieron a los docente encontrar las herramientas necesarias como los ejemplos, las actividades que le facilitaban al estudiante comprender los temas planteados de una mejor manera.

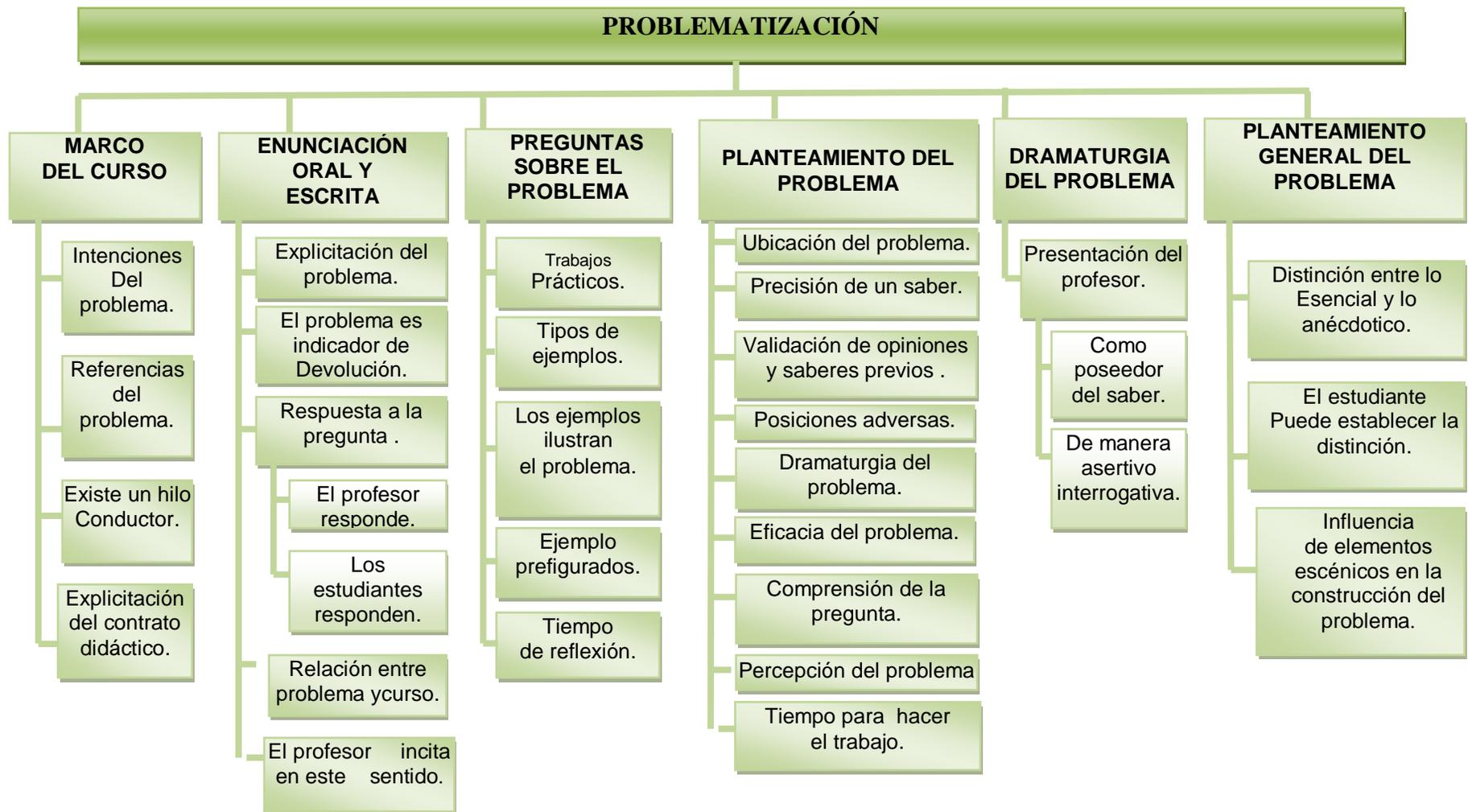
7.3 Dimensión textual

En la enseñanza de los saberes en la Universidad, existen factores que influyen en el desarrollo de los cursos, algunos de ellos pertenecientes a la dimensión textual, el cual se refiere a aspectos relevantes como: el texto escrito (las lecturas) y el docente en la construcción de su discurso estructurándolo como un texto.

Para abordar la dimensión textual se emplearon algunos indicadores (ver esquema No 5) que permitieron evidenciar el papel del texto escrito y el discurso empleado por el docente por medio de: la problematización, la devolución, la práctica fuente entre otros.

7.3.1 Problematización

Esquema 5
Problematización



El esquema anterior, hace referencia a la problematización como categoría de recolección de la información, a sus indicadores y sub indicadores que fueron elementos esenciales para el análisis y comprensión del papel de la dimensión textual en los cursos observados.

En cuanto a la problematización, se puede decir que esta se refiere a “dar sentido a un problema que podrá ser motor de la construcción y apropiación de los saberes, sin negar otras formas de enseñanza que podrán alcanzar los mismos objetivos”. 30

También cabe destacar que, los estudiantes en su mayoría expresaron que aunque tienen algunas dificultades frente a la lectura y a la escritura, ejemplo entrevista pre y post algunos contenidos de lo aprendido en el área de lenguaje durante el bachillerato como la ortografía, el resumen les puede servir en este curso y a lo largo de la carrera. Al cursar Competencias Comunicativas, en general recalcan la importancia de este curso para su desempeño durante la carrera y en su vida profesional, con ello se puede evidenciar la presencia de la práctica objetivo en este curso donde se trataba de dar trascendencia e importancia necesaria a los conceptos trabajados durante el desarrollo de este; no sólo como un aprendizaje más, sino como un saber que tiene una función social, académica y en la vida laboral del estudiante. En este sentido, cuando los estudiantes hacían referencia a conceptos del área de lenguaje como el resumen, la ortografía se evidencia la presencia de una práctica fuente, ya que se refieren al saber propio de la disciplina (lenguaje) y a que estos serán las bases teóricas para el desarrollo de nuevos contenidos.

- **El marco del curso:**

Es importante tener en cuenta que las intenciones del profesor iban asociadas a la aplicación de los contenidos, mediante unos trabajos prácticos, donde el problema era referenciado a partir de preguntas, frases y relación con lecturas alusivas al tema de la clase, como se muestra en el siguiente ejemplo.

Ejemplo:

En la clase, el docente iba dar inicio al trabajo del tema “el ensayo”, para lo cual escribió en el tablero la siguiente frase: “*el centauro de los géneros*” y realizó las siguientes preguntas

P: “¿Qué relación tendrá esa frase con el ensayo? ¿Podríamos comparar el

30. ALZATE PIEDRAHITA, María Victoria; GOMEZ MENDOZA, Miguel Ángel; ARBELÁEZ GÓMEZ, Martha Cecilia. *Enseñar en la universidad, saberes, prácticas y textualidad*. Bogotá: Editorial Ecoe Ediciones.2011 pág 28.

centauro con el ensayo? ¿Por qué?”

E: “Un centauro no es uno que es mitad hombre y mitad caballo”.

P: “Si, eso es un centauro”.

P: “Entonces, ¿en qué se parecerá un centauro a un ensayo?”

E: “Que el ensayo tiene ideas de uno y también ideas de otros autores”.

P: “Relacionen la frase con el ensayo”.

De acuerdo con el ejemplo, cuando el docente planteaba el problema no pretendía comunicar, sino incitar a los estudiantes a que realizaran una devolución³¹, lo cual destacó un buen problema, ya que el aprendizaje tiene lugar si el estudiante realiza de manera correcta este proceso (devolución), que a su vez permitió identificar la dimensión dominante de la producción de sentido, (ver cuadro No 4), debido a que las opiniones y argumentos que utilizaron para sustentar sus aportes se podían designar en una de las tres dimensiones, es decir, si un estudiante participaba con ideas basadas en la subjetividad (yo pienso, yo creo); presentaba características de la dimensión de manifestación, pero esto no quiere decir que, todos sus argumentos fueran clasificados en la misma.

También, dichas dimensiones se podían presentar de manera simultánea en los estudiantes, aunque lo que pretendían los docentes en toda situación era que los integrantes del curso logaran alcanzar la significación, donde se apropiaran de los conceptos, y esto fue evidente cuando justificaban por medio de autores y articulaban los conceptos del curso convirtiéndose en interlocutores del docente.

En cuanto a la manera en la que era abordado el problema, existía un hilo conductor entre las acciones que se desarrollaban en torno a este y por medio de las cuales se explicitaba a los estudiantes el contrato didáctico³², resaltando que había coherencia entre lo planteado en el programa y lo llevado a cabo.

En el siguiente ejemplo, se evidencia como el docente retomaba el contrato didáctico planteado por medio del programa del curso, para destacar la importancia de los conceptos abordados en la construcción del ensayo final.

Ejemplo:

P: “Todos los temas que se desarrollaron a lo largo de estos cursos son insumos que sirven, para ir construyendo su ensayo final”.

31 Cuando el saber es pensado personalmente por los estudiantes, él debe integrarse a la actividad de pensamiento personal o individual. *Ibíd.* p143.

32 El contrato didáctico consiste en una relación que determina lo que cada una de las partes, el profesor y el estudiante, tendrá la responsabilidad de gestionar o administrar y cómo cada uno será responsable frente al otro. *Ibid* p31.

De acuerdo a lo anterior, se evidenciaba como el docente usaba el programa del curso durante el desarrollo de este, más que un requisito planteado por el programa de licenciatura en pedagogía infantil, lo hacía como un instrumento que le servía de base o guía, otorgándole la trascendencia e importancia necesaria desde el punto de vista del objetivo del curso y los contenidos que les son útiles a los estudiantes, para continuar con su formación como docentes, lo cual en términos de esta investigación se conoce como práctica objetivo.

- **Enunciación oral y escrita:**

El problema ofrecía una reapropiación por parte del estudiante, en la cual se evidenciaba una devolución de manera escrita en los talleres, trabajos prácticos y quices. Aunque de manera oral, sólo se hizo evidente en algunas ocasiones y por parte de pocos estudiantes, luego de que el docente insistiera.

Debido a que el problema en ocasiones era planteado con una pregunta, esta se respondía de manera oral, por medio de la interacción entre el docente y algunos estudiantes, mediante la realización de preguntas secundarias que los incitaban a participar, expresar sus ideas y de esta manera encontrar la ruta para resolver el problema.

Para continuar con la idea anterior, se plantea un ejemplo en el cual el docente hace evidente el planteamiento del problema, en este caso lo hace por medio de una pregunta tanto escrita como oral, sobre el tema de fraude y plagio.

P: “¿Cuál es la diferencia entre fraude y plagio?”

E: Escribían en una hoja su respuesta

P: “Sean muy concretos porque cualquier palabra de más daña la respuesta”.

P: “Ahora vamos a discutir los textos de intertextualidad y plagio”.

P: “Vamos con intertextualidad, me van a decir no lo que dice ahí si no lo que ustedes piensan”.

E: No opinan

P: “¿Qué es un texto para ustedes?”

E: “¿Lecturas, libros?”

P: “Entonces las imágenes y el discurso ¿no son texto?”

E: Si.

E2: No.

P: “Texto es todo lo que está transmitido a través de un código (códigos que deben saber ser leídos)”.

P: “¿Averiguaron algo?”

P: “Los escucho vamos a dialogar (pueden ver los apuntes)”.

E: No opinan.

P: *“Cada dedo mío es un texto”.*

E: *“¿Entonces intertextualidad son muchos textos?”*

P: *“Ojo con esta frase “todo lo que no es tradición es plagio”.*

P: *“¿Que entienden por esta frase?”*

E: *“Nadie es original”.*

P: *“Muy bien, para la construcción de nuestros textos debemos apoyarnos de otros textos”.*

P: *“Pero debemos resaltar que los textos que construimos son a partir de las ideas de otras personas, las cuales deben ser citadas para no caer en el plagio.”*

P: *“¿Alguien a plagiado?”*

E: *“En el colegio”.*

P: *“Necesito que me digan, mis queridos profesores colegas, yo calificando trabajos y usted plagiando”.*

P: *“Ideas de que hacer sobre este tema”.*

E: *“Formar a los alumnos en valores y ética”.*

Por lo tanto, cabe resaltar el papel del docente, el cual guiaba a dar respuesta al problema, tomando como base las ideas y aportes de algunos estudiantes, articulándolas y conduciendo con preguntas secundarias para dar respuesta al problema.

También, es evidente como el docente hizo uso de la práctica fuente, por medio de la utilización de las lecturas obligatorias como en este caso “anotaciones sobre el plagio” de la autora Sonia Jannett Girón Castro, para el desarrollo del concepto y por ende la construcción de su discurso, lo cual le daba sentido e importancia a lo que decía el docente, debido a que no estaba hablando desde la perspectiva de lo que él piensa, sino desde un saber que es visto de manera más objetiva y coherente con el tipo de educación formal y de acuerdo a la disciplina.

Además se pudieron notar, algunos obstáculos que se presentaban frente al saber en un aula de clase (falta de atención, hacer uso de dispositivos móviles con otros fines, conversar con los compañeros de otros temas, mostrar desinterés por medio de actitudes apáticas), en este caso un curso universitario. Por ende, es mostrar como los estudiantes en muchas ocasiones no siguen el plan de trabajo planteado por el docente, el cual les ayuda a lograr el objetivo y comprender ese saber, en el ejemplo se muestra como los estudiantes hicieron poco uso de esos espacios de interacción donde podían exponer sus ideas, lo que les sirve para aclarar dudas, comprender un concepto y le daba referencias al docente para plantear su discurso buscando cumplir con las necesidades del saber, específicas a un curso y unos estudiantes en particular.

Sin embargo, es evidente como el docente a pesar de la resistencia que se veía en ocasiones por parte de los estudiantes, al no opinar, solo responder con un sí o no, o en algunos casos no cumplir con lo estipulado; él empleaba todos sus recursos que tenía a su disposición, acudiendo a la didactización por medio de frases, en ocasiones chistes, anécdotas (entres otros ya antes mencionados) y los iba involucrando en el proceso de construcción de conocimiento, hasta el punto de interesarlos en el concepto a tratar, ya que empezaban a dar sus opiniones con más fluidez, por ende había más participación y los aportes eran más construidos lo cual permitía retomar el rumbo de la clase y que el docente lograra desarrollar lo que había planeado para su clase y los estudiantes comprendieran de manera significativa el saber enseñado.

- **Planteamiento del problema**

El problema se situaba con base a los conocimientos previos que los estudiantes poseían, con respecto a lo que sabían del tema a desarrollar en la clase.

Ejemplo:

El docente escribió en el tablero la frase “el centauro de los géneros” y preguntó a los estudiantes *¿Qué entienden por esta?* Después, les pidió relacionar dicha frase con el ensayo. De acuerdo a lo anterior es evidente que partían de algo conocido, el centauro para llegar a algo desconocido el ensayo y por medio de lo que sabían del centauro iban comprendiendo el ensayo, gracias a la comparación establecida.

En cuanto a las opiniones previas de los estudiantes, estas eran tenidas en cuenta para el desarrollo de la clase y abordar los temas a desarrollar, por medio de los cuales el docente buscaba destacar lo válido y corregir cuando era necesario. Para tal efecto, se emplea un ejemplo, en el cual el docente estaba abordando el tema de la estructura del ensayo y se centraba en el concepto y tipos de párrafos.

Ejemplo:

E: “*¿Profe osea que el párrafo implícito es descripción?*”

P: “*No siempre; pero en este caso sí*”.

También se puede decir que, el nivel del problema era acorde con el de los estudiantes, ya que se utilizaba un léxico acorde a ellos, se planteaban ejemplos y preguntas claras – precisas, como se puede observar a continuación.

Ejemplo:

P: “*¿Quién me quiere decir que cosa decíamos del título?*”

En algunas ocasiones, los estudiantes tenían dudas y esto se hacía evidente en los susurros que se escuchaban entre ellos, mientras el docente explicaba, pero pocas veces se atrevían a expresarlas, ya que decían sentir inseguridad, timidez, dificultad para organizar las ideas y preguntar de manera exacta, como se hace evidente en el siguiente ejemplo.

Ejemplo:

Se abrió un espacio de socialización sobre unos vídeos que los estudiantes debían ver, pocos opinaron sobre estos y el docente empezó a preguntar:

P: ¿Por qué no participan?

A lo cual los estudiantes respondieron:

E1: “Me da pena”.

E2: “Soy muy tímida”.

E3: “No hice el trabajo, no sé qué preguntar”.

E4: “el tema era muy complicado”.

E5: “ya dijeron lo que yo iba a decir”.

En cuanto a la devolución (ver esquema No 3) y su ausencia de manera oral en algunos momentos del curso, es por ello que el docente en este caso, indagó sobre las causas de esta situación, como se evidencia en el ejemplo anterior, donde salen a relucir aspectos más relacionados con la personalidad de los estudiantes uno de los ejemplos muy comunes en la enseñanza del saber en la universidad y más aún de los integrantes de los primeros semestres, ya que se encuentran en un proceso de adaptación y puente entre los saberes como son enseñados en colegio y la dinámica universitaria.

En este caso las dimensiones de producción de sentido (ver cuadro 5), en su mayoría se mostraron como *manifestación*, ya que la pregunta del docente apuntaba a conocer de manera particular el motivo por el cual, los estudiantes de dicho curso participaban poco; por lo tanto las respuestas eran muy subjetivas de acuerdo a la cada persona.

Por lo anterior, cabe destacar que en el primer semestre del programa de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, se emplea un programa llamado Acompañamiento Tutorial (ACT 1)³³ con el fin de apoyar el proceso de inicio,

³³ La asignatura se denominará *Acompañamiento Tutorial*, para los estudiantes de primer semestre y tendrá una duración de hasta cuatro horas según decidan los comités curriculares y tendrá carácter obligatorio, para aquellos estudiantes que acuerden el director del programa y la gerencia estratégica para disminuir la deserción. Lo anterior fue un acuerdo establecido por consejo académico de la Universidad Tecnológica de Pereira. En línea: <http://goo.gl/tDWI5A>, sitio web visitado el día 15 de diciembre del 2014.

transición y adaptación a la vida universitaria y el cual tiene como objetivo apoyar el proceso de enseñanza en asignaturas como concepciones y políticas de infancia, constitución y democracia y competencias comunicativas, haciendo énfasis en el último curso, ya que es el observado en esta investigación, donde estudiantes del mismo programa emplean elementos de la didactización y transposición didáctica (empleando cartillas, portafolios, juegos con los conceptos y contenidos de la disciplina del curso, entre otros) diferentes y complementarias al curso base, con el fin de mostrar el “saber sabio”, las práctica fuente y objetivo desde la mirada de un par o persona que paso por el mismo proceso y logró superar las dificultades con éxito.³⁴

Para hablar de los trabajos propuestos por los docentes se puede decir que, estos eran empleados como una herramienta para la devolución de manera escrita donde se dejaba tiempo a los estudiantes para su realización y se daban instrucciones claras de lo que debían hacer. Por consiguiente, se presenta un ejemplo de una de las clases en las que el docente abordó el tema de la estructura del ensayo, específicamente el párrafo, por lo cual propuso la escritura del párrafo introductorio del ensayo.

Ejemplo:

P: “¿Alguien redactó su párrafo introductorio?”

E: Algunos lo leyeron aunque la mayoría no lo habían hecho.

P: “Recuerden, al final del proceso hay que compartir lo escrito (más que vergüenza el hecho de que no lo lean es egoísmo) o ¿nadie hizo la tarea?”

P: “Bueno, entonces tomémonos un tiempo para construirlo, si alguno no sabe por dónde empezar dígalo para mandar salva vidas”.

P: “Tienen diez minutos y los que ya lo tienen púlanlo para escucharnos ahora”.

En el ejemplo anterior se hace evidente que, algunos de los estudiantes realizaron su proceso de devolución mediante la escritura del párrafo introductorio de su ensayo; pero al momento de socializarlo y expresar de manera oral sus argumentos se presentaron algunas dificultades, por lo cual el docente retomó el contrato didáctico planteado desde el inicio del curso en el cual se había establecido que debían compartir su ensayo final frente a sus compañeros.

Además, en los cursos se daban momentos para que los estudiantes registraran tanto aspectos relevantes de la clase mientras el docente explicaba, como para la elaboración de los trabajos prácticos, planteamiento de ejemplos, opiniones, dudas o preguntas.

³⁴ Se hace referencia a este programa de *Acompañamiento Tutorial* (ACT 1), ya que una de las integrantes de esta investigación hacia parte de este proceso y permite tener mostrar y tener claridad sobre las exigencias y limitaciones del saber universitario y más aun de los saberes de cada disciplina.

Por otra parte, los momentos para el cuestionamiento tienen lugar durante la clase, ya que el docente realizaba a los estudiantes constantemente preguntas que esperaban verdaderas respuestas, las cuales, a su vez permitían aclarar dudas, resolver dificultades presentadas en el proceso de comprensión de los conceptos presentados.

- **Las preguntas sobre el problema**

Durante el curso se realizaron trabajos prácticos que dieron lugar a una devolución, que en pocas ocasiones se realizó de manera oral, pero que en su mayoría se llevó a cabo de manera escrita como se muestra en el siguiente ejemplo:

Cuadro 5.
Devolución oral y escrita

DEVOLUCIÓN	
<p>Oral Tema: comparación.</p>	<p>Escrito Tema: indicadores de comprensión interpretativa.</p>
<p>Se realizó de manera colectiva una comparación entre dos programas de televisión: “Tu voz estéreo” “La rosa de Guadalupe” <i>P: “¿En que se parecen estos dos programas de televisión?”</i> <i>E: “Son casos de la vida real”</i> <i>P: “¿En qué aspectos tienen semejanzas y en qué elementos tienen diferencias?”</i> (Mientras el docente elaboraba en el tablero dos cuadros uno de semejanzas y otro de diferencias los estudiantes realizaban la devolución): <i>E: “Uno es en rcn y el otro en caracol”.</i> <i>P: “¿Qué nombre le podemos dar a esa categoría?”</i> <i>E: “¿Canal de televisión?”</i> <i>P: “Canal de transmisión”.</i> <i>P: “¿En qué otro elemento son semejantes?”</i> <i>E: “¿En el horario?”</i></p>	<p>El docente pidió al grupo conformar subgrupos de 4 o 5 integrantes, donde les indicó que el taller consistían en identificar en un fragmento del texto de María Teresa Quiroz un indicador de los 8 grupos, y a cada grupo le hizo entrega de un sobre sellado en el cual estaba el nombre del indicador que le correspondió a ese grupo.</p> <p>INDICADORES (lectura de comprensión interpretativa).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cromatización. - Cuantificador. - Sentido figurado. - Señalizadores. - Contextualización. - Campo semántico. - Macroposiciones.

<p>P: “Como podemos llamar es categoría” E: “¿Horario de transmisión?”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Intenciones. - Implícitos – imágenes. <p>Mientras los subgrupos se reunían para realizar el trabajo, el docente les ofrecía su ayuda, quien lo necesitaba lo llamaba y él se acercaba a ellos, para responderles la duda, posteriormente el docente le indicaba a los subgrupos conformar un círculo para socializar el trabajo y es así como cada subgrupo explicaba el indicador que le correspondía, daba un ejemplo e identificaba más elementos en los cuales se identifique este indicador en el párrafo del texto de María Teresa Quiroz.</p>
--	---

Como se observa en el ejemplo anterior, a partir de las estrategias empleadas por los docentes para llevar a cabo su transposición didáctica (comparación de dos programas de televisión, entrega de un sobre sellado con los indicadores de comprensión), se busca generar interés y motivación en los estudiantes con el fin de mejorar y hacer evidentes los procesos de devolución. Además, en los cursos se emplearon diferentes tipos de ejemplos como: sucesos de la vida real y situaciones cotidianas, metáforas, analogías y en algunas ocasiones utilizando material concreto (sillas, arboles, libros etc.) que ayudaban a ilustrar el problema con su vida cotidiana haciéndolos sentir identificados con dichas situaciones.

También cabe destacar que, se hace evidente una práctica fuente en el momento en el que se plantearon conceptos propios de la disciplina como: los indicadores de comprensión interpretativa (ver cuadro 5: devolución escrita). Además, esta forma de enseñar el saber en la universidad tiene gran distinción a como es presentado el saber en otros contextos (colegio), ya que el saber en la universidad se presenta de manera formal, técnica, estructurada y con un enfoque desde la génesis del saber, donde se aborda el concepto, características, pasos a seguir o proceso y finalmente hacer la aplicación de diferentes maneras, mientras que en otros espacios el saber es presentado de otras formas, ejemplo: enfocado a su aplicación y comprensión básica del concepto.

- **La dramaturgia del problema**

Los docentes se presentaban como poseedores del saber; pero no como los que tenían la última palabra, el saber era planteado como algo que se construía de manera conjunta tomando como base las opiniones de los estudiantes y las aclaraciones del docente. El siguiente ejemplo es la respuesta que dio uno de los

docentes al (pregunta número tres, ver anexo No 3) cuestionario que les fue aplicado, donde se evidenciaba un hilo conductor entre lo que está planteado en el programa, lo que decía hacer y lo que realmente hizo.

Ejemplo:

¿Qué relación encuentra entre problema y problematización en su área o campo de enseñanza? R: *“Contribuyen una manera de convertir los estudiantes en protagonistas de sus propios procesos de aprendizaje vinculándolos más de lleno con los objetivos que el programa plantea.”*

En este apartado, también cabe destacar la manera en la que los docentes se presentaban al curso. Ellos, trataban de manejar un equilibrio, ya que en algunas ocasiones lo hacían de manera asertiva, esta era evidente en aquellos momentos en los que los estudiantes participaban de una forma más activa, en los que se resaltaban los aciertos en los aportes y se corregían los aspectos o conceptos en los que no había claridad, también se complementaba este proceso por medio de anécdotas brindadas por los docentes y se abrían espacios para que los estudiantes expresaran las suyas. En otras ocasiones, en las que los estudiantes mostraban poca participación los docentes se presentaban de manera interrogativa con el fin de establecer un dialogo que permitiera abordar los contenidos propuestos para la clase.

A continuación se presentan dos ejemplos o situaciones de clase, por medio de los cuales se hace evidente lo anteriormente mencionado. (Presentación asertiva, presentación interrogativa)

Ejemplo 1:

Presentación asertiva. Tema: describir.

P: *“¿Qué es describir?”*

E: *“Es dar características”.*

E2: *“Es un texto que nos permite dar características de algo o alguien”.*

P: *“Muy bien, Describir nos permite delimitar algo o alguien, describir es pintar con palabras”.*

P: *“¿Qué más saben de la descripción?”*

E: *“Que hay unos tipos”.*

P: Explica los tipos de descripción (físicas, movimiento).

Ejemplo 2:

Presentación interrogativa. Tema: Lectura William Ospina.

P: *¿Qué leyeron de William Ospina?*

E: Grupo callado.

P: *¿Cuál es el tono general de William Ospina?*

P: *¿De dónde saca los argumentos?*

E: variedad morbo avaricia

P: ¿Que entienden del capítulo?

P: Empieza a explicar el contenido del capítulo

Con base a las dimensiones de producción de sentido y el ejemplo uno, se puede decir que, hubo una participación activa por parte de los estudiantes, lo hacían desde la *designación*, en la que se evidenciaba como tratan de abandonar su sentido común y “construían una imagen mental que representaba los conceptos trabajados”³⁵.

- **Planteamiento general del problema**

Para hablar sobre aspectos generales al planteamiento del problema, es necesario mencionar los elementos involucrados en la clase, que permitían hallar una distinción entre lo esencial y lo anecdótico en el curso.

Lo anteriormente mencionado, era evidente de la siguiente manera: cuando el docente se dirigía a lo esencial, es decir a aspectos propios del saber disciplinar, utilizaba una terminología más compleja, técnica, académica y especialidad de la disciplina, donde los estudiantes se mostraban más receptivos al discurso de los docentes, mientras que, los elementos que permitan identificar lo anecdótico en dicho discurso, eran: los ejemplos de la vida real, las experiencias cotidianas, al igual que la terminología empleada por los profesores, la cual era más coloquial y daba a los estudiantes claridad del contenido trabajado, a la vez los animaba a participar en la clase contando experiencias parecidas a las mencionadas.

Además, en la construcción del problema, se evidenciaba la influencia de elementos escénicos, ya que el docente empleaba movimientos corporales, gesticulación y ubicación en el espacio con ello apoyaba su discurso, para que los estudiantes tuvieran claridad sobre lo que se estaba diciendo.

Por otra parte, cabe mencionar los resultados obtenidos en las entrevistas realizadas a los estudiantes al iniciar y finalizar los cursos, teniendo en cuenta el indicador de problematización con base a lo aprendido por lo estudiantes en el bachillerato y durante el curso de Competencias Comunicativas, donde los estudiantes en su mayoría expresaban que lo aprendido en ambos contextos les serviría para la continuidad de su carrera profesional, ya que dichos cursos eran reconocidos como las bases y fundamentos para las asignaturas en general y otras directamente relacionadas con el área de lenguaje. También resaltaban la

³⁵ ALZATE PIEDRAHITA, María Victoria; GOMEZ MENDOZA, Miguel Ángel; ARBELÁEZ GÓMEZ, Martha Cecilia. *Enseñar en la universidad, saberes, prácticas y textualidad*. Pereira: Editorial Ecoe Ediciones 2011 pág 39.

importancia de los cursos para su vida profesional, ya que ellos tenían que fortalecer sus Competencias Comunicativas teniendo en cuenta los ejes de trabajo (hablar, escuchar, leer y escribir), debido a que en su campo laboral, le iban a enseñar a los niños a leer y a escribir, por tanto ellos tenían que saber hacerlo bien.

Ahora bien, para mencionar los hallazgos obtenidos en la aplicación de los cuestionarios docentes de los cursos de Competencias Comunicativas I y II (Ver anexo 3), en cuando a la dimensión textual y de acuerdo a las siguientes pautas de enseñanza, los docentes expresaron hacer comentarios de los textos y los autores utilizados, a la igual que resaltaron el planteamiento de lecturas obligatorias y trabajos escritos, aunque en la pregunta No 3 ¿plantea usted, referencias a otras lecturas y autores diferentes a los sugeridos en el programa para el mejor desarrollo del curso? uno de los docentes expresó que sólo la realizaba en algunas ocasiones.

De acuerdo a la pregunta No 1 del cuestionario ¿qué criterios utiliza para elaborar su programa del curso? Se evidencia que los docentes guardan coherencia con lo que expresaron y lo que hicieron durante el curso, ya que tomaron los lineamientos, los objetivos institucionales, el trabajo en equipo con los demás profesores del núcleo de lenguaje; para tratar asuntos como la revisión de la bibliografía pertinente.

Respecto a la pregunta No 3 ¿qué relación encuentra entre problema y problematización en su área o campo de enseñanza? De acuerdo a dicha pregunta, uno de los docentes expresó “no se trabaja como proyecto de investigación, por eso no asumo los conceptos de problema y problematización en mi curso”, mientras que el otro docente resaltó la importancia de este al mencionar que “constituyen una manera de convertir a los estudiantes en protagonista de sus propios procesos de aprendizaje, vinculándolos más de lleno con los objetivos que el programa plantea”

Ahora bien, se evidenciaron ciertas limitaciones propias del aprendizaje como era la capacidad interpretativa de los textos y del discurso del docente, los cuales estaban marcados por los saberes previos, es decir, que en muchas ocasiones el lenguaje técnico y académico planteados en el curso por medio de los textos y del discurso de los docentes, en ocasiones no era comprendido de la manera adecuada, lo cual obstaculizaba el avance y progresión de los contenidos, pues el docente tenía que emplear nuevas estrategias discursivas y metodológicas con el fin de llevar a los estudiantes a lograr una significación. Lo anteriormente mencionado, también es tomado como una limitación en cuanto al tiempo, si bien, este desde iniciar el semestre es estrecho o reducido, por la cantidad de contenidos por abordar, unos se llevaban más tiempo de lo establecido causando

así, que algunos de los temas siguientes fueran abordados de una manera más rápida y en ocasiones superficial.

Con relación a lo anterior, se evidencia como el texto escrito era una de las bases, para la construcción del discurso docente, pero a la vez era un medio para acceder al saber sabio propio de la disciplina, lo cual les aportaba ideas, conceptos o ejemplos, con los cuales los estudiantes podían guiar sus participaciones durante la clase, pero se presentaba una limitación, ya que estos no cumplían con algunos de sus deberes para el curso, ejemplo en ocasiones no leían, lo cual dificultaba la comprensión de los contenidos y por ende no le daba argumentos a los estudiantes para realizar sus aportes.

También, se destacan limitaciones en cuando a la respuesta al problema, ya que en algunas ocasiones los estudiantes no contribuían por medio de sus aportes a encontrar la solución de este, es decir, la exigua participación de los estudiantes, hacía que la respuesta fuera difícil de encontrar y en algunos casos se desviara, haciendo que el docente replanteara los aspectos relevantes del problema en los cuales se debían enfocar para resolverlo y esto lo hacía por medio de preguntas secundarias y ejemplos.

De acuerdo a lo mencionado sobre esta dimensión, se puede concluir que el texto escrito (presentado mediante libros o lecturas obligatorias) era tomado como la base fundamental para los cursos, donde los estudiantes tenían un primer acercamiento con el concepto o contenido, por medio de las lecturas y era con base en la participación en clase por parte de los integrantes del curso, que el docente construía su discurso y empleaba diferentes estrategias que le permitían llevar a cabo su transposición didáctica y presentar el saber de manera tal que los estudiantes pudieran apropiarlo hasta lograr una significación, con el fin de responder a las necesidades de los estudiantes con respecto al saber, es decir, aclarar conceptos, ponerlos en contexto, establecer la estructura del contenido y hablar un poco sobre la génesis del saber. El docente se apoyaba en diferentes tipos de estrategias que le permitían hacer del saber sabio un saber enseñable por medio de ejemplos, preguntas, anécdotas.

7.4 Dimensión didáctica:

La dimensión didáctica hace referencia a ese proceso de clarificación de saberes, también responde a la manera de cómo se hace, es por ello que la obligación de esta práctica tiene en cuenta dos agentes que son: el profesor y el estudiante dentro del curso de Competencias Comunicativas y su relación con el saber, sin dejar a un lado indicadores que son relevantes y guardan coherencia con aspectos de esta dimensión, como lo son: el contrato didáctico, la didactización, la

transposición didáctica, la escenificación didáctica y las prácticas, tanto la fuente como la objetivo.

Es por ello, que en este apartado se tienen en cuenta los indicadores anteriormente mencionados, pero vistos desde una perspectiva didáctica.

7.4.1 Contrato didáctico:

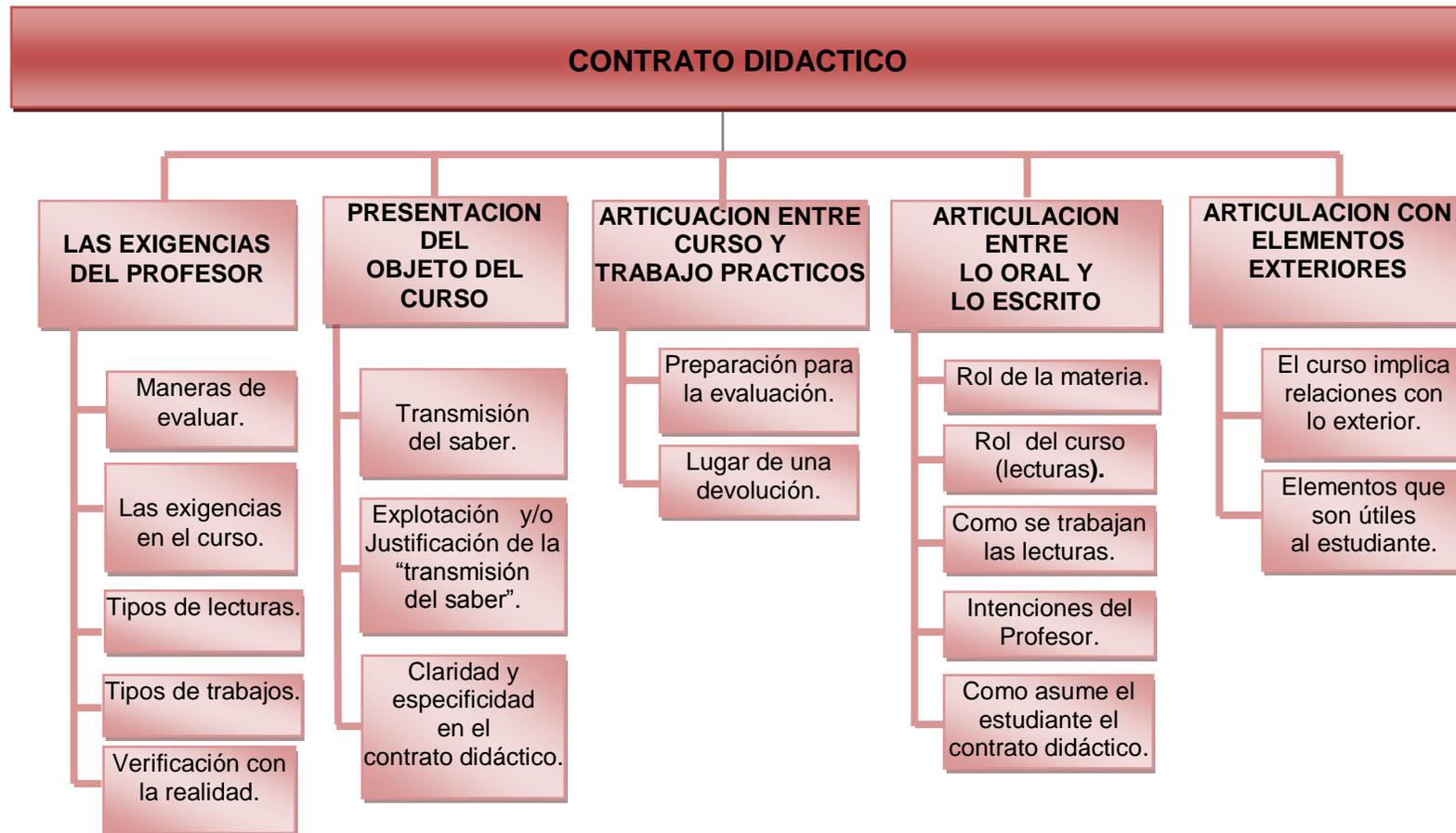
Teniendo en cuenta de que cada contexto necesita de unas reglas y normas para desenvolverse de manera adecuada y cumplir con los intereses; sus integrantes deben conocer: que deben hacer, que no, como se debe hacer y objetivo que se desea alcanzar, también los pasos que se deben seguir para lograr lo deseado. El caso del curso de Competencias Comunicativas no es la excepción, y este fue evidenciado por medio del programa del curso, un documento en el cual se “ponen en juego las reglas y la estrategia de la situación didáctica, los cuales son el medio que tiene el profesor para escenificarla” como lo mencionaba Brousseau (1998) 36 (Ver anexo 4- programa del curso de Competencias Comunicativas I y II).

En el siguiente esquema, se exponen los subindicadores y elementos relacionados con el contrato didáctico, estos fueron base fundamental, para la observación de las obligaciones de los agentes participantes en el proceso de enseñanza universitaria, permitiendo así la recolección de información para el análisis y estudio de la dimensión didáctica.

36 Ibid. 32

7.4.1 Contrato didáctico:

Esquema 6 Contrato didáctico



- **Las exigencias del profesor :**

En cuanto a las exigencias del docente frente a los estudiantes, estas fueron explicitadas debido a que en repetidas ocasiones dejó claro lo que debían hacer para desarrollar el curso (*“deben ser disciplinados y responsables, leer, escribir, realizar el glosario, buscar la bibliografía de autores desconocidos y de los escritores de las lecturas- porque de acuerdo a lo que vivió la persona en la época, influye en lo que escribió, por eso es importante el contexto, para que puedan entender las lecturas”*), de acuerdo a lo mencionado, Brousseau indica que, *“la evolución de una situación modifica o especifica ciertos aspectos del contrato que permitan entonces la obtención de nuevas situaciones”*³⁷.

Además se puede decir que, desde el inicio del curso y teniendo en cuenta que el contrato didáctico depende de los conocimientos que se ponen en juego como lo plantea Brousseau , por medio de la presentación del programa de este, el docente, dejó clara la manera en la que se iba a desarrollar el curso, unidades a abordar, semanas de parciales, bibliografía a emplear, el trabajo que los estudiantes debían realizar y las acciones que se tenían que llevar a cabo para el buen desarrollo del mismo, esto se hace evidente en el siguiente ejemplo en el que el docente recordó a los estudiantes sus obligaciones para el desarrollo del curso y el abordaje de los contenidos propuestos: ejemplo: *“si ustedes no leen es muy difícil desarrollar la clase, me sentiría hablando en chino y ustedes no entenderían”*. Por lo tanto, el docente retomaba el programa con el fin de verificar o concluir los contenidos de la unidad e indicaba el inicio de la siguiente.

Ejemplo:

“Con este tema (comparación) damos por vista la unidad 1 que se llama análisis, que contiene definir, describir y comparar, que son necesarias para hacer el análisis”.

También cabe destacar, al iniciar el curso de Competencias Comunicativas II el docente contextualizó a los estudiantes diciendo lo siguiente: *“este curso será la continuidad del curso anterior, el cual era con un enfoque de comprensión literal, ambos son similares; pero se diferencian en que Competencias Comunicativas I es más teórico y Competencias Comunicativas II más práctico, con un enfoque de comprensión inferencial y crítico valorativa”*.

Ahora bien, para hablar de la metodología que se empleó en dichos cursos, se puede decir que se trabajaba a partir de aspectos teóricos, basados en las lecturas planteadas como obligatorias y algunas sugeridas o recomendadas,

³⁷ Ibid. 32.

ejemplos de los contenidos y trabajos prácticos sobre estos, dentro de los cuales se encuentran trabajos en grupo “*son insumos para la elaboración del ensayo argumentativo*” e individuales “*elaboración progresiva del ensayo a lo largo del curso*”. Aunque se abría un espacio llamado “puesta en común”, en el que los estudiantes podían participar de manera oral y realizar su devolución, lo cual hacían muy poco, frente a dicha situación el docente incentivaba realizando comentarios como: “*del error se aprende*” “*no les dé miedo a equivocarse*” donde obtenía los mismos resultados y en ocasiones respuestas muy superficiales o comentarios anecdóticos, poco relacionados con el corpus del conocimiento. No obstante, el proceso de devolución se hacía evidente en los talleres y parciales donde los estudiantes se veían obligados a responder.

Sin embargo, en la realización de los trabajos no sé evidenció un momento en el que, el docente explicitara lo que esperaba de estos y a los resultados, pero cuando tenía los resultados parciales expresó: “*el desempeño fue muy bajo, tienen que preocuparse por mejorar* “. Con base a lo planteado por Brousseau (1998) donde dice: “un contrato totalmente explícito está condenado al fracaso. En particular las cláusulas del cumplimiento del tema o asunto, no pueden ser descritos de ante mano”. De acuerdo a lo mencionado anteriormente, algunas de las acciones empleadas por los docentes en el curso de manera natural e inconsciente, responden a los planteamientos teóricos del contrato didáctico.

Por otra parte, cabe mencionar que las clases se desarrollaban, por medio de lecturas planteadas como obligatorias para los estudiantes y que estas fueron propuestas desde el inicio del curso en el programa de este, y a medida de que se iba desarrollando, en cada clase se mencionaban las lecturas que debían leer para la próxima clase.

Ejemplo:

“*Leer capítulos 1 y 2 de Shardakov, el documento está en la fotocopiadora de la biblioteca*”, aunque en ocasiones, algunos de los estudiantes no cumplían con su obligación de realizar las lecturas, después del docente haberlo pactado de manera oral, no oficial.

En cuanto a las maneras de evaluar, al momento de los parciales los docentes mencionaban el número de preguntas, en ocasiones las leía y les indicaba a los estudiantes el tiempo estipulado para desarrollarlas. Al entregar los resultados de las pruebas el docente mencionaba “*se van a desarrollar cada una*” pero esto no fue evidente.

En el curso se emplearon unas lecturas que se pueden ubicar en las siguientes categorías:

Cuadro 6
Lecturas Competencias Comunicativas I

CATEGORIA	LECTURA.	AUTOR
OBLIGATORIAS	“La lámpara maravillosa”.	William Ospina.
	“Anotaciones sobre el plagio y robo de ideas”.	Sonia Janett Girón Castro.
	“Desarrollo del pensamiento en el escolar “Capítulos 1 y 2.	Shardakov M. N.
	“Competencias comunicativas” libro inédito.	María Gladys Agudelo Gil, Alejandro Alberto Mesa Mejía, Abelardo Antonio Gómez Molina.
RECOMENDADAS	“Sin novedad en el frente”.	Erich Maria Remarque.
	“Todo lo sólido se desvanece en el aire”.	Marshal Berman.
	“Homeschooling”.	John Caldwell Holt.
SUGERIDAS	Revista internacional del magisterio.	Construcción colectiva de docentes.

Cuadro 7.
Lecturas curso Competencias Comunicativas II

CATEGORIA	LECTURA	AUTOR
OBLIGATORIA	“Tras las líneas” “Como una novela”	Daniel Cassany.
	“Aprendizaje en el siglo XXI”	María Teresa Quiroz.
	“Una mirada crítica al ensayo”	Inés Emilia Rodríguez
	¿Es posible una didáctica del ensayo?	Alejandro Alberto Mesa Mejía.
RECOMENDADAS	“La cocina de la escritura”.	Daniel Cassany.
SUGERIDAS	Revista internacional del magisterio.	Construcción colectiva de docentes.

Los cuadros anteriores, se refieren a las lecturas trabajadas en el curso, según su tipo, con las cuales se pretendía apoyar la transposición del saber y la manera en que los estudiantes se puedan relacionar con la naturaleza de este en el curso de Competencias Comunicativas I y II.

- **Presentación del objeto del curso:**

Ahora bien, en el desarrollo del curso, la memoria jugó un papel importante, ya que los estudiantes debían recordar los conceptos, para plantear ejemplos solicitados por los docentes y la realización de trabajos prácticos con elementos de la vida cotidiana.

Para evidenciar lo anterior, se presenta un ejemplo en el cual, el docente estaba trabajando el tema de comparación, y realizó un modelo por medio de dos

cuadros pertenecientes al concepto (semejanzas y diferencias), para comparar dos programas de televisión “la rosa de Guadalupe” y “tu voz stereo” de manera colaborativa, posteriormente el docente le pidió a los estudiantes realizar el mismo ejercicio de comparación de manera individual entre los capítulos 1 y 2 de William Ospina “la lámpara maravillosa”, aplicando cada uno de los pasos y teniendo en cuenta los aspectos necesarios para llevar a cabo el proceso (objeto 1 -2 y categoría o variable, cuadro de semejanzas y otro de diferencias).

Como se ha mencionado en párrafos anteriores, nuevamente se evidencia el proceso de transposición didáctica que empleaba el docente en el curso, donde al iniciar su discurso sobre el tema, lo hacía abordando el concepto y aspectos o características claves, es allí, donde se resalta una práctica fuente, ya que el docente primero acercaba a los estudiantes al saber , por medio de los conceptos y sus especificidades y luego los guiaba en la aplicación de dichos aspectos de una manera acorde a los estudiantes, es decir con elementos que para ellos eran conocidos, les llama la atención y como eran programas de televisión tenían muchos aportes para dar.

Es entonces, evidente como el docente en un primer momento convierte ese saber en algo visible, concreto por medio de sus ejemplos, para después trabajar esa parte abstracta y disciplinar del concepto, es decir, que los estudiantes pudieran notar la utilidad de dicho proceso mental (comparación) para su formación como profesional, pero que dicho conocimiento, también pueda ser aplicado en su labor profesional, lo que en términos de esta investigación se reconoce como práctica objetivo. Para sustentar la idea anterior, cabe mencionar a Álzate Piedrahita y Gómez Mendoza quienes indican que: “a través de ejemplos, resúmenes en casa, relación de los contenidos con el contexto cotidiano; se da a la concreción de nociones abstractas que determinan el sentido que los estudiantes dan a los conceptos y la manera en la que se relacionan con el saber que está siendo enseñado”³⁸

En este sentido, el docente abordaba la transmisión del saber, por medio de ejemplos concretos, diapositivas, utilizando libros y lecturas trabajadas.

Ejemplo:

El docente explicaba los diferentes tipos de ensayo mediante la comparación de varios ensayos argumentativos; en los cuales los estudiantes identificaban que las características físicas eran diferentes, pero las características estructurales y de contenido eran muy similares las unas a las otras.

38 ALZATE PIEDRAHITA, María Victoria; GOMEZ MENDOZA, Miguel Ángel. *La relación con el saber los estudiantes y la enseñanza universitaria*. Pereira. Editorial: Ecoe. 2013. Pág. 19.

- **Articulación entre cursos y trabajos prácticos:**

Además, se puede decir que lo que se menciona anteriormente, en cuanto a los trabajos prácticos, estos también les servía a los estudiantes para la preparación de la evaluación, aunque no se hacía de manera explícita por parte de los docentes, pero mediante la realización de actividades y ejemplos, que eran revisados por los profesores los estudiantes podían inferir, el tipo de preguntas que podían encontrar en los parciales.

Por lo tanto, se resalta la importancia que tienen los trabajos prácticos y los ejemplos planteados durante todo el curso, estos fueron un lugar que se abrió para la devolución por parte de los estudiantes, como se evidencia en el siguiente ejemplo cuando el docente estaba abordando el tema de descripción:

Ejemplo 1:

En él un capítulo del libro “la lámpara maravillosa” deben identificar el tipo de descripción y justificar el porqué de su elección”.

A continuación, se plantea otro ejemplo, en el cual los estudiantes debían construir cinco preguntas basadas en uno de los capítulos de William Ospina, los cuales debían ser leídos para ese día y posteriormente tenían que responder dichas preguntas, para ello, el docente dio la siguiente consigna:

Ejemplo 2:

P: “Que las preguntas no sean literales y que las respuestas no estén explícitas en el texto”.

Con el ejemplo anterior, se puede inferir que los cursos se trabajan, por medio del lenguaje implícito y en ocasiones explícito, pero lo importante era que los estudiantes hicieran uso de las herramientas que se les brindaban para realizar una lectura inferencial, crítico/valorativa, argumentativa y así pudieran ver más allá de lo que estaba escrito, es decir, comprendieran el significado y le dieran sentido a lo que se decía.

- **Articulación entre lo oral y lo escrito**

Para evidenciar el proceso de articulación entre lo oral y lo escrito, se destaca un momento del curso en el que el docente sintetizó de manera escrita en el tablero los contenidos de la lectura, como se muestra en el siguiente ejemplo.

Ejemplo:

El docente escribe en el tablero

- Normas Icontec.
- Citas y tipos de citas.
- Directa: extensa o corta.
- Indirecta.
- Ibíd.
- Op cit.
- Cita de citas.
- Bibliografía.

Posteriormente, de manera oral construyó su discurso para dar la definición y ejemplo de los contenidos escritos en el tablero, los cuales fueron tomados de la lectura que los estudiantes debían realizar del documento sobre las Normas Icontec.

También, en otra ocasión uno de los docentes, aclaró de manera oral (oficial) que el curso de Competencias Comunicativas, ayudaba a mejorar las habilidades lectoras y escritoras, a su vez de manera oral (no oficial) recalca la importancia de la responsabilidad y la autonomía para un buen desarrollo del curso.

Cabe aclarar que, el término oral puede ser oficial o no oficial. Es oral oficial cuando el docente, por medio de su discurso le mencionaba a los estudiantes aspectos relacionados con el saber sabio, mientras que, cuando se hace alusión al término oral no oficial, es cuando se refiere de manera verbal a asuntos que hacían parte de la formación del estudiante, pero desde una perspectiva social o mejor llamada competencias ciudadanas.

Con respecto a las lecturas, éstas eran consideradas como base fundamental, para la construcción del discurso docente y las participaciones de los estudiantes en el desarrollo de las clases.

Por otro lado, cabe destacar que las intenciones de los docentes eran inducir siempre a sus estudiantes a que participaran y pusieran en práctica los diferentes conceptos, mediante el planteamiento de ejemplos y la realización de trabajos prácticos. En ocasiones, las intenciones de los docentes eran explicitadas en cuanto a lo que realmente le servía a los estudiantes para la construcción de sus trabajos utilizando un lenguaje técnico, de acuerdo a la disciplina y todo lo visto durante el curso.

En cuanto al rol de los estudiantes y la manera en la que asumían el contrato didáctico, estos lo tomaban como un documento que se debía seguir (escrito oficial) pero no le daban la importancia necesaria para el buen desarrollo del

curso. También, en algunas ocasiones los estudiantes no asumían sus obligaciones con la clase, pero sí, pretendían negociar aspectos de la misma a su favor, como: los horarios, las fechas y los parciales.

- **Articulación con elementos exteriores**

Así mismo, se percibe la práctica objetivo durante el desarrollo del curso, ya que algunos estudiantes en su proceso de devolución realizaban una articulación con otros cursos a los que asistían paralelamente.

Ejemplo:

El curso de ética y formación ciudadana, el cual era retomado por los estudiantes en el curso de Competencias Comunicativas con el fin de destacar la lectura llamada “*ética postmoderna*”, ésta la trajeron a colación como un ejemplo, ya que el tema de ese día eran las Normas Icontec, especialmente los tipos de citas y referencias bibliográficas, es por ello que, los estudiantes establecieron una relación entre los temas trabajados paralelamente en ambos cursos.

Con el ejemplo anterior, es evidente como los contenidos planteados en los cursos de Competencias Comunicativas, se pueden trabajar de manera transversal en otros cursos del programa universitario, ya que el saber trabajado en estas asignaturas son contenidos fundamentales en un currículo, debido a que se consideran pautas establecidas para mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes y se pueden emplear en cualquier disciplina, pues sólo, son una forma de organizar la información y así el estudiante pueda comprenderla más fácil, por medio de ejemplos de otros contenidos que se trabajan el curso y pueden ser trabajados en otras disciplinas estos son: organizadores gráficos, normas para organizar los trabajos (Icontec o Apa), análisis, síntesis, ensayo entre otros.

7.4.2 Escenificación didáctica.

La escenificación didáctica es un indicador importante, debido a que favorece en los estudiantes la comprensión de los contenidos o conceptos, la cual va asociado a las actitudes, gestos, movimientos, tono de voz y materiales que utiliza el docente dentro de su discurso; para dar claridad a lo que está planteando en relación con el tema tratado. Aunque en otras dimensiones se han mencionado ejemplos que ilustran y ayudan a una mejor comprensión del tema, en el fondo se relacionan con aspectos de transposición didáctica y didactización.

Esquema 8 Escenificación didáctica

ESCENIFICACIÓN DIDÁCTICA

El profesor está parado sentado.

El profesor es dinámico y captura la atención.

El profesor es estático.

Este estatismo provoca o no un efecto de “adormilamiento”.

El profesor utiliza el espacio que le corresponde por derecho.

El profesor lee las notas.

El profesor se centra sobre las notas sin leerlas.

Esto implica un problema para el curso.

Cuál es el tono de voz.

El profesor da la impresión de estar en su “burbuja”.

El profesor se dirige al público.

Inducción al dialogo.

Lugar para el público.

El profesor incita a una devolución del problema.

Incluye al público en la dramatización del problema.

En el esquema anterior, se hacen evidentes aquellos subindicadores propios de la escenificación didáctica, los cuales son empleados por el docente para la realización de su transposición didáctica y la presentación del saber a los estudiantes. Dichos elementos permitieron la recolección de información que determinó el análisis y comprensión de aspectos propios de la dimensión didáctica

De acuerdo a lo anterior, la escenificación didáctica se podría definir como el proceso de mediación que realiza el docente para presentar el saber a través de los movimientos corporales, la interacción con el espacio y algunos elementos que se involucran en este, los cuales ayudan a la comprensión de los elementos textuales y epistemológicos, ya que le permite al docente acercarse al alumno de manera más asertiva.

Cabe resaltar que, la escenificación didáctica fue fundamental dentro del proceso de transposición didáctica y didactización ya que, no es solo la transmisión del saber si no que va acompañada de aquellos elementos de la puesta en escena, que se involucran en el desarrollo de las clases como la manera en la que el docente se dirige al público, la realización de apuntes en el tablero, las ayudas audio visuales empleadas, el inducir a un dialogo con los estudiantes, brindar espacios para la socialización de experiencias o anécdotas relacionadas con el tema en cuestión, el ser dinámico, el utilizar el escenario, movilizarse de manera armónica en el espacio y hacer inflexiones en su voz con las cuales indique a los estudiantes conceptos claves o importantes en su discurso.

Ejemplo:

El docente incita a los estudiantes a que interactúen con él y entre ellos mismos; ya que siempre estaba buscando que ellos respondieran a preguntas o contaran experiencias frente al tema, además hacía comentarios con un toque de humor con los cuales buscaba que ellos se sintieran cómodos y participaran más.

P: Explica: *“en este semestre vamos a hacer lecturas, para conocer el texto debe conocer las palabras. ¿Qué palabras desconocen? mientras escribe la palabra falencia en el tablero”*.

E1: *“Ya estaba escrita”*.

E2: *“Ahí tiene una falencia”*.

P: *“¡Muy bien!”*.

P: Explica el término falencia, escribe el verbo fluir en el tablero y da el término técnico.

P: Y después dice: *“ahora, en buen paisa”* y da un ejemplo.

P: Explica uno a uno los términos. *“¿Alguna otra palabra que no conozcan ahí?”*

E: *“La inflexión”*.

E2: *“Ya nos la dijo”*.

P: “*La tierra llamando a Marte*”.

También, es importante destacar, que se debe mantener un equilibrio en entre la escenificación didáctica y la transmisión del saber.

7.4.3 Transposición didáctica y didactización

La transposición didáctica y la didactización permiten al maestro comprender mejor la relación del alumno con los saberes. Estos no pueden tener y tomar sentido para el alumnado sino con la condición de ser sucesivamente apreciados por él en exterioridad.³⁹

El siguiente esquema, pretende mostrar aquellos subindicadores y elementos que permitieron el análisis y comprensión de los procesos de didactización, llevados a cabo en los cursos observados, los cuales se relacionan con aspectos como el contrato didáctico, la transposición didáctica y la escenificación didáctica para dar respuesta a aspectos de la dimensión didáctica.

³⁹ ALZATE, PIEDRAHITA, Maria Victoria; ARBELAEZ GÓMEZ, Martha Cecilia; GÓMEZ,MENDOZA Miguel Ángel; ROMERO Loaiza Fernando; GALLÓN BEDOYA Humberto. *El texto escolar y las mediaciones didácticas y cognitivas*. Pereira: Papiro 2004. Pág 84.

Esquema 7
Transposición didáctica



- **El saber responde:**

En el curso se trató de involucrar el saber disciplinar con la vida real de los estudiantes y su entorno. Para evidenciar lo anterior, se plantea un ejemplo de lo que uno de los docentes respondió en el cuestionario (pregunta 4, ver anexo 3).

Ejemplo:

“¿Qué transformaciones hace usted para enseñar su saber disciplinar o saber profesional? R//: *“se ejemplifica apelando a la realidad inmediata para explicar algunos conceptos. Además se trabaja con base en apartados de un libro del cual el docente es coautor y que en este momento está en proceso de impresión por parte de la UTP”*, es decir, el pensamiento corriente es tomado como base para el desarrollo de los temas.

Con respecto al ejemplo anterior, se puede decir que: es coherente lo que el docente decía y lo que realizaba en sus clases, ya que como se pudo evidenciar en los párrafos anteriores, se emplean diversos ejemplos que dan cuenta de ello. Por ende, lo que el docente planteaba hace parte de la didactización mencionada por Chevallard (1991) “la cual es entendida de manera más amplia como toda presentación del saber que procura facilitar su acceso a los estudiantes”⁴⁰ como lo empleaba el docente, es por medio de los ejemplos de la vida real.

También, se puede decir que el saber responde a la forma escolar de acuerdo al nivel, necesidades e intereses de los estudiantes, a lo estipulado en el programa del curso, a los objetivos institucionales del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil y el núcleo de lenguaje.

- **Grado de didactización**

Para hacer referencia a la didactización, esta “es entendida como la presentación del saber organizado de tal manera que sea abordado de manera progresiva, de lo más fácil a lo más complejo con una introducción progresiva de las nociones propias a la disciplina”⁴¹

En relación con lo anterior, cabe destacar que en el curso se evidenció la forma en la que el docente buscaba presentar los conceptos o contenidos de una manera simple, partiendo de los conocimientos que tenían los estudiantes sobre el tema o

⁴⁰ Ibíd. 31.

⁴¹ ALZATE PIEDRAHITA, María Victoria; GOMEZ MENDOZA, Miguel Ángel; ARBELÁEZ GÓMEZ, Martha Cecilia. *Enseñar en la universidad, saberes, prácticas y textualidad*. Pereira: Editorial Ecoe Ediciones.2011 pág 41.

que habían podido adquirir durante la lectura de los documentos planteados, relacionándolos con su vida cotidiana, por medio del planteamiento de ejemplos con el fin de presentarles características más profundas como la estructura, que permitieran su aplicación posterior en los trabajos prácticos propuestos.

Si bien lo ha mencionado Brousseau, cabe destacar que, el proceso de didactización no es solamente la formalización escolar del discurso científico, sino que también la difusión de los resultados de las investigaciones y que se refiere a una larga purificación, la cual apunta a que “el productor del saber despersonalice, descontextualice y destemporalice lo más posible los resultados”, y es así, como estos pueden ser comunicables en “saberes” y transformables después en “saberes escolares” y saberes universitarios. 42

Es decir, el docente es quien tiene que escudriñar y filtrar todo su bagaje y conocimiento, de acuerdo al saber que ha construido a lo largo de su formación tanto en la universidad como en el ejercicio de su labor, a tal punto de que brinde a los estudiantes un saber puntual, preciso el cual debe ser modificado y transformado para su comprensión. Aunque cabe aclarar que, todo el conocimiento que tiene el docente frente al saber, es el que le permite emplear estrategias didácticas y ejemplos con el fin de estar al nivel de los integrantes del curso, en palabras textuales de uno de los docentes es “*hablar en buen paisa*” donde el papel de la teoría es sustentar y darle un argumento de peso al discurso del profesor, indicando que el saber que está transmitiendo tiene bases científicas y hay muchas personas detrás, que se han dedicado a investigar sobre este, por ende lo que el docente habla en clase no es porque él lo quiera inventar o como él lo quiera decir.

En el siguiente ejemplo se retoma una situación de clase, en la que el docente presentó el programa del curso:

P: “*En los cursos me gusta abordar mucho la poesía*”.

P: “*Durante el curso vamos a leer mucha poesía*”.

P: “*¿Alguien sabe por qué la poesía?*”

E “*No*”.

P “*¿Alguien sabe por qué la poesía en el curso?*”

P: “*Siempre empiezo leyendo el programa, pero como ustedes lo saben (la mayoría de asistentes al curso eran repitentes) voy a iniciar con un poema*”.

P: El profesor se sienta frente a los estudiantes y les indica que “*deben relajarse, soltarse*” y luego escribe en el tablero el nombre del poema y su autor del autor del libro “*la realidad y el deseo Luis Cernuda*”, habla un poco sobre la biografía de este personaje.

42 Ibid. 30.

P: Lee el poema.

P: *“Lo captaron o lo repito”*.

E: Piden que repita el poema.

P: Se levanta de la silla y mientras camina lee de nuevo, al terminar dice *“listo hagamos el primer quiz del semestre”*.

P: Se acerca a una estudiante y pregunta *“por qué quiz” ¿cómo hizo una cara?*

E: *¿Y cómo se hace el quiz de un poema?*

P: *“Bien quiz del poema y la pregunta es: ¿qué les transmite el poema?”*

P: Al finalizar el quiz responde la pregunta desde su perspectiva mientras escribe en el tablero: *“si el hombre pudiera decir”* y va pasando los programas del curso puesto por puesto.

P: *Ya listo, ¿alguien me puede aclarar que es transmitir?*

Toma nuevamente el libro y pregunta *“¿Quién quiere leer?”*

E: Se niegan.

P: Entrega el libro a una de las estudiantes.

E: Accede y se sienta en la silla del profesor como cuando él leyó el poema.

P: Nuevamente toma el libro e insiste, *“¿Quién más lo quiere leer?”*

E: Después de muchos llamados se sienta en la silla y lo lee.

P: *“Pensemos una cosa, en lo que tuvieron en cuenta o no los que leyeron el poema”*.

P: *“Una cosa es decir que transite el poema y otra que me transmite quien lee el poema”* (mientras escribe en el tablero *¿Qué se dice? ¿Cómo se dice?*).

P: *“El poema tiene algo que es: la métrica, cantidad de versos, cantidad de sílabas. Cada línea es un verso y explica-. Por la métrica se clasifican los poemas”*

P: *“Cuando se gradúen y vayan a trabajar ¿cómo se imaginan el primer grupo? ¿De qué edad?”*

E: Algunos estudiantes responden: *“3, 6, 5, 10”*.

P: *“Ustedes van hacer dictados, van a leer los niños”*.

P: *“Entienden porque que les sirve la poesía”*.

P: *“Para saber leer a los niños”*.

Ahora bien, para hablar un poco sobre los agentes que están involucrados en el proceso de enseñanza, cabe destacar que son: el docente, el saber y el estudiante, donde estos tres elementos se relacionan entre sí, para construir el conocimiento, a este proceso se le conoce como triángulo didáctico, sistema didáctico y relación ternaria o como Chevallard lo denomina relación didáctica, la presencia de esta en el curso se hacía evidente en ejemplos mencionados durante esta investigación, en aquellos momentos en los cuales se establecía una interacción entre docentes y estudiantes entorno a los conceptos propios de la disciplina.

Para dar más claridad a dicho proceso, cabe mencionar un apartado expuesto por Chevallard (1985) en el cual indica “un contenido del saber sabio que haya sido

designado como saber a enseñar sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para tomar lugar entre los objetos de enseñanza. El ‘trabajo’ que un objeto de saber a enseñar hace para transformarlo en un objeto de enseñanza se llama transposición didáctica”. 43

- **El saber es reconstruido en un texto o discurso:**

En cuanto a la transposición didáctica como lo mencionan Chevallard y Bordet⁴⁴ empleada se basa en las lecturas planteadas como obligatorias, la socialización y explicación de los contenidos por medio de las siguientes herramientas: discurso como profesor, ayudas audiovisuales (diapositivas), ejemplos anecdóticos, proposición de trabajos escritos, talleres, mesa redonda, discusiones guiadas con los estudiantes, trabajos en grupo, lecturas, exposiciones socializaciones o puesta en común.

Por lo tanto, la metodología que el docente empleó en el curso, para apoyar su transposición didáctica, se basaba en preguntas sobre lo que sabían los estudiantes acerca del tema planteado, teniendo en cuenta las lecturas que ellos debían realizar, aunque al inicio del curso en ocasiones algunos de los estudiantes no las realizaban, por lo cual el docente resalto el incumplimiento de sus obligaciones según lo establecido de manera oral (no oficial) al iniciar el curso, en cuanto a ello, el docente realizaba un quiz cada clase.

También, en varias ocasiones, el docente pedía a uno de los estudiantes que expusiera frente al grupo el tema planteado para la clase, luego él realizaba un proceso de retroalimentación de manera oral y escrita en la cual resolvía dudas, preguntas construía su discurso sintetizando el tema, relacionándolo y planteando ejemplos concretos con elementos del salón de clase, el entorno y vida cotidiana de los estudiantes, posteriormente se elaboraban ejemplos con ayuda de los estudiantes y en algunas ocasiones dejaba trabajos prácticos para realizar durante o después de la clase.

A continuación se presenta un ejemplo de un de los quices realizados en el curso, la pregunta planteada de acuerdo al tema “plagio y fraude” era abordada de manera escrita y posteriormente de manera oral.

43 GÓMEZ MENDOZA, Miguel Ángel, *la transposición didáctica: historia de un concepto*. En la Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Volumen 1, Julio - Diciembre 2005, págs. 87-115
44 BORDET.D. *Transposition didaactique, une tentative d'éclaircissement*, DDES.n 110, CNDP, p.45 -52

CHEVALLARD, Yves, *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique Grupo editor, Buenos Aires. 1991.

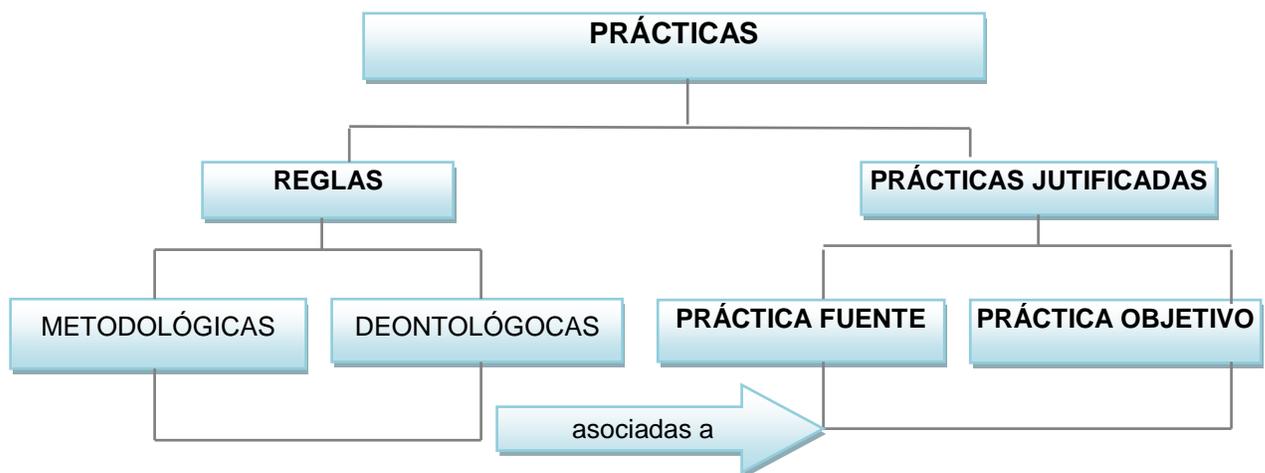
Ejemplo:

“Argumentar: ¿cuál es la diferencia entre plagio y fraude?”.

7.4.4 Práctica fuente y objetivo.

En la enseñanza del saber universitario, el docente se ve enfrentado a diferentes prácticas entendidas estas como “el conjunto de acciones que persiguen un fin y que se encuentran delimitadas por algunas exigencias y limitaciones”⁴⁵ que deben ser tenidas en cuenta para el desarrollo de las clases, lo cual actúa sobre el profesor y sobre el objeto a enseñar y que va asociado a su práctica de enseñanza.

Esquema 9.
Prácticas



Con el esquema anterior se ilustran las diferentes prácticas que tienen lugar en la enseñanza de los saberes universitarios y que se involucran en los cursos observados, siendo la práctica fuente un elemento esencial para la construcción del discurso docente y la práctica objetivo el fundamento para la continuación de la vida académica y laboral de los estudiantes.

⁴⁵ ALZATE PIEDRAHITA, María Victoria; GOMEZ MENDOZA, Miguel Ángel; ARBELÁEZ GÓMEZ, Martha Cecilia. *Enseñar en la universidad, saberes, prácticas y textualidad*. Pereira: Editorial Ecoe Ediciones.2011 pág. 147.

En este apartado se destacan dos tipos de práctica: una práctica, fuente la cual consiste en “el saber tal cual es producido por los científicos sin ninguna intencionalidad didáctica” 46 y el cual el docente retoma para demostrar la validez que se da al saber enseñado y al profesor mismo frente a la comunidad. Y una segunda, como práctica objetivo la cual está basada en una reflexión sobre la enseñanza universitaria que apunte al fortalecimiento de las competencias de los estudiantes para la continuación de sus estudios y para su vida laboral. Como se evidencia en el siguiente ejemplo.

Ejemplo:

Frente a la transmisión de los saberes en el curso, el docente los explica desde diferentes perspectivas:

- Desde la universidad: en la cual habla de la importancia del curso, pues:

P: “Este curso está montado sobre la escritura”.

- Desde la carrera: en el cual habla :

P: “La carrera en la que están inscritos, tiene que ver con humanidades (como lo es la educación)”. También indica que:

P: “Este curso es muy importante, porque brinda a los estudiantes herramientas para cursar otras asignaturas, para solucionar los problemas de comprensión de lectura y las dificultades en cuanto a la escritura”.

- Desde la vida laboral: en este el docente indica que:

P: “Como futuros docentes que van a enseñar a los niños a leer y a escribir, es indispensable que tengan la destreza y habilidad para realizar estos procesos de manera correcta”.

Como se resalta en el ejemplo anterior, y en ejemplos mencionados durante esta investigación en los cuales se destaca la presencia de las prácticas, en el curso se hace referencia a la práctica objetivo cuando se plantea el discurso docente, desde la trascendencia que tiene este curso y los contenidos abordados para la continuación de la carrera de Licenciatura en Pedagogía Infantil y la vida profesional. En cuanto a la práctica fuente, aunque no se hacía explícito se sitúa el curso en la disciplina del lenguaje y los procesos de lectura y escritura como componente fundamental de la misma.

Por lo tanto cabe destacar, que “es difícil familiarizar al estudiantes en una práctica (la profesión) a través de un texto (el saber), porque un saber cubre un campo de fenómenos estrechamente circunscritos; mientras que una práctica profesional se

46 Ibid. 148

ejerce en un medio en el cual los fenómenos de la naturaleza múltiple se producen”.⁴⁷

Por otra parte, cabe mencionar los resultados obtenidos en las entrevistas realizadas a los estudiantes de Competencias Comunicativas I y II, dicho instrumento de recolección de la información, fue aplicado al iniciar y finalizar cada curso. En cuanto a la dimensión didáctica se obtuvo la siguiente información: haciendo referencia al contrato didáctico, los estudiantes expresaban sus expectativas al iniciar el curso, estas eran: *“mejorar la comprensión de textos, aprender mucho, analizar textos, redactar mejor con buena coherencia y ortografía, aprender las cosas para ser buena pedagoga, aprender hacer los trabajos implementando las TIC, en general llegaban a la conclusión de aprender mucho sobre el curso y aprobarlo, también en que este curso sirve para la carrera, por si uno ve materias de gramática y para toda la vida”*.

De acuerdo al indicador de didactización, los estudiantes expresaron que deseaban que la manera en la que el profesor dictará la asignatura, fuera más *“práctica, llamativa, didáctica, que haga dinámicas sobre comprensión de textos, actividades en grupo, nos saque a leer más, que sea más divertido, que traiga el texto en grabación y seguir la lectura, que uno grabe la lectura, ver vídeos y crearlos”* entre otros. Cabe aclarar que, los estudiantes reconocían la importancia de la teoría durante el curso, pero mencionaban que dichos contenidos podían ser abordados de las maneras anteriormente mencionadas, como decía una de las estudiantes *“esta materia es como muy teórica, pero de pronto meterle un poco de práctica”*.

Ahora bien, en la entrevista realizada al finalizar el curso y con relación al indicador anterior (contrato didáctico) en su mayoría los estudiantes expresaron que el curso había cumplido sus expectativas, ya que se vio un avance de los procesos de lectura, escritura, oralidad y algunos conceptos trabajados (organizadores gráficos, tipos de textos como: ensayo, análisis, síntesis) y reconocieron la utilidad de estos en otros cursos vistos paralelamente en el semestre, al igual que durante toda la carrera y la vida profesional. Pero, con respecto a la metodología del curso (didactización) el grado de satisfacción de los estudiantes en cuanto al cumplimiento de los sus expectativas de acuerdo a la forma en la que los docentes dictaban la asignatura, fue equivalente, donde los estudiantes que presentaban inconformidad expresaban que el docente hablaba mucho, causando adormecimiento y recalando lo mencionado en la entrevista al iniciar el curso.

⁴⁷ ALZATE PIEDRAHITA, María Victoria; GOMEZ MENDOZA, Miguel Ángel. *La relación con el saber los estudiantes y la enseñanza universitaria*. Pereira. Editorial: Ecoe. 2013. Pág 48.

De acuerdo a los resultados obtenidos en los cuestionarios aplicados a los docentes de los cursos de Competencias Comunicativas I y II (ver anexo 3) en cuanto a las pautas de enseñanza de los saberes universitarios en la dimensión didáctica, los docentes coincidían al expresar que ciertas pautas presentan dificultades; ya que los docentes respondían a veces o no al cumplimiento de estas en el desarrollo del curso, como se hace evidente en el siguiente cuadro:

Cuadro 8.
Cuestionario docente dimensión didáctica.

#	PAUTAS DE LA ENSEÑANZA DE LOS SABERES UNIVERSITARIOS EN LA DIMENSION TEXTUAL	SI		NO		A VECES	
		P1	P2	P1	P2	P1	P2
4	¿Al iniciar el curso explicita los prerrequisitos de los contenidos del curso?				x	x	
9	¿Somete a discusión las reglas del curso?				x	x	
28	¿La metodología del curso que usted ofrece se relaciona con la futura vida profesional de los estudiantes?					x	x

También, cabe destacar que uno de los docentes expresó realizar “a veces” las siguientes pautas:

- 6. ¿Expone las reglas epistemológicas de su curso?
- 17. ¿Recomienda usted a sus estudiantes lecturas que complementan el curso?
- 32. ¿El problema es eficaz para el nivel que tienen los estudiantes?
- 39. ¿Al finalizar se puede decir que se respondió la pregunta?

Además, el docente expresó el “no” cumplimiento de la siguiente pauta durante el desarrollo del curso:

20. ¿Propone usted proyectos de investigación en el curso?

En cuanto al otro docente, expresa que el cumplimiento de las siguientes pautas solo se hace evidente en algunos momentos durante el desarrollo del curso:

- 14. ¿Exige a los estudiantes que sustenten teóricamente sus trabajos?
- 26. ¿Las prácticas o laboratorios del curso que usted orienta se relacionan directamente con la futura vida profesional de los estudiantes?
- 30. ¿Plantea usted preguntas de saber previo a los estudiantes antes de abordar cada tema?
- 31. ¿Al iniciar el tema explicita usted el problema?
- 33. ¿Plantea usted preguntas a sus estudiantes para responder en la casa?
- 34. ¿Plantea usted preguntas a sus estudiantes para ser retomadas en la siguiente clase?
- 36. ¿Se hace una reflexión después de las preguntas o respuestas?
- 37. ¿Creas situaciones problematizadoras?
- 45. ¿Como profesor usted sigue un libro guía o libro de texto universitario para el desarrollo de su curso?

También, el docente expresaba que en el desarrollo del curso que dictaba, no se cumplían las siguientes pautas:

- 19. ¿Propone usted salidas de campo en el curso?
- 24. ¿Durante el curso se hace referencia a otros cursos que se dan paralelamente?

De acuerdo a lo observado en las clases, lo mencionado con anterioridad y a las respuestas dadas por los docentes en las preguntas abiertas de los cuestionarios aplicados, se hace evidente que existe una coherencia entre lo que se dice y lo que se hace; en cuanto a las formas de presentar el saber a los estudiantes empleando su discurso como profesor, acudiendo a mesas redondas, por medio de talleres, mediante discusiones guiadas por los estudiantes, con trabajos en grupo, empleando documentos que se leen en la clase, a través de exposiciones y ayudas audiovisuales. Dichas estrategias fueron implementadas con el fin, de que los contenidos se percibieran de manera progresiva y acumulativa.

También cabe destacar que los docentes reconocen realizar transformaciones para enseñar su saber disciplinar y profesional, estas son:

“Proponer asuntos propios del saber disciplinar diseñando secuencias didácticas que faciliten su abordaje en el aula de clase, en ocasiones la intervención está en

la aclaración y explicación a través de ejemplos (muchas veces del metalenguaje)". Además, "se ejemplifica apelando a la realidad inmediata para explicar algunos conceptos que son trabajados con base en apartados de un libro del cual el docente es coautor".

En relación con lo mencionado anteriormente, se destacan las limitaciones presentadas en el curso, de acuerdo a la dimensión didáctica una de ellas es expresada por los estudiantes en las entrevistas, tanto al iniciar como finalizar el curso, donde ellos mencionaban el querer un curso de Competencias Comunicativas basado en la práctica, la dinámica y actividades en grupo que les llamaran la atención, esto es visto como una limitación ya que, en las ocasiones en las que el docente no tenía en cuenta esa metodología deseada por los estudiantes, estos realizaban pocos aportes y ser percibían actitudes apáticas, mientras que cuando el docentes aplicaba las estrategias que los estudiantes deseaban, el ambiente de la clase era más ameno y las participaciones eran más fluidas.

Además, en algunas ocasiones a causa de dificultades presentadas en el desarrollo de las clases como: el incumplimiento del contrato didáctico por parte de los estudiantes y la falta de participación, los docentes se veían en condiciones de acudir a otro tipo de actividades y emplear elementos que no habían sido planeados para la realización de su transposición didáctica. Como por ejemplo en los momentos en los que los estudiantes no realizaban las lecturas planteadas para la clase se cambió la agenda de actividades propuestas y se dio tiempo a los estudiantes para realizar la lectura en la clase.

Otra de las limitaciones de esta dimensión se relaciona con aspectos propios de la escenificación didáctica, ya que en ocasiones los docentes se encontraban tan interesados en el concepto trabajado y sus conocimientos eran tan amplios que su discurso se extendía demasiado, en ocasiones causando que los estudiantes se desviarán del tema y se desconcentraran con facilidad, perdiendo el interés por la clase e iniciando a realizar otro tipo de actividades, además empleaban elementos de su entorno y realizaban movimientos con su cuerpo que ocasionaban distracción.

Para concluir esta dimensión, se puede decir que en los cursos de Competencias Comunicativas I y II, los docentes emplearon una variedad de estrategias didácticas en el desarrollo de los contenidos y conceptos del mismo, dando prevalecían los ejemplos anecdóticos, los cuales permitían aterrizar el saber a un contexto real; ya que por medio de estos los estudiantes lograban relacionar el concepto con su vida cotidiana y conocer la aplicación de este en diferentes prácticas (otros cursos y vida laboral).

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.

Las tres dimensiones (epistemológica, textual y didáctica) se articulan permitiendo tener una visión holística del saber en los cursos de Competencias Comunicativas I y II, donde los docentes emplean diversos elementos, estrategias instrumentos y herramientas para desarrollar el curso, teniendo en cuenta las limitaciones inherentes a la enseñanza universitaria, para no salirse de los parámetros establecidos por la disciplina. De igual manera, las exigencias didácticas de los cursos son las que indican al profesor la ruta, de cómo abordar el proceso de transmisión del saber donde él es el guía y los estudiantes los protagonistas dentro del proceso de aprendizaje.

- Para destacar la validez del saber enseñado y retomar aspectos epistemológicos en los cursos, los docentes emplean una serie de libros y documentos en los que se determina lo que ha sido aceptado por la disciplina, de acuerdo a diversas investigaciones realizadas por diferentes autores, enfocadas en las bases teóricas del lenguaje, es decir, el saber sabio de la comunidad científica que se presenta a los estudiantes, lo cual les permite apropiarse del saber y hacer ejercicios de réplica en contextos como la continuación de sus estudios y su futura vida laboral.

También, se destacan limitaciones en cuanto a la respuesta al problema, ya que en algunas ocasiones los estudiantes no contribuían por medio de sus aportes a encontrar la solución de este, es decir, la exigua participación de los estudiantes, hacía que la respuesta fuera difícil de encontrar y en algunos casos se desviara, haciendo que el docente replanteara los aspectos relevantes del problema en los cuales se debían enfocar, para resolverlo y esto lo hacía por medio de preguntas secundarias y ejemplos.

Con respecto a las limitaciones presentadas en los cursos, basándose en las dimensiones de producción de sentido (manifestación, designación y significación) por parte de los estudiantes, fue evidente que se presentaron limitaciones de orden actitudinal, debido a que en los cursos se percibía exigua participación y poco cumplimiento con las actividades propuestas por los docentes, lo cual hacía que el proceso de lograr la significación fuera más lento, sin desmeritar a los estudiantes que llevaron a cabo el plan o la estrategia de aprendizaje planteada por el docente, quienes lograban mostrar aspectos de significación durante el curso de una manera más rápida, pues comprendían el sentido de los contenidos.

- Desde un punto de vista textual, se puede decir que, el saber en los cursos de Competencias Comunicativas es presentado por medio de textos escritos (ya que se emplean las lecturas, los talleres, quices y al resolver

ámbitos problemáticos) y orales (construcción del discurso docente a partir de las necesidades de los estudiantes con respecto al saber que debe ser enseñado). El texto oral, también es construido por los estudiantes en el proceso denominado como devolución, el cual es llevado a cabo con base en los procesos de formación de la vida escolar y los conocimientos que han adquirido en la vida universitaria durante este curso y otros a los que han asistido.

Haciendo referencia a las limitaciones, se pueden designar unas de ellas como propias del aprendizaje, estas pueden ser: la capacidad interpretativa de los textos y del discurso del docente, los cuales están marcados por los saberes previos que poseen los estudiantes y es mediante el proceso de didactización realizado por el docente, que los estudiantes interiorizan el saber, logrando darle sentido por medio de la significación.

También, se evidencia como el texto escrito es una de las bases, para la construcción del discurso docente, pero a la vez es un medio para acceder al saber sabio propio de la disciplina, este es presentado como una limitación, ya que los estudiantes no cumplían con algunos de sus deberes para el curso, ejemplo en ocasiones no leían y no seguían las indicaciones dadas por los docentes para lograr una lectura exitosa, lo cual dificulta la comprensión de los contenidos y por ende no obtenían el léxico adecuado para argumentar sus aportes.

- Los procesos de didactización y transposición didáctica en el curso, se evidenciaron por medio del discurso y las estrategias empleadas por los docentes, donde se percibía la transformación del saber sabio al saber enseñado, con esto se pretendía disminuir ciertas limitaciones asociadas al saber, al aprendizaje y a elementos externos al curso; ya que se ayuda a bajar la exigencia del saber disciplinar disminuyendo así en su mayoría las limitaciones que se pueden presentar en el proceso de enseñanza debido a que gracias a este proceso (transposición didáctica), se privilegian los contenidos y se purifican los saberes obtenidos de ellos, lo que es necesario a los estudiantes de acuerdo al programa de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, para que posteriormente sean aplicados en sus prácticas pedagógicas, entendiendo estas como el proceso de formación y la vida laboral.

Por otro lado, el curso tiene dos horizontes o perspectivas: la parte teórica, sustentación de conceptos propios del lenguaje, lo cual hace referencia a una práctica fuente y el otro a la práctica objetivo, en la que se aplican los saberes adquiridos al ejercicio posterior que deben realizar los estudiantes de pedagogía infantil, tanto en su vida académica como profesional y es así como se encuentra la articulación entre estas prácticas.

Los aspectos anteriormente mencionados, son los que permiten al docente determinar las exigencias, tanto para la formación de la profesión docente como para la forma en la que debe presentar el saber, con el fin de que este responda al programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil.

Las limitaciones asociadas a elementos externos del curso como: el tiempo que se tiene para desarrollar el mismo y el gran número de asistentes, ya que en ocasiones no se logra llevar a cabo de manera más profunda y personalizada el proceso de enseñanza y andamiaje, teniendo en cuenta las necesidades y particularidades de cada estudiante en su relación con el saber. Sin embargo, cabe aclarar que los docentes trataban de realizar el proceso de acompañamiento con la mayoría de los temas, sin importar lo arduo y desgastante que fuera su trabajo, siempre mostraban disposición para los estudiantes y dichas limitaciones trataban de ser superadas por medio de espacios que uno de los docentes denomina “puesta en común”, el cual era llevado a cabo en todas las clases por cada concepto abordado.

Otra de las limitaciones presentadas en el curso, de acuerdo a la dimensión didáctica fue expresada por los estudiantes en las entrevistas, tanto al iniciar como finalizar el curso, en las cuales ellos mencionaban el querer un curso de Competencias Comunicativas basado en la práctica, la dinámica y actividades en grupo que les llamaran la atención, esto es visto como una limitación ya que, en las ocasiones en las que el docente no tenía en cuenta esa metodología deseada por los estudiantes, estos realizaban pocos aportes y se percibían actitudes apáticas, mientras que cuando los docentes aplicaban las estrategias que los estudiantes deseaban, el ambiente de la clase era más ameno y las participaciones eran más fluidas logrando así una significación.

Para sustentar la mirada holística que se obtuvo del proceso de enseñanza del saber en la universidad, especialmente en los cursos de Competencias Comunicativas, es necesario resaltar la relación entre las dimensiones epistemológica, textual y didáctica, abordadas en el desarrollo de este trabajo, ya que fue a partir de aspectos propios de la dimensión textual como los textos escritos, los cuales ayudaron a los docentes a construir su discurso (reconocido este, también como un texto) y a realizar sus procesos de transposición didáctica y didactización que hacen parte de la dimensión didáctica y en los que se conservaban aquellos aspectos propios del saber enseñado, destacando así su validez, a través del saber científico que ha sido producido en la disciplina del lenguaje, lo que hacía referencia a aspectos propios de la dimensión epistemológica.

Ahora bien, a partir de lo anteriormente expuesto se plantean las siguientes recomendaciones con relación a la investigación realizada:

- El curso de Competencias Comunicativas debería ser considerado como un prerrequisito para continuar con las áreas del núcleo del lenguaje y los demás cursos de la carrera, donde haya una articulación entre los contenidos del curso de Competencias Comunicativas y los demás; ya que a lo largo de esta investigación, se pudo notar que hay estudiantes que se encuentran a punto de graduarse y hasta ahora están tomando el curso de Competencias Comunicativas II, de acuerdo a lo planteado en el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, este curso es la base fundamental para la continuación de los estudios por los ejes que allí se trabajan (hablar, leer, escribir y escuchar).
- Los textos empleados como: libros, ensayos y demás documentos empleados para el desarrollo de los cursos de competencias comunicativas, sean relacionados con el programa de licenciatura en pedagogía infantil, es decir, que en este curso se empleen textos de otros cursos con los cuales se pueden desarrollar los mismos contenidos o conceptos establecidos en el programa de competencias comunicativas.
- El programa de licenciatura en pedagogía infantil, debería unificar contenidos y conservar los mismos criterios, para la exigencia a la hora de llevar a cabo trabajos prácticos en otros cursos sobre los contenidos abordados en competencias comunicativas.
- Los grupos podrían ser organizados de una manera más equilibrada o selectiva, teniendo en cuenta la cantidad de repitentes en cada curso, con el fin de que el saber enseñado cumpla con las expectativas y necesidades de los estudiantes de acuerdo a su condición.
- Si bien, competencias comunicativas es considerado la base fundamental para el desarrollo del programa de la licenciatura en pedagogía infantil, se podrían emplear diversas estrategias didácticas, no solo los apuntes de los estudiantes, si no también portafolios o cartillas que le permitan a los estudiantes registrar de una manera más estructurada los conceptos abordados en los cursos, los pasos para su aplicación y ejercicios en los cuales se pongan en práctica, para que así puedan retomarlos en cualquier momento de la carrera.
- En algunas ocasiones, los docentes hacen uso de elementos relacionados con el saber de manera natural e inconsciente y estos impactan de manera positiva en el desarrollo del curso, algunos de estos pueden ser:

articulación del saber a elementos relacionados con la escenificación didáctica, su discurso es basado en ejemplos y situaciones de la vida cotidiana, para introducir a un tema utilizan elementos de la problematización (planteamiento de problemas, preguntas, analogías, metáforas) referencia al cumplimiento de las obligaciones para el desarrollos del curso retomando así aspectos propios del contrato didáctico . Ahora bien, una pregunta ¿Qué pasaría si utilizaran dichos elementos o indicadores relacionados con el saber de manera intencional? Esta pregunta puede ser respondida con futuros procesos de investigación enfocados al tema tratado.

BIBLIOGRAFÍA

AGUDELO GIL, María Gladys; GALLEGO CORTÉS, Geoffrin Ninoska; TORO RAGA, Cristina Inés. *La lectura y estura en la universidad: la transición de lo ideal a lo real*. Pereira: Editorial Publiprint Ltda. 2010. 135 págs.

ALZATE PIEDRAHITA, María Victoria; GOMEZ MENDOZA, Miguel Ángel. *La relación con el saber los estudiantes y la enseñanza universitaria*. Bogotá. Editorial: Ecoe. 2013. Págs. 98.

ALZATE PIEDRAHITA, Maria Victoria; GOMEZ MENDOZA, Miguel Ángel. La enseñanza y su relación con el saber en los estudiantes universitarios colombianos. En: Revista da facultade de educacáo da usp: Education and Research. V.40, No.3, (jul./sep.2014);p 599- 615. ISSN 1517 – 9702.

ALZATE PIEDRAHITA, Maria Victoria; GOMEZ MENDOZA, Miguel Ángel; ARBELÁEZ GÓMEZ, Martha Cecilia. *Enseñar en la universidad, saberes, prácticas y textualidad*. Bogotá: Editorial Ecoe ediciones.2011.170 págs.

ALZATE, María Victoria et al. *El texto escolar y las mediaciones didácticas y cognitivas*. Editorial Papiro-Universidad Tecnológica de Pereira-Colciencias. 2004. ISBN 958-82-36-41-X.

ALZATE, PIEDRAHITA, Maria Victoria; ARBELAEZ GÓMEZ, Martha Cecilia; GÓMEZ, MENDOZA Miguel Angel; ROMERO Loaiza Fernando; GALLÓN BEDOYA Humberto. *El texto escolar y las mediaciones didácticas y cognitivas*. Pereira: Papiro 2005. Págs. 253.

Antrophos. 2005. Un fragmento, muy corto por cierto de este estudio, se incluye en el volumen publicado en español: Coulon, Alain. *Etnometodología y educación*. Buenos Aires: Paidos. (Capítulo 4. Los trabajos de inspiración etnometodológica en educación-El oficio del estudiante. Pp.158-163).

BORDET (David), *Transposition didactique, une tentative d'éclaircissement* DEES n°110, CNDP, septembre 1997, pp.45-52.

BROUSSEAU, Guy *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didáctica*". Buenos Aires: Libros del Zorzal.2007.

CHEVALLARD,Yves, *La transposición didáctica*. Del saber sabio al saber enseñado. Aique Grupo editor, Buenos Aires. 1991.

DELEUZE, Gilles "*Lógica del sentido*". Barcelona: El Bote de Vela.1990.

DURÁN, Diana Marcela et als. *Cuestión de supervivencia: graduación, deserción y rezago en la Universidad Nacional de Colombia.. Bogotá: Dirección Nacional de Bienestar de la Universidad Nacional de Colombia.* 2008. Para el caso de la Universidad Tecnológica se puede mencionar el "Programa antideserción" que implementó la vicerrectora académica a partir del segundo semestre de 2007.

ECHEVERRI JARAMILLO, Luis Guillermo. *¿Qué es Epistemología?* Cinta de Moebio, Universidad de Chile. núm. 18, diciembre, 2003, p. 0. Disponible en < <http://www.redalyc.org/pdf/101/10101802.pdf> >. Accedido en 16 dic. 2014.

GÓMEZ MENDOZA, Miguel Ángel, *La transposición didáctica: historia de un concepto.*En la Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Volumen 1, Julio - Diciembre 2005, págs.115.

GÓMEZ MENDOZA, Miguel Ángel; ALZATE PIEDRAHITA, María Victoria; ARBELÁEZ GÓMEZ, Martha Cecilia; ROMERO LOAIZA, Fernando. *El texto escolar y las mediaciones didácticas y cognitivas.* Pereira: Editorial Papiro-Colciencias. 2005. 2510 págs.

JIMENO CAPILLA, Pedro. *La competencia comunicativa: producción de textos escritos, orientados para la corrección.* 2012

MARTINEZ MIGUELEZ, Miguel. *Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa.* Paradigma, Maracay, v. 27, n. 2, dic. 2006. Disponible en < <http://goo.gl/IFEiC6>>. Accedido en 16 dic. 2014.

Ministerio de educación nacional. *ABC de la reforma a la educación superior en Colombia.* En: <http://www.mineducación.gov.co/1621/article-283356.html>. Consulta realizada 11 de febrero del 2015.

NAVARRO, Wisberto; Sánchez, Guillermo. *La deserción académica en la Universidad Surcolombian.* Neiva: Editorial USCO. 2007.

OSPINA, Carlos Alberto. *Disciplina, Saber y Existencia.* Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Manizales, Colombia. Volumen 2, N° 2 Julio- Diciembre 2004.

REYES, María de los Ángeles de la Rosa. *El Desarrollo de Competencias Comunicativas: uno de los Principales Retos en la Educación Superior a Distancia.*2004.

SEGOVIA, Jesús Domingo; GALLEGO ORTEGA, José Luis; GARCÍA ARÓSTEGUI, Ignacio; RODRÍGUEZ FUENTES, Antonio. *Competencias comunicativas de maestros en formación* .2010.

SOUVIRON LÓPEZ, Begoña. *Desarrollo de la competencia comunicativa y la educación virtual. Una metodología centrada en el proceso*. 2012.

GALLEGO CORTÉS, Geoffrin Ninoska: *La enseñanza del saber matemático en la universidad: estudio epistemológico, didáctico y textual en tres programas académicos de la universidad tecnológica de Pereira*. Pereira, 2010, 312 h. Trabajo de grado (Magíster en Educación). Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad de ciencias educación.

GARZÓN, Carlos Andrés; GRAJALES, Lina María; GUZMÁN, Diana Maritza. *La enseñanza del lenguaje como un saber universitario: estudio epistemológico, didáctico, textual del curso de construcción y didáctica de la lengua materna*. Pereira, 2010, 82 h. Trabajo de grado (Licenciada en Pedagogía Infantil). Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad de ciencias educación.

CALDERÓN GARCÍA, Yulieth; PALACIO SEPULVEDA, Paola Andrea. *La enseñanza de la sociología y la educación en la licenciatura en pedagogía infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira, estudio epistemológico, didáctico y textual*. Pereira, 2010, 128 h. Trabajo de grado (Licenciadas en Pedagogía Infantil). Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad de Ciencias de la Educación.

MORA CORTES, Haisury Liliana; QUEVEDO BOTERO, Marisol. *La enseñanza del lenguaje como un saber universitario, estudio epistemológico didáctico y textual del curso Construcción y didáctica del lenguaje escrito I*. Pereira, 68, Trabajo de grado (Licenciadas en Pedagogía Infantil). Universidad Tecnológica de Pereira, 2009. Facultad de Ciencias de la Educación.

ANEXOS

ANEXO # 1



Universidad Tecnológica de Pereira
Facultad de Ciencias de la Educación
Licenciatura en Pedagogía Infantil

Observación de las dimensiones de los saberes universitarios (textual, epistemológico y didáctico) en las clases de los dos cursos de Competencias Comunicativas I, en el segundo semestre del 2014.

Grupo: _____ Fecha: _____ Nombre del docente: _____ Tema de la clase: _____

Horas de observación: ____ Inicio____ Fin____

Criterios para la realización de la observación

INDICADORES	IMPRESIONES
INDICADORES RELEVANTES DEL CURSOS. 1. Comportamiento general del curso.	
2. Participación de los estudiantes. SI _____ NO _____	
3. Comportamiento del profesor en el curso.	

<p>INDICADORES RELACIONADOS CON EL CONTRATO DIDACTICO.</p> <p>1. Las exigencias del profesor son explicitadas con relación a las expectativas que él tiene frente a los estudiantes, a nivel de:</p> <p>1.1 Maneras Evaluar</p>	
<p>1.2 Como se mantienen las exigencias en el curso.</p>	
<p>1.3 Tipos de las lecturas sugeridas, recomendadas, obligatorias, etc. SI _____ NO _____</p>	
<p>1.4 Tipos de trabajos</p>	
<p>1.5 Verificación con la realidad de las expectativas del profesor: en especial, luego de la evaluación. SI _____ NO _____</p>	
<p>2. MARCO DE LA PRESENTACIÓN GENERAL DEL OBJETO DEL CURSO:</p> <p>2.1 Como se abordar la “ transmisión del saber”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Curso. SI _____ NO _____ 	
<ul style="list-style-type: none"> • Trabajos prácticos. SI _____ NO _____ 	
<ul style="list-style-type: none"> • Relación con la memoria. SI _____ NO _____ 	
<ul style="list-style-type: none"> • Otros. Cuales 	
<p>2.2 Explotación y/o justificación de la “ transmisión del saber” SI _____ NO _____</p> <p>2.3 Claridad y especificidad en el contrato didáctico. SI _____ NO _____</p>	

3. ARTICULACION ENTRE CURSOS Y TRABAJOS PRACTICOS. 3.1. Preparación para la evaluación. SI _____ NO _____					
3.2. Lugar de una devolución.					
4. ARTICULACION ENTRE:					
	ORAL OFICIAL NO OFICIAL		ESCRITO OFICIAL NO OFICIAL		
a) Rol de la materia (syllabus-programa)					Rol de la materia (syllabus-programa)
b) Rol del curso (lecturas)					Rol del curso (lecturas)
c) Como se trabajan las lecturas					Como se trabajan las lecturas
d) Intenciones del profesor					Intenciones del profesor
e) Como asume el estudiante el contrato didáctico					Como asume el estudiante el contrato didáctico

<p>5. ARTICULACION CON LOS ELEMENTOS EXTERIORES DEL TEXTO.</p> <p>5.1 El curso implica relaciones con lo exterior</p> <ul style="list-style-type: none"> Hace referencias a los libros. SI _____ NO _____ 	
<ul style="list-style-type: none"> Hace referencia a otros cursos que se dan paralelamente SI _____ NO _____ 	
<ul style="list-style-type: none"> Hace referencia a los artículos de revista. SI _____ NO _____ 	
<ul style="list-style-type: none"> Hace referencia al semestre pasado. SI _____ NO _____ 	
<ul style="list-style-type: none"> Otros. Cuales _____ — <p>5.2 Elementos que son útiles al estudiante</p> <ul style="list-style-type: none"> Temática o título “informativo” de manera más precisa SI _____ NO _____ 	
<ul style="list-style-type: none"> Las lecturas son obligatorias SI _____ NO _____ 	
<ul style="list-style-type: none"> Las lecturas son indicativas. SI _____ NO _____ 	
<ul style="list-style-type: none"> Las lecturas son sugeridas. SI _____ NO _____ 	
<ul style="list-style-type: none"> El dominio de nociones enseñadas en las otras disciplinas se señalan a título indicativo. SI _____ NO _____ 	
<ul style="list-style-type: none"> Existen prerrequisitos. SI _____ NO _____ Los prerrequisitos se tienen en cuenta. SI _____ NO _____ 	

INDICADORES RELACIONADOS CON LA PROBLEMATIZACION.				
1 El marco del curso. 1.1 Intenciones del problema general				
1.2 Como es referenciado el problema.		INDICADORES	ORAL	ESCRITO
		El problema se explicita,		
1.2 Existe un hilo conductor entre las acciones que se desarrollan en torno al problema, SI_____ NO_____		aparece claro más tarde.		
		El problema es un indicador		
1.3 El contrato didáctico es explícito con relación al hilo conductor. SI_____ NO_____		que ofrece reapropiación del estudiante.(devolución)		
2 En el marco de la enunciación				
	INDICADORES	ORAL	ESCRITO	
	El problema se explicita, aparece claro más tarde.			Se puede responder en la clase a la pregunta.
	El problema es un indicador que ofrece reapropiación del estudiante.(devolución)			El profesor responde a la pregunta.
	Se puede responder en la clase a la pregunta.			El profesor deja a los estudiantes que ellos mismos respondan la pregunta.
	El profesor responde a la pregunta.			El profesor incita en este sentido.
	El profesor deja a los estudiantes que ellos mismos respondan la pregunta.			Se hace una

El profesor incita en este sentido.			relación entre el problema y el sentido más general del curso		
Se hace una relación entre el problema y el sentido más general del curso					
<p>3 Puede ser que este problema para ser planteado debe ser siempre puesto en escena.</p> <p>3.1 se sitúa el problema relativamente a un saber previo. SI _____ NO _____</p>					
<p>3.2 Se precisa un saber. SI _____ NO _____</p>					
<p>3.3 Se invalidan las opiniones previas. SI _____ NO _____</p>					
<p>3.4 Se presenta una posición adversa a otra ya conocida. SI _____ NO _____</p>					
<p>3.5 Es posible determinar la dramaturgia del problema. SI _____ NO _____</p> <p>3.6 El problema es eficaz para el nivel de los estudiantes. SI _____ NO _____</p>					
<p>3.7 Tiene en cuenta los saberes previos que los estudiantes poseen. SI _____ NO _____</p> <p>3.8 Comprenden los estudiantes cual es pregunta para el profesor. SI _____ NO _____</p>					
<p>3.9 Perciben los estudiantes el problema.</p>					

SI ____ NO ____	
<p>3.10 Se deja tiempo a los estudiantes para hacer el trabajo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pausas de enunciación SI ____ NO ____ 	
<ul style="list-style-type: none"> • Preguntas que esperan verdaderas respuestas. SI ____ NO ____ • Momentos que se dejan para registrar SI ____ NO ____ 	
<ul style="list-style-type: none"> • Momentos para el cuestionamiento SI ____ NO ____ 	
<p>4. Las preguntas sobre el problema pueden abordar estas preguntas:</p> <p>4.1 Hay trabajos prácticos que dan lugar a la devolución SI ____ NO ____</p>	
<p>4.2 Qué tipo de ejemplo se presentan en el curso</p>	
<p>4.3 Como los ejemplos ilustran el problema.</p> <p>4.4 ejemplo prefigurados (predictivos). SI ____ NO ____ Los ejemplos dejan tiempo de reflexión sobre la pertinencia con el problema. SI ____ NO ____</p>	
<p>4 La observación de la escenificación, es decir, la dramaturgia del problema puede ser visible cuando se observan a los estudiantes y al profesor, y permiten ver:</p> <p>5.1 Como se presenta el profesor como tal</p>	

5.2 Como poseedor del saber. SI _____ NO _____	
<p>5.3 Se presenta el profesor de manera asertiva o interrogativa. SI _____ NO _____</p> <p>5 Si el problema general está planteado o no entonces:</p> <p>6.1 Elementos que permiten la distinción entre lo esencial y lo anecdótico. SI _____ NO _____</p>	
<p>6.2 el estudiante al realizar su trabajo puede establecer la distinción (devolución de la didactización). SI _____ NO _____</p>	
<p>6.3 Se evidencia la influencia de los elementos escénicos en la construcción del problema.</p> <p>INDICADORES RELACIONADOS CON LA “ESCENIFICACION”</p> <p>1. El profesor está parado _____, sentado _____.</p>	
<p>2. El profesor es dinámico y captura la atención SI __ NO__</p>	
<p>3. El profesor es estático SI _____ NO _____</p>	
<p>4. Este estatismo provoca o no un efecto de “adormilamiento” SI _____ NO _____</p>	
<p>5. El profesor utiliza el espacio que le corresponde por derecho SI _____ NO _____</p>	
<p>Se dirige a todo el auditorio SI _____ NO _____</p>	
<p>Se dirige solo a una parte. SI _____ NO _____ CUAL _____</p> <p>6. El profesor lee las notas SI _____ NO _____</p>	

<p>7. El profesor se centra sobre las notas sin leerlas. SI _____ NO _____</p>	
<p>8. Esto implica un problema para el curso.</p>	
<p>9.Cuál es el tono de voz.</p>	
<p>10. El profesor da la impresión de estar en su "burbuja". SI _____ NO _____</p>	
<p>11. El profesor se dirige al público. SI _____ NO _____</p> <p>12. El profesor induce al dialogo. SI _____ NO _____</p>	
<p>13. El profesor incita a una devolución del problema. SI _____ NO _____</p>	
<p>14. Desde cual perspectiva el profesor deja lugar o no al público.</p>	
<p>15. Incluye al público en la dramatización del problema. SI _____ NO _____</p>	
<p>INDICADORES RELACIONADOS CON EL ENFOQUE EPISTEMOLOGICO DEL SABER:</p> <p>1. Manera como se plantea el problema y se articulan los conceptos:</p> <p style="padding-left: 40px;">a. énfasis sobre la metodología de construcción.</p> <p>SI _____ NO _____</p>	

<p>b. el enfoque de producción de los resultados es explicitado y justificado. SI___ NO_____</p>	
<p>2 La articulación del enfoque epistemológico con la perspectiva general del curso se lleva acabo:</p> <p>2.1 las iniciativas de acompañamiento a los estudiantes luego de las sesiones del curso mediante los trabajos aseguran la continuidad de este. SI___ NO_____</p> <p>3 Respecto a los “resultados” 4.5 se presentan, interpretan y problematizan los resultados. SI___ NO_____</p>	
<p>4.6 El curso se remonta hasta la génesis del saber. SI___ NO_____</p>	
<p>6 A propósito de eventuales incertidumbres de los resultados presentados.</p> <p>6.1 se relacionan y se encuentran con las exigencias didácticas. SI___ NO_____</p>	
<p>6.2 La metodología de investigación es explicitada y justificada. SI___ NO_____</p>	
<p>6.3 El profesor destaca la falsabilidad de los resultados. SI___ NO_____</p> <p>7 El registro del sentido dominante en el curso.</p> <p>5.1</p>	

MANIFESTACION	
DESIGNACION	
SIGNIFICACION	
<p>6. Se trata de una exposición de las reglas de trabajo (método experimental, reglas para la redacción de trabajos escritos, reglas del método de las disciplina objeto del curso):</p> <p>6.1 la naturaleza de estas reglas se precisa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reglas epistemológicas. SI___ NO___ 	
<ul style="list-style-type: none"> • Reglas deontológicas. SI___ NO___ 	
<ul style="list-style-type: none"> • Reglas prácticas. SI___ NO___ 	
<ul style="list-style-type: none"> • Estas reglas se justifican. Si___ NO___ 	
<ul style="list-style-type: none"> • Estas reglas se someten a discusión. SI___ NO___ <p>7. Cuando se presentan “ cambios de registros”:</p> <p>7.1 Da paso a la narración de una experiencia. SI___ NO___</p>	
<p>7.2 Se presenta el comentario de texto y los cambios de régimen de sentido. SI___ NO___</p>	

<p>7.3 Se determina si el status de lo que se dice es diferente. SI_____ NO_____</p>	
<p>7.4 Su validez se establece de manera determinada. SI_____ NO_____</p>	
<p>7.5 Esta validez se percibe. SI_____ NO_____</p> <p>7.6 Las exigencias y expectativas frente a los registros son explicitadas. SI_____ NO_____</p>	
<p>INDICADORES RELACIONADOS CON EL GRADO DE DIDACTIZACION:</p> <p>1. El saber responde:</p> <p>1.1 .A la “forma escolar”. SI_____ NO_____</p>	
<p>1.2 El profesor hace sentir que se está “fuera del mundo real “y de sus desafíos. SI_____ NO_____</p>	
<p>1.3 Alguien conoce ya las respuestas a las preguntas. SI_____ NO_____</p> <p>2 Respecto al grado de didactización de la materia.</p> <p>2.1 De qué forma toma la progresividad de la materia.</p> <p>2.2 Reconstrucción del saber de lo fácil a lo difícil.</p>	
<p>2.3 Explicitación de los términos.</p> <p>2.4 La didactización como una reconstrucción del saber.</p> <p>2.5 La didactización aparece como una o varias entradas complementarias en el contenido:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El índice. SI_____ NO_____ • En tablas. SI_____ NO_____ 	

<ul style="list-style-type: none"> • En la bibliografía(texto escrito)SI _____ NO _____ 					
<ul style="list-style-type: none"> • En una ayuda al seguimiento. SI _____ NO _____ 					
<ul style="list-style-type: none"> • El sentido especializado de un término difiere del sentido usual. SI _____ NO _____ 					
<ul style="list-style-type: none"> • Rupturas con relación con el pensamiento corriente. SI _____ NO _____ <p>3 Cuando el saber es reconstruido en un texto / discurso en apariencia autosuficiente:</p> <p>3.1 Se presenta como en la práctica de la investigación científica. SI _____ NO _____</p>					
<p>4.7 Se tiene que tratar con el resultado de una transposición didáctica.</p>					
<p>INDICADORES RELACIONADOS CON LAS PRACTICAS:</p> <p>1 Aspectos y reglas metodológicas, deontológicas asociadas a la práctica objetivo.</p>					
<p>2 Son estas prácticas justificadas.</p> <table border="1" data-bbox="272 1381 849 1581"> <tr> <td data-bbox="272 1381 459 1486">Práctica fuente</td> <td data-bbox="459 1381 849 1486"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="272 1486 459 1581">Práctica objetivo</td> <td data-bbox="459 1486 849 1581"></td> </tr> </table>	Práctica fuente		Práctica objetivo		
Práctica fuente					
Práctica objetivo					

Anexo N° 2 Entrevistas estudiantes

Competencias Comunicativas

Al iniciar



Universidad Tecnológica de Pereira
Facultad de Ciencias de la Educación
Licenciatura en Pedagogía Infantil



Entrevista a estudiantes del curso de Competencias Comunicativas I, del segundo semestre del 2014.

- Información académica:

Año en que se graduó del bachillerato: _____

Institución educativa de la que se graduó: _____

- **Contrato Didáctico:**

1. ¿Qué espera del curso?

Problematización

2. ¿Cree que lo aprendido en el bachillerato, le va a servir para este curso? ¿Por qué?

Significación (Cuestiones del sentido de saber).

3. ¿Cómo espera que sea el profesor del curso de Competencias Comunicativas I?

- **Epistemológico**

4. ¿Qué problemas cree que tiene frente a la lectura y la escritura?

- **Didactización**

5. ¿Cómo quiere que sea la asignatura? La manera como la dicta el profesor.

Al finalizar



Universidad Tecnológica de Pereira
Facultad de Ciencias de la Educación
Licenciatura en Pedagogía Infantil



Entrevista a estudiantes del curso de Competencias Comunicativas I, del segundo semestre del 2014.

- **Contrato Didáctico:**

1. ¿Cumplió el curso sus expectativas?

- **Problematización**

2. ¿Cree que lo aprendido en la asignatura le servirá para la continuación de sus estudios universitarios? ¿Por qué?

- ⑩ **Significación (Cuestiones del sentido de saber).**

3. ¿Cumplió sus expectativas el profesor del curso de Competencias Comunicativas I?

- **Epistemológico**

4. ¿Qué problemas de lectura y escritura cree que tuvo durante el curso?

- ⑩ **Didactización**

5. ¿El docente dictó la asignatura cómo usted lo esperaba? ¿Por qué?

Competencias Comunicativas II

Al iniciar



Universidad Tecnológica de Pereira
Facultad de Ciencias de la Educación
Licenciatura en Pedagogía Infantil



Entrevista a estudiantes del curso de Competencias Comunicativas I, del segundo semestre del 2014.

- Información académica:

Semestre en el que curso Competencias Comunicativas I: _____

- **Contrato Didáctico:**

1. ¿Qué espera del curso?

- **Problematización**

2. ¿Cree que lo aprendido en el curso Competencias Comunicativas I I, le va a servir para este curso? ¿Por qué?

- ⑩ **Significación (Cuestiones del sentido de saber).**

3. ¿Cómo espera que sea el profesor del curso de Competencias Comunicativas II?

- **Epistemológico**

4. ¿Qué problemas cree que tiene frente a la lectura y la escritura?

- **Didactización**

5. ¿Cómo quiere que sea la asignatura? La manera como la dicta el profesor.

Al finalizar



Universidad Tecnológica de Pereira
Facultad de Ciencias de la Educación
Licenciatura en Pedagogía Infantil



Entrevista a estudiantes del curso de Competencias Comunicativas I, del segundo semestre del 2014.

- **Contrato Didáctico:**

1. ¿Cumplió el curso sus expectativas?

- **Problematización**

2. ¿Cree que lo aprendido en la asignatura le servirá para la continuación de sus estudios universitarios? ¿Por qué?

- **Significación (Cuestiones del sentido de saber).**

3. ¿Cumplió sus expectativas el profesor del curso de Competencias Comunicativas II?

- **Epistemológico**

4. ¿Qué problemas de lectura y escritura cree que tuvo durante el curso?

Didactización

5. ¿El docente dictó la asignatura cómo usted lo esperaba? ¿Por qué?

Anexo No 3 Cuestionario para Profesores.

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA**

Nota importante: este cuestionario se elaboró y aplicó en el marco de la ejecución del proyecto “La enseñanza del saber en la universidad: estudio epistemológico, didáctico y textual en dos cursos de Competencias Comunicativas I y II, del programa de licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira” Proyecto aprobado por el comité curricular.

En el contexto ético de la investigación social y educativa es importante anotar que el carácter de la información que se recoja con este instrumento no tiene ninguna connotación ni pretensión de evaluación o control de las actividades del profesor que orienta cursos en la universidad. Los fines que se buscan con la aplicación de este instrumento y el posterior tratamiento y análisis a que dé lugar la información recogida, son estrictamente investigativos.

**LA ENSEÑANZA DE LOS SABERES EN LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA:
ESTUDIO EPISTEMOLÓGICO, DIDÁCTICO Y TEXTUAL EN DOS CURSOS DE
COMPETENCIAS COMUNICATIVAS I Y II, DEL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN
PEDAGOGÍA INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA**

FACULTAD: Ciencias de la Educación.

PROGRAMA: Licenciatura en Pedagogía Infantil.

CURSO: Competencias Comunicativas _____

SEMESTRE EN EL QUE SE OFRECE EL CURSO: _____

INSTRUCCIONES: a continuación se presenta un listado de preguntas acerca de los procesos de la enseñanza de los saberes universitarios. En las casillas que aparecen de cada pregunta, usted deberá colocar una X en la opción que considere más adecuada. Le solicitamos de manera comedida, responder de la forma más sincera posible. Muchas gracias por su colaboración.

#	PAUTAS DE LA ENSEÑANZA DE LOS SABERES UNIVERSITARIOS	SI	NO	A VECES
DIMENSION TEXTUAL				
1	¿Durante su curso usted hace comentarios a los textos utilizados?			
2	¿Durante su curso usted realiza comentarios sobre los autores de los textos utilizados?			
3	¿Plantea usted referencias a otras lecturas y autores diferentes a los sugeridos en el programa para el mejor desarrollo del curso?			
4	¿Propone usted lecturas obligatorias en el curso?			
5	¿Propone usted trabajos escritos en el curso?			
DIMENSION DIDACTICA				
1	¿Al inicio del curso, entrega y discute con sus estudiantes el programa del curso?			
2	¿Al iniciar el curso explicita los objetivos del curso?			
3	¿Al inicio del curso aclara a sus estudiantes los contenidos del curso?			
4	¿Al iniciar el curso explicita los prerrequisitos de los contenidos del curso?			
5	¿Al iniciar el curso explicita las normas de funcionamiento?			
6	¿Expone las reglas epistemológicas de su curso?			
7	¿Explicita las reglas éticas o deontológicas de su curso?			
8	¿Plantea las reglas prácticas de su curso?			
9	¿Somete a discusión las reglas del curso?			
10	¿Para usted es importante que los estudiantes den cuenta de los conceptos que son importantes en la asignatura?			
11	¿Considera usted que para el desarrollo de su asignatura el dominio de conceptos claves vistos en otros cursos es importante para el desempeño de los estudiantes?			

12	¿En su curso existe alguna relación entre las exigencias planteadas en su inicio y las evaluaciones?				
13	¿Para usted es importante que los estudiantes den respuestas lógicas a las preguntas planteadas?				
14	¿Exige los estudiantes que sustenten teóricamente sus trabajos?				
15	¿En el desarrollo de su curso, plantea usted diferentes formas de evaluación?				
16	¿Desarrolla los contenidos del curso a partir de una secuencia progresiva de conceptos?				
17	¿Recomienda usted a los estudiantes lecturas que complementan su curso?				
18	¿Propone usted trabajos prácticos, laboratorios en el curso?				
19	¿Propone usted salidas de campo en el curso?				
20	¿Propone usted proyectos de investigación o indagación en el curso?				
21	¿Los trabajos prácticos preparan a los estudiantes para la evaluación?				
22	¿Los trabajos prácticos son un aporte para el desarrollo de la materia?				
23	¿Hay trabajos prácticos que dan lugar luego a discusiones en clase?				
24	¿Durante el curso se hace referencias a otros cursos que se dan paralelamente?				
25	¿En su curso usted plantea relaciones o referencias al desempeño profesional que irán a tener los estudiantes?				
26	¿Las prácticas o laboratorios del curso que usted orienta se relacionan directamente con la futura vida profesional de los estudiantes?				
27	¿Los contenidos del curso que usted ofrece se relacionan explícitamente con la futura vida profesional de los estudiantes?				
28	¿La metodología del curso que usted ofrece se relaciona con la futura vida profesional de los estudiantes?				
29	¿Considera usted que el curso se ha planteado desde un				

	punto problematizado?			
30	¿Plantea usted preguntas de saber previo a los estudiantes antes de abordar cada tema?			
31	¿Al iniciar el tema, explícita usted el problema?			
32	¿El problema es eficaz para el nivel que tienen los estudiantes?			
33	¿Plantea usted preguntas a sus estudiantes para responder en la casa?			
34	¿Plantea usted preguntas a sus estudiantes para ser retomadas en la siguiente clase?			
35	¿Las preguntas que usted hace tienen en cuenta el saber que se supone los estudiantes poseen?			
36	¿Se hace una reflexión después de las preguntas o respuestas?			
37	¿Crea situaciones problematizadoras?			
38	¿Cuándo hay laboratorios en el curso, tienen relación con el problema?			
39	¿Al finalizar el curso se puede decir que se respondió a la pregunta?			
40	¿Los ejemplos que se presentan ilustran el problema?			
41	¿Cuándo usted presenta los ejemplos da el tiempo necesario a los estudiantes para reflexionar sobre su pertinencia con relación al problema?			
42	¿Para usted es importante que los estudiantes sepan plantear problemas?			
43	¿Para usted es importante que los estudiantes sepan resolver problemas?			
44	¿Transforma el saber científico para ser enseñado en clase?			
45	¿Cómo profesor usted sigue un libro guía o libro de texto universitario para el desarrollo de su curso?			
46	¿Elabora usted una secuencia para abordar y exponer los contenidos de la materia que orienta?			
47	¿Organiza usted los contenidos de su curso de tal forma que estos se presenten de lo más simple lo más complejo?			

48	¿Cómo profesor usted hace referencia a los resultados del trabajo de los estudiantes?			
DIMENSION EPISTEMOLOGICA				
1	¿Su curso guarda relación con la manera cómo se produce el conocimiento científico que está en la base de los contenidos del mismo?			
2	¿Los comentarios de texto que se desarrollaron en el curso permiten a usted plantear aspectos relacionados con la manera como se produce el conocimiento que usted enseña?			
3	¿En su exposición los principios y presupuestos teóricos son explícitos?			
4	¿En su exposición los presupuestos teóricos están articulados en la lógica del curso?			
5	¿El curso se remonta hasta la génesis del saber específico de la materia que usted ofrece como profesor?			
6	¿En sus exposiciones de clase los presupuestos teóricos están articulados al contexto problemático del curso?			
7	¿Utiliza para su curso autores clásicos o de referencia fundamental y necesaria?			
8	¿Las guías para el trabajo práctico o de laboratorio las elabora bajo la lógica de la investigación científica?			
9	¿Hace referencia a la manera de acceder al conocimiento según la lógica de la investigación científica?			
10	¿Plantea usted una relación directa entre el trabajo práctico y la teoría?			

PREGUNTAS COMPLEMENTARIAS:

Favor marcar con una X la o las respuestas que considera pertinentes o adecuadas a su curso:

1. ¿De qué manera presenta generalmente los contenidos de su clase a los estudiantes?

- a. Por medio de talleres.
- b. Acudiendo a mesas redondas.
- c. A través de foros.
- d. Mediante discusiones guiadas con los estudiantes.

- e. Empleando su discurso como profesor.
- f. Con trabajos en grupo.
- g. Empleando documentos que se leen en la clase.
- h. Por medio de ejercicios.
- i. A través de presentaciones o exposiciones.
- j. A través de ayudas audiovisuales.

2. Durante el curso se hace referencia a:

- a) Conferencias.
- b) Laboratorios.
- c) Artículos de revista.
- d) Cursos de semestres anteriores.
- e) Otros ¿cuáles? _____

A continuación se plantean una serie de preguntas abiertas. Le solicitamos de manera comedida responder de la forma más adecuada posible a las características del curso que usted orienta este semestre.

1. ¿Qué criterios utiliza para elaborar su programa de curso?
2. ¿Qué criterios tiene para organizar la presentación de los contenidos del curso?
3. ¿Qué relación encuentra entre problema y problematización en su área o campo de enseñanza?
4. ¿Qué transformaciones hace usted para enseñar su saber disciplinar o saber profesional?
5. ¿Los saberes que usted presenta o discute en clase, corresponden a problemas teóricos o prácticos de la realidad en la cual se desenvuelve o desenvolverá profesionalmente el estudiante?
6. ¿Qué diferencias encuentra entre la manera como desarrolla su curso y la lógica de investigación científica propia o característica de su disciplina o saber profesional?

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

Anexo No 4 programas de los cursos

Competencias Comunicativas I

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL
PROGRAMA

ASIGNATURA: COMPETENCIAS COMUNICATIVAS I
I.H.S: 4 HORAS
PROFESORES: ABELARDO GÓMEZ MOLINA abelgome@utp.edu.co

DESCRIPCIÓN:

Competencias Comunicativas I es una asignatura que centra su atención en el fortalecimiento de los aspectos esenciales para el desarrollo académico de un estudiante en cualquier programa universitario. La expresión oral; la realización de procesos como el análisis; y la elaboración de productos como el resumen, el trabajo escrito y el informe de lectura se constituyen en herramientas a través de las cuales los estudiantes acceden en primera instancia a la información y al conocimiento, operan con ellos, los internalizan y los transforman a través de la expresión oral y escrita.

Esta asignatura mediante la aplicación práctica de un conjunto de aspectos teóricos, ofrece instrumentos lingüísticos y comunicativos para que los estudiantes interactúen en el ámbito académico que la Universidad y el Programa de Pedagogía Infantil les proponen.

JUSTIFICACIÓN

En los diversos eventos que a nivel local, regional, nacional y hasta internacional se han realizado¹ para analizar sincrónicamente los procesos de Lectura y Escritura en los estudiantes, se ha concluido que "hay problemas serios en la ejecución de Lecturas y Escrituras en los estudiantes que se promocionan en los diferentes ciclos de la educación formal". La voz de alerta está dada. A nuestras universidades llegan estudiantes que no saben expresar sus ideas verbalmente y menos registrarlas en un papel cohesiva y coherentemente. Tal escasez de fluencia verbal lexical puede ser debida (abandonando por el momento cualquier razón emocional-comunicativa o fisio-comunicativa) a la ausencia también de lectura, y no cualquier lectura, sino la comprensiva.

Si partimos del principio, el cual se inscribe dentro de propuestas pedagógicas actuales, que lo importante no es manejar mucha información y menos memorizarla, sino saber dónde está y cómo procesarla en un momento dado, entonces reconocemos que la Universidad Tecnológica de Pereira debe entregar unas herramientas que permitan, en este caso a los estudiantes de Licenciatura en Pedagogía infantil, tener fácil acceso a los contenidos

¹ Foro Regional: Hacia una nueva concepción de la Lectura y la Escritura - Univ. Tecnológica de Pereira- 1996. Foro Nacional sobre Lectura y Escritura en el marco de la Educación Superior, Univ. Autónoma-Manizales, 1997. 4º Congreso colombiano y 5º Latinoamericano de Lectura y Escritura. Bogotá - 1999, por mencionar solo algunos.

propios de su profesión, a su tecnolecto y a las relaciones existentes entre sus elementos o expresiones características.

Para lograrlo, este programa: “Desarrollo de Competencias comunicativas” pretende ser un paso importante e inicial en la universidad, pues somos conscientes que, al encontrarnos con tantas falencias en los estudiantes tanto para realizar sus lecturas como para expresarse en forma oral y escrita, no basta con las herramientas que entreguemos en este curso, y sobre todo con la aplicación y retroalimentación que se alcanza a hacer.

En vista de que en todas las áreas del conocimiento se recurre a la ejecución de estas habilidades por parte de los estudiantes, se necesita del esfuerzo y la concurrencia de todos los docentes, de todas las asignaturas y de todos los semestres, para ir creando una cultura, un ambiente en donde todos los estamentos de la universidad² reflejemos la inquietud y la disposición para poner nuestro granito de arena a esa gran empresa: Mejorar la lectura, la escritura y la oralidad en los estudiantes. Pretendemos que este programa sea el primer pilar para un gran proyecto en la Universidad, un gran proyecto que reúna las condiciones necesarias y suficientes para consolidar dicha cultura, desde la Facultad de Educación.

OBJETIVO GENERAL:

Potenciar las habilidades comunicativas de los estudiantes para su actividad académica, en tanto operaciones de pensamiento, expresión oral, lectura de textos y expresión escrita, a partir de la adquisición de fundamentos teóricos básicos y la práctica en sus diferentes presentaciones.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Realizar intervenciones orales utilizando adecuadamente códigos verbales y no verbales.
- Realizar procesos de análisis que permitan al estudiante interactuar de manera profunda con volúmenes de información propios para su nivel educativo.
- Producir resúmenes adecuados a propósito de la lectura de material bibliográfico pertinente para el programa de Pedagogía Infantil.
- Elaborar trabajos escritos que respondan a las características de presentación formal, estructural y de contenido requeridas en la universidad.
- Redactar informes de lectura que den cuenta del acercamiento que los estudiantes realizan a los textos abordados en el semestre.

CONTENIDOS:

UNIDAD 1: ANÁLISIS

- Definición y estructura del análisis
- Operaciones cognitivo-lingüísticas
 - o Definir.
 - o Describir.

² Administrativos, docentes y estudiantes.

- Comparar.
- Niveles de lectura
 - Lectura literal.
 - Comprensión literal.
- Cohesión: elementos que cohesionan.
- Gramaticalidad: concordancia, estructuras oracionales.
- El párrafo.

Bibliografía específica:

SHARDAKOV, M. N. *Desarrollo del Pensamiento en el Escolar*. Madrid: Ed. Grijalbo, 1968.
DÍAZ Álvaro: "Aproximaciones al texto escrito". Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 1995

UNIDAD 2: RESUMEN

- Definición y estructura del resumen.
- Intertextualidad

Bibliografía específica:

SHARDAKOV, M. N. *Desarrollo del Pensamiento en el Escolar*. Madrid: Ed. Grijalbo, 1968.
TOBÓN, Rogelio. *El Resumen*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 1998.

UNIDAD 3: SÍNTESIS

- Definición y estructura de la síntesis

Bibliografía específica:

SHARDAKOV, M. N. *Desarrollo del Pensamiento en el Escolar*. Madrid: Ed. Grijalbo, 1968.

UNIDAD 4: ORALIDAD

- La exposición : forma de intervención oral individual
 - Definición y estructura de la exposición oral
 - Pautas para manejo de auditorios (kinesia y proxemia)
 - Errores frecuentes en el habla
 - Uso de ayudas audiovisuales
- Búsqueda de la información: tipos de fuentes
- El cuadro sinóptico y el mapa conceptual

Bibliografía específica:

ABRIL VILLALBA, Manuel. "Expresión y comprensión oral y escrita. Actividades creativas". Málaga: Ediciones Aljibe, 2003
BRIZ, Antonio. (Coord.). *Saber hablar*. Colombia: Instituto Cervantes – Aguilar, 2008
HERNÁNDEZ GARCÍA, Fernando y OSPINA CARDONA, Augusto. *Técnicas de expresión oral y escrita*. Armenia: Universidad del Quindío, 1987.
ONTORIO, A y otros. *Mapas conceptuales. Una técnica para aprender*. Madrid: Narcea, 1992

UNIDAD 5: EL TRABAJO ESCRITO

- Definición y estructura del trabajo escrito.
- Normas técnicas ICONTEC
 - o Aspectos formales.
 - o Citas y notas de pie de página.
 - o La bibliografía.

Bibliografía específica:

INSTITUTO COLOMBIANO DE NORMAS TÉCNICAS Y CERTIFICACIÓN (ICONTEC). "Tesis y otros trabajos de grado". Santa fe de Bogotá –Colombia: Edit. ICONTEC, 2002

NOTA: Aspectos como la caligrafía, la ortografía, la corrección gramatical (norma-uso) y la búsqueda de información se constituirán en exigencias transversales en el desarrollo de todas las actividades que implica la asignatura.

METODOLOGÍA:

La teoría y la práctica:

Los componentes conceptual y práctico siempre irán conjugados; unas veces lo conceptual primero y otras lo práctico, pero siempre buscando la mayor aprehensión por parte del estudiante.

La socialización:

Los estudiantes tendrán la posibilidad de compartir sus procesos y productos en tanto comprensión y producción de lenguaje, unas veces con sus compañeros y otras con su profesor, ya sea en forma oral o escrita. En las otras oportunidades (cuando no se comparta) se entenderá que es reserva de lo que deben hacer en pro de la adquisición de X o Y concepto con su respectiva aplicación.

La escucha:

"Una atención orientada traerá mejores resultados de comprensión que una atención desprevenida". Por eso, habrá momentos en los cuales los estudiantes evalúen a sus compañeros, así se darán cuenta si hay manejo del asunto que otros se están ocupando.

El aprendizaje a partir del error

*Se brindan los principios teóricos, tanto estructurales como lógico-semánticos.

*Se procede a la práctica

*Se establece un intercambio profesor-estudiante: Producto oral o escrito revisado para ser corregido – corrección para ser revisada nuevamente.

*Se le explican al estudiante los aspectos "erróneos" de su producto, ya sea oral o escrito, con el fin de que realice una corrección consciente y no mecánica.

Carácter de los trabajos

Habrá trabajos individuales y grupales. Habrá sustentaciones, sobre todo cuando el trabajo sea realizado en grupo.

Lectura de libros durante el semestre

En este curso se realizará la lectura completa del libro: *La lámpara maravillosa de William Ospina*. Las otras fuentes (capítulos, artículos, ensayos...) serán señaladas por el profesor a medida que vaya orientando la asignatura.

EVALUACIÓN:

PRIMER PARCIAL	20%
Lo constituye el examen escrito individual	
SEGUNDO PARCIAL	20%
Lo constituye el examen escrito individual	
EXAMEN FINAL	25% 30%
Lo constituye el examen escrito individual	
TRABAJOS INTRA Y EXTRA CLASE	35% 30%

OTRA BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA:

BUSTAMANTE ZAMUDIO, Guillermo y JURADO VALENCIA, Fabio. "Entre la Lectura y la Escritura". Santa fe de Bogotá: Edit. Mesa redonda magisterio, 1997

CASANY, Daniel. "La cocina de la escritura". Barcelona: Edit. Anagrama, 1998

COLLADO MOYA, Juan Carlos y otros. "La ortografía como guía de escritura. Soluciones para un tratamiento interdisciplinar". Málaga: Ediciones Aljibe, 2004

DE ZUBIRÍA, Miguel. "Teoría de las seis lecturas". Tomos 1 y 2. Colombia: Fondo de publicaciones Bernardo Herrera Merino, 1999

DE ZUBIRÍA, Miguel y DE ZUBIRÍA, Alejandro. "Operaciones intelectuales y creatividad". Bogotá: Edit. Fundación Alberto Merani, 1994

DIAZ Álvaro: "Aproximaciones al texto escrito". Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 1995

DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA. Vigésima segunda edición. Tomos 1 y 2. Madrid: Real Academia Española, 2001

GALINDO, Carmen; GALINDO Magdalena y TORRES-MICHÚA Armando. "Manual de redacción e investigación". México: Edit. Grijalbo, 1997

GIL R. Hernán, ROMERO L Fernando y GÓMEZ M. Miguel Ángel. Manual de investigación educativa: la búsqueda de información. Editorial Papiro. Pereira, Colombia. 2007.

MAQUEO, Ana María. "Manual de ortografía, redacción y estilo – México. 1989

MARTÍNEZ M. Cristina (Compiladora): "Los procesos de la Lectura y la Escritura", Santiago de Cali: Editorial Universidad del Valle, 1997

MEMORIAS: "Foro Nacional sobre Lectura y Escritura en el marco de la Educación Superior". Universidad Autónoma de Manizales - 1997

NIÑO ROJAS, Víctor Miguel. Los procesos de la comunicación y del lenguaje. Colombia: Ecoe Ediciones, 1994

RAMOS CAMPOS, José Antonio. "La definición, la enumeración, la división y la clasificación. Caracterización lingüística y tratamiento didáctico". Málaga: Ediciones Aljibe, 2003

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. "Ortografía de la lengua española". España: Espasa-Calpe, 2010

SÁNCHEZ LOBATO, Jesús. "Saber escribir". Colombia: Aguilar, 2006

<http://www.lenguaje.com/>

<http://www.el-castellano.com>

<http://www.rae.es>

NÚCLEO DE LENGUAJE
Licenciatura en Pedagogía Infantil
Primer Semestre – año 2013

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL
PROGRAMA**

ASIGNATURA: COMPETENCIAS COMUNICATIVAS II
I.H.S.: 4 HORAS
SEMESTRE: II
PROFESOR: Alejandro A. Mesa Mejía (masemaa@utp.edu.co)

DESCRIPCIÓN:

Durante el presente curso la pretensión es afianzar en los estudiantes los conocimientos adquiridos durante el semestre anterior en la asignatura Competencias Comunicativas I, con énfasis en los procesos de Lectura y Escritura. Sumado a ello, se enfatizará en la adquisición de capacidades comprensivas avanzadas y el logro de cierta capacidad argumental acorde con el nivel de estudios y conocimiento de los asistentes.

La propuesta general incluye en su desarrollo momentos teóricos seguidos de instancias prácticas en las cuales lo aprendido pueda ser empleado mediante una visión holística del conocimiento en estas áreas, dado que los textos con los cuales tendrán contacto los estudiantes, ya sea como lectores o como escritores, contienen discursos propios de la carrera que eligieron: pedagogía infantil. De este modo los aprendientes pueden tener una apreciación proactiva en el sentido de estar asimilando temas que les servirá para su vida académica en el momento y en el futuro inmediato.

JUSTIFICACIÓN:

La lectura y la escritura son competencias fundamentales que permiten diferenciar entre proceso educativos fuertes y bien orientados y aquellos otros apenas transmisores de un conocimiento instrumental exento de reflexión.

En un mundo como el actual, donde prima un desasosegado interés por la imagen como máxima posibilidad de cualquier relato, la escritura se manifiesta como un filón de notable interés debido a que propone el fomento de la imaginación, de la especulación con frases que no se limitan a reflejar una realidad ya dada, sino que prometen una construcción en la cual cada quien actúa de acuerdo con su capacidad hermenéutica y las vivencias previas.

En este sentido es válido citar a Rosero¹, quien afirma: “La palabra escrita y/o leída implica una percepción estética diametralmente opuesta a la imagen visual. Es distinto leer, imaginar a través de las palabras a tal o cual personaje, que encontrarlo de cuerpo entero en la pantalla del cine o de la televisión... Vemos, no imaginamos”.

Leer y escribir, como insumos para construir discursos argumentales incipientes, se hacen necesarios para la conformación de personas críticas que no solo cuestionen de manera válida su entorno, también son conscientes de sus logros e imperfecciones. Esta actitud crítica compromete

la necesidad de la adquisición de bagajes culturales diversos y, sobre todo, los afines a la formación disciplinar, por lo que de manera reiterada se acudirá a los textos pertinentes.

1 ROSERO DIAGO, Evelio. Literatura y Comunicación. Santa Fe de Bogotá: UNAD, 1998. P. 102

La oralidad, además, será un ejercicio transversal a través de exposiciones que solidifiquen las destrezas adquiridas en este aspecto, amén de corregir las deficiencias que sean detectadas.

OBJETIVO GENERAL:

Afianzar las habilidades comunicativas en los estudiantes mediante la impartición de contenidos que se ligen a su realidad inmediata y permitan un uso práctico de los mismos durante la vida académica.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Diferenciar y producir diferentes tipos de texto según su estructura, con aplicación de las normas sintácticas, semánticas y pragmáticas.
- Afianzar la capacidad argumentativa e interpretativa a partir de diferentes textos puestos en común, para luego contrastarlos con la realidad social.
- Reforzar la oralidad mediante el seguimiento de unas pautas mínimas para la exposición de discursos variados ante públicos numerosos.

CONTENIDOS:

UNIDAD 1: ENSAYO ARGUMENTATIVO

- Definición y estructura del ensayo argumentativo
- Niveles de lectura: Comprensión inferencial o interpretativa.
- Hipótesis
- Coherencia
- Recursos argumentales: estructura
- Justificación: estructura
- Generalizar – Jerarquizar
- Semántica: recursos discursivos (sinonimia, antonimia, polisemia)

Bibliografía específica:

ARENAS CRUZ, María Helena. Hacia una teoría general del ensayo. Cuenca: Editorial de la universidad de Castilla – La Mancha. 1997.

AULLÓN DE ARO, Pedro. Teoría del ensayo. Madrid: Editorial Verbum. 1992.

IRIARTE M., Fernando. Cómo escribir un ensayo. Colombia: Ediciones Esquilo. 2001.

VÉLEZ, Jaime Alberto. El ensayo, entre la aventura y el orden. Bogotá: Taurus, 2000.

WEINBERG, Liliana. El ensayo, entre el paraíso y el infierno. Ciudad de México: UNAM – FCE. 2001.3

UNIDAD 2: ORALIDAD

EXPOSICIÓN

- Aplicación de los conocimientos y destrezas adquiridas en primer semestre.
- Explicación: estructura
- Búsqueda de la información: tipos de fuentes

Bibliografía específica:

ABRIL VILLALBA, Manuel. Expresión y comprensión oral y escrita. Actividades creativas. Málaga: Ediciones Aljibe, 2003.

GIL R., Hernán; ROMERO L., Fernando y GÓMEZ M., Miguel Ángel. Manual de investigación educativa: la búsqueda de información. Editorial Papiro. Pereira, Colombia. 2007.

HERNÁNDEZ GARCÍA, Fernando y OSPINA CARDONA, Augusto. Técnicas de expresión oral y escrita.

Armenia: Universidad del Quindío, 1987.

NIÑO ROJAS, Víctor Miguel. Los procesos de la comunicación y del lenguaje. Ecoe Ediciones. Santa fe de Bogotá – Colombia – 1994.

UNIDAD 3: LECTURA – ESCRITURA – OPERACIONES INTELECTUALES (cognitivo-lingüísticas)

ORGANIZADORES GRÁFICOS

- Mapas mentales
- Mentefactos conceptuales

Bibliografía específica:

CALMAESTRA VILLÉN, Juan y MUÑOZ, Juan Manuel. Los mapas mentales y las tecnologías de la información. En: Revista internacional Magisterio-Educación y pedagogía. No. 18 (Diciembre 2005); 36-38. ISSN 041692405018

CAMPUS A., Agustín. Mapas conceptuales, mapas mentales y otras formas de representación del conocimiento. Bogotá: Magisterio. 2005.

MOLINA RUBIO, Ana. Los mapas mentales, una técnica para potenciar capacidades y valores sociopersonales. En: Revista internacional Magisterio-Educación y pedagogía. No. 18 (Diciembre 2005);44-48. ISSN 041692405018

MONTOYA QUINTERO, Omaira. Los mapas mentales digitales. En: Revista internacional MagisterioEducación y pedagogía. No. 18 (Diciembre 2005); 50-54. ISSN 041692405018

RESEÑA CRÍTICA

- Definición y estructura de la reseña crítica
- Concluir - inferir.
- Niveles de lectura: Comprensión crítico valorativa

Bibliografía específica:

HERNÁNDEZ GARCÍA, Fernando y ÁLVAREZ HENAO, Luis Eduardo. Comunicación oral y escrita. Armenia: Universidad del Quindío, 1995.

RÍO REYNAGA, J. del. Teoría y práctica de los géneros periodísticos informativos. México: Editorial Diana,1992.

VALDERRAMA, J. Manual de géneros periodísticos. Bogotá: Ecoe Ediciones, 2005.4

NOTA ACLARATORIA: La caligrafía, la ortografía, la corrección gramatical (nociones y aplicación de sistema y norma), además de las pautas para la búsqueda de información, serán exigencias transversales en el desarrollo de la asignatura.

METODOLOGÍA:

La teoría y la práctica:

Los componentes conceptual y práctico siempre irán conjugados; unas veces lo conceptual primero y otras lo práctico, pero siempre buscando la mayor aprehensión por parte del estudiante.

La socialización:

Los estudiantes tendrán la posibilidad de compartir sus procesos y productos en tanto comprensión y producción de lenguaje, unas veces con sus compañeros y otras con su profesor, ya sea en forma oral o escrita. En las otras oportunidades (cuando no se comparta) se entenderá que es reserva de lo que deben hacer en pro de la adquisición de X o Y concepto con su respectiva aplicación.

La escucha:

“Una atención orientada traerá mejores resultados de comprensión que una atención desprevenida”.

Por eso, habrá momentos en los cuales los estudiantes evalúen a sus compañeros, así se darán cuenta si hay un manejo del asunto que otros están informando.

El aprendizaje a partir del error:

- Se brindan los principios teóricos, tanto estructurales como lógico-semánticos.
- Se procede a la práctica.
- Se establece un intercambio profesor-estudiante: producto oral o escrito revisado para ser corregido – corrección para ser revisada nuevamente.
- Se le explican al estudiante los aspectos erróneos de su producto, ya sea oral o escrito, con el fin de que realice una corrección consciente y no mecánica.

Carácter de los trabajos

Habrá trabajos grupales e individuales. Habrá sustentaciones, sobre todo cuando el trabajo sea realizado en grupo.

Lectura de libros y otras fuentes:

En este curso se deberán leer dos libros relativos al saber disciplinar, además de artículos de diversa índole.

La escritura como proceso

La escritura del ensayo argumentativo se realizará a través de un trabajo continuo a lo largo de todo el curso, de tal manera que los estudiantes puedan, de manera real, replicar todos y cada uno de los pasos implicados en el proceso de escritura de este tipos de textos.

Los libros que leerán en esta asignatura son:

CASSANY, Daniel. En_línea. Barcelona: Anagrama, 2012

Un libro digital: ZANONI, Leandro. El imperio digital. (PDF). Buenos Aires: Ediciones B, 2008 5

Además, apartados de los libros:

CASSANY, Daniel. La cocina de la escritura. Barcelona: Anagrama, 2002.

QUIROZ, María Teresa. Aprendizaje y comunicación en el s. XXI. Bogotá: Editorial Norma, 2003.

Además se leerán en este curso algunos artículos de la Revista Magisterio.

EVALUACIÓN:

PRIMER PARCIAL 20%

Conceptualizaciones y aplicaciones de contenidos vistos
(Examen escrito individual)

SEGUNDO PARCIAL 20%

Conceptualizaciones y aplicaciones de contenidos vistos
(Examen escrito individual)

EXAMEN FINAL 30%

Elaboración, presentación y sustentación de un ensayo escrito
(Trabajo individual)

TRABAJOS INTRACLASE Y EXTRACLASE 30%

Corresponde a todos los trabajos prácticos evaluados a lo largo del semestre (Se incluyen aquí talleres, trabajos dentro y fuera del aula, exposiciones y todo tipo de prácticas que le permitan al docente dar fe de que el estudiante sí ha estado en el proceso)

OTRA BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA:

BUSTAMANTE ZAMUDIO, Guillermo y JURADO VALENCIA, Fabio. "Entre la Lectura y la Escritura". Santa fe de Bogotá: Edit. Mesa redonda magisterio, 1997

CASSANY, Daniel. "La cocina de la escritura". Barcelona: Edit. Anagrama, 1998. "En_línea": Barcelona. Edit. Anagrama. 2012.

COLLADO MOYA, Juan Carlos y otros. "La ortografía como guía de escritura. Soluciones para un tratamiento interdisciplinar". Málaga: Ediciones Aljibe, 2004

DE ZUBIRÍA, Miguel. "Teoría de las seis lecturas". Tomos 1 y 2. Colombia: Fondo de publicaciones Bernardo Herrera Merino, 1999

DE ZUBIRÍA, Miguel y DE ZUBIRÍA, Alejandro. "Operaciones intelectuales y creatividad".

Bogotá: Edit. Fundación Alberto Merani, 1994 DIAZ Álvaro: "Aproximaciones al texto escrito". Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 1995 6

DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA. Vigésima segunda edición. Tomos 1 y 2. Madrid: Real Academia Española, 2001

GALINDO, Carmen; GALINDO Magdalena y TORRES-MICHÚA Armando. "Manual de redacción e investigación". México: Edit. Grijalbo, 1997

GIL R. Hernán, ROMERO L Fernando y GÓMEZ M. Miguel Ángel. Manual de investigación

educativa: la búsqueda de información. Editorial Papiro. Pereira, Colombia. 2007.

MAQUEO, Ana María. "Manual de ortografía, redacción y estilo – México. 1989

MARTÍNEZ M. Cristina (Compiladora): "Los procesos de la Lectura y la Escritura", Santiago de Cali: Editorial Universidad del Valle, 1997

MEMORIAS: "Foro Nacional sobre Lectura y Escritura en el marco de la Educación Superior". Universidad Autónoma de Manizales – 1997

NIÑO ROJAS, Víctor Miguel. Los procesos de la comunicación y del lenguaje. Colombia: Ecoe Ediciones, 1994

RAMOS CAMPOS, José Antonio. "La definición, la enumeración, la división y la clasificación. Caracterización lingüística y tratamiento didáctico". Málaga: Ediciones Aljibe, 2003

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. "Ortografía de la lengua española". España: Espasa-Calpe, 2010

SÁNCHEZ LOBATO, Jesús. "Saber escribir". Colombia: Aguilar, 2006

ZANONI, Leandro. El imperio digital. (PDF). Buenos Aires: Ediciones B, 2008

<http://www.lenguaje.com/>

<http://www.el-castellano.com>

<http://www.rae.es>

<https://sites.google.com/a/utp.edu.co/comcomunicativas2/>

Núcleo de lenguaje

Licenciatura en Pedagogía infantil

Segundo semestre del año 2014

Anexo No 5 Documentos empleados en los cursos.

La siguiente bibliografía se extrae del material escrito por los profesores para llevar a cabo en las clases de los cursos de Competencias Comunicativas I y II, durante el segundo semestre del 2014.

COMPETENCIAS COMUNICATIVAS I:

AGUDELO, Gladis; GÓMEZ, Abelardo; MESA, Alejandro. *El párrafo*. Texto elaborado por los profesores.

AGUDELO, Gladis; GÓMEZ, Abelardo; MESA, Alejandro. *La cohesión*. Material elaborado por los profesores.

AGUDELO, Gladys; GÓMEZ, Abelardo; MESA, Alejandro. Este aparte pertenece al libro inédito *Competencias Comunicativas*.

AGUDELO, Gladys; GÓMEZ, Abelardo; MESA, Alejandro. Texto perteneciente al libro inédito "*Pensamiento, oralidad, lectura y escritura en la universidad*" (Borrador no concluido).

INSTITUTO COLOMBIANO DE NORMAS ICONTEC. 2008. Trabajos escritos: presentación y referencias bibliográficas. Bogotá: ICONTEC, 2008.

JARAMILLO MARÍN, Sandra. "*Manual de configuración de las normas Icontec en Word 2007, para la presentación de tesis y trabajos de grado en la universidad icesi, en formato digital*". Cali: biblioteca, dirección de servicios y recursos de información de la universidad icesi, 2011.

OSPINA, William. *La lámpara maravillosa*. Bogotá: Editorial Rando m House Mondadori, S.A, 2012.

RAMOS CAMPOS, José Antonio. *La definición, la enumeración, la división y la clasificación*. Málaga: Ediciones Aljibe, 2003.

GIRÓN CASTRO, Sonia Janett. Anotaciones sobre el plagio y robo de ideas. Universidad Sergio Arboleda. 2008.

SHARDAKOV, M. N Desarrollo del pensamiento en el escolar. México, D. F: EDITORIAL GRIJALBO, S. A. 1977.

REMARQUE, Erich María “Sin novedad en el frente” España: Printer, industria gráfica s.a 1929.

BERMAN, Marshal. “Todo lo sólido se desvanece en el aire” Buenos Aires Argentina: CATALOGOS S.R.L. 1989.

CALDWELL HOLT ,John Homeschooling”.

Revista internacional del magisterio. Bogotá, D.C, COLOMBIA.

COMPETENCIAS COMUNICATIVAS II:

AGUDELO, María Gladys; GÓMEZ, Abelardo y MESA, Alejandro A. "*Pensamiento y palabra: pensar, argumentar, hablar, leer y escribir*". (Texto en proceso de publicación).

BRIZ, Antonio. (Coord.). "*Saber hablar*". Colombia: Aguilar – Instituto Cervantes, 2008.

CASSANY, Daniel. *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós, 1999.

CASSANY, Daniel. *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama, 2006.

CASSANY, Daniel. *En línea*". Barcelona: Anagrama, 2012

CASSANY, Daniel. *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama, 2002.

DIAZ Álvaro: *Aproximaciones al texto escrito*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 1995.

MESA MEJÍA, Alejandro Alberto. *¿Es posible una didáctica del ensayo?*
Pereira, 29 de mayo de 2008.

QUIROZ, María Teresa. *Aprendizaje y comunicación en el s. XXI*. Bogotá: Editorial Norma, 2003.

RODRÍGUEZ, Inés Emilia. *Una mirada crítica al ensayo*. Pereira: Revista UCP.2006.

Revista del magisterio. Bogotá, D.C, COLOMBIA.

SÁNCHEZ LOBATO, Jesús. (Coord.). "*Saber escribir*". Colombia: Aguilar, 2006

VÉLEZ, Jaime Alberto. *El ensayo, entre la aventura y el orden*. Bogotá: Taurus, 2000.

ZANONI, Leandro. "*El imperio digital*". (PDF). Buenos Aires: Ediciones B, 2008.