

Español académico para aprender en las disciplinas: perspectivas de la implementación de un programa institucional para el desarrollo de la competencia comunicativa en la educación superior

Academic Spanish to learn in the disciplines: perspectives on the implementation of an institutional program for the development of communicative competence in higher education

Sergio Álvarez Uribe

Universidad del Norte
sergioa@uninorte.edu.co

Teresa Benítez Velásquez

Universidad del Norte
benitez@uninorte.edu.co

Nayibe Rosado Mendinueta

Universidad del Norte
nrosado@uninorte.edu.co

RESUMEN

El Programa Institucional Eficacia Comunicativa (ECO) se implementa en la Universidad del Norte de Barranquilla, Colombia, para el desarrollo de la competencia comunicativa de todos los estudiantes. El programa incluye dos cursos básicos de español académico, un plan de acompañamiento a docentes disciplinares, actividades extracurriculares y el desarrollo de contenidos educativos digitales sobre español académico. El Programa está fundamentado en la teoría de géneros de la Escuela de Sídney. Una revisión básica del estado actual a partir de una adaptación de los niveles de evaluación de Kirkpatrick evidencia un impacto significativo en estudiantes y docentes, y permite establecer perspectivas de sostenibilidad a largo plazo. La articulación de la práctica con una base teórica sólida enmarcada en la Lingüística Sistémico-Funcional, el enfoque sociocultural de aprendizaje vigotskiano y el aprendizaje docente basado en la reflexión constituye el factor que más ha contribuido al desarrollo del programa en el tiempo.

Palabras Clave: Español académico, lectura y escritura en las disciplinas, competencia comunicativa, formación docente.

ABSTRACT

The Communicative Efficacy Program (ECO) is implemented at Universidad del Norte (Barranquilla, Colombia) in order to develop the communicative competence of all students. The program includes two basic academic Spanish courses, a cross faculty professional development plan for supporting content-area teachers, extracurricular

activities, and the development of educational content on academic Spanish for the digital domain. The program is rooted on the Genre Theory developed by the Sydney School. A basic analysis of the current state of the program, considering an adapted version of Kirkpatrick levels of assessment indicates a significant impact on students and teachers, and enables long term perspectives of the program sustainability. The linkage between practice and a solid theoretical foundation framed on Systemic Functional Linguistics, the vigotskian sociocultural approach to learning, and a teacher development plan based on reflection constitutes the main factor for the development of the program.

Keywords: *Academic Spanish, reading and writing across the curriculum, communicative competence, teacher development.*

Fecha de recepción: 02/12/2017

Fecha de aprobación: 08/03/2018

1. LENGUAJE Y APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD

La competencia comunicativa (Hymes, 1972) juega un papel determinante en la vida académica y profesional de todo ser humano. Por eso es fundamental que los estudiantes desarrollen habilidades de comprensión lectora para poder aprender de los textos que leen en las diferentes áreas del saber y que se apropien de herramientas semióticas para producir los diferentes tipos de textos escritos y orales que les solicitan. Un desempeño óptimo en los estudios superiores depende, en gran medida, del desarrollo de la competencia comunicativa, que a su vez transforma a los estudiantes en aprendices autónomos (Narvaja, Di Stefano y Pereira, 2011; Natale, 2005).

No obstante, los resultados de pruebas nacionales e internacionales aplicadas en Colombia en los últimos años (Saber 11, PISA) y estudios recientes sobre el desempeño de estudiantes que inician la universidad (González, Salazar y Peña, 2015) demuestran que pocos estudiantes llegan a la educación superior con la competencia necesaria para comprender, analizar críticamente y producir los textos académicos propios de este nivel de educación. Esta realidad se convierte en un obstáculo para asegurar que los estudiantes permanezcan en la universidad y logren un óptimo desempeño (Benítez et al., en prensa).

Investigaciones realizadas en diferentes contextos (Carlino, 2006; Fernández y Carlino, 2010; Martin y Rose, 2007; Martin, 2009; Rose y Martin, 2012; Pérez Abril y Rodríguez Manzano, 2013) han dado lugar a intervenciones en algunas instituciones de educación superior en Argentina, Chile y Colombia (Narvaja, Di Stefano y Pereira, 2011; Moyano, 2007, 2010; Natale, 2005; Moyano y Natale, 2012; Peña, 2011; Benítez et al., en prensa; Escallón y Forero, 2015; Molina, 2015; y Santos, 2016), a través de cursos durante el primer año de carrera y distintas formas de apoyo a lo largo de la carrera. Si bien los cursos iniciales ayudan a los estudiantes a hacer la transición entre la escuela y la universidad y proporcionan parte de la alfabetización académica necesaria para enfrentar una nueva realidad, no son suficientes para desarrollar el nivel de competencia requerido en el abordaje exitoso de todos los textos académicos y científicos que circulan en el ámbito universitario (Moss, Benítez y Mizuno, 2016). Esto se debe a

dos razones fundamentales: por una parte, los cursos son generalmente impartidos por profesores del área de lenguaje con poca experiencia en los contenidos y discursos de las áreas disciplinares, y, por otra parte, no se da continuidad al proceso de aprendizaje en los semestres posteriores. En la mayoría de los casos, los docentes de las áreas disciplinares, especialistas en los contenidos de su campo, asumen que los estudiantes desarrollaron en los cursos de primer año las habilidades necesarias para comprender y producir de manera independiente el lenguaje especializado y las estructuras complejas de los textos específicos de cualquier carrera; por tanto consideran poco relevante la enseñanza de estrategias para mediar la comprensión y producción de los textos que asignan (Benítez et al., en prensa).

Resulta entonces necesario incluir diversas oportunidades de formación, sobre todo, desde las áreas disciplinares, que apunten al afianzamiento de la competencia comunicativa, con el fin de que los estudiantes reconozcan las características de los géneros académicos de su campo, se les facilite el aprendizaje autónomo de los contenidos de los cursos y usen los recursos discursivos propios de la escritura de tales géneros. De esta manera, los estudiantes lograrán insertarse e interactuar satisfactoriamente en el ámbito universitario y apropiarse de los géneros que allí se producen (Natale, 2005).

Con el fin de responder a esta necesidad, docentes-investigadores del Departamento de Español de la Universidad del Norte de Barranquilla, Colombia pusieron en marcha el Programa Institucional Eficacia Comunicativa ECO, una estrategia transversal de desarrollo de la competencia comunicativa en lengua materna. El programa incluye un componente curricular con dos cursos básicos obligatorios, Competencia Comunicativa I y II, para todos los estudiantes (excepto los de medicina) y un plan de acompañamiento a docentes de todos los programas académicos para incorporar la lectura y la escritura de manera explícita como vehículo del aprendizaje, denominado Plan de Acompañamiento Cursos Ñ; un componente extracurricular con una programación de actividades para promover el potencial creativo del lenguaje, denominada Agenda Ñ; y un componente co-curricular de iniciativas como tutorías de escritura, clubes de lecturas académicas y recursos digitales de apoyo a la escritura académica. De este modo, el Programa ECO posiciona la competencia comunicativa en el centro de la vida académica y hace evidente, a estudiantes y docentes, la relación directa entre lenguaje y aprendizaje. La meta es lograr que todos los estudiantes de la universidad desarrollen una competencia comunicativa que les sirva en la academia para aprender, en el ámbito laboral para ser profesionales de excelencia y en la vida cotidiana para ejercer su ciudadanía de manera plena.

El Programa está fundamentado en la teoría de géneros de la Escuela de Sídney, desarrollada en el marco de la Lingüística Sistemico-Funcional (LSF) (Christie y Martin, 1997; Martin y Rose, 2007, 2008; Rose y Martin, 2012); en la Pedagogía de Géneros Discursivos (Martin, 2009; Martin y Rose, 2005), enmarcada en un enfoque sociocultural del aprendizaje; y, además, se alimenta de un modelo de formación de docentes basado en la reflexión (Schön, 1983; Lave y Wenger, 1991; Gutiérrez y Vossoughi, 2010; Warford, 2011, Randal y Thornton 2001; Zwozdiak-Mayers, 2012).

Luego de tres años de implementación institucionalizada (2015-2017) se revisa el estado actual de cada uno de los componentes del Programa ECO con relación a su meta. Se responde a las preguntas de cómo es la articulación de cada componente con los enfoques teóricos que los sustentan, y cuáles son los logros y las áreas de mejora del programa, para ofrecer una perspectiva de qué tan viable es en el largo plazo.

2. METODOLOGÍA

El reporte de resultados está basado en un enfoque mixto de investigación que combina técnicas cualitativas y cuantitativas para la recolección y el análisis de los datos (Taschereau, 1998). Para evaluar los componentes del programa ECO, se adaptaron los niveles de evaluación propuestos por Kirkpatrick y Kirkpatrick (2006) con el fin de identificar posibles indicadores de impacto de cada componente del programa. Estos niveles han sido reportados extensamente en la literatura (Capacho-Portilla, 2011; Graig, 1996; Guerra-López, 2007; Jiménez y Barchino, 2011; Palacios Plata, 2008; Rich, 2011; Tejada y Ferrández, 2007). El nivel uno, o reacción, proporciona información sobre la satisfacción de los participantes con el programa. El nivel dos, o aprendizaje, da información sobre el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes. El nivel tres, o aplicación, da cuenta del uso de lo aprendido en las actividades que desempeñan los participantes. Y el nivel cuatro, o resultados institucionales, informa sobre cambios en la institución como consecuencia del programa. Se usó la revisión documental (Babbie, 2010) y la observación de videos (Anguera, 1997; Croll, 1995) para identificar la articulación entre teoría y práctica, y para recuperar algunos indicadores de la implementación del Plan de Acompañamiento Cursos Ñ, que a su vez está basado en la Investigación Acción Participativa -IAP- (Kemmis, McTaggart y Nixon, 2013; McGregor y Cartwright, 2011).

La revisión documental y la observación de videos se usaron, principalmente, como métodos de recolección de información para describir las acciones de los componentes del programa con relación a los enfoques teóricos que los sustentan. Esta información estaba repartida desde 1999 en publicaciones y ponencias de los integrantes del grupo de investigación Lenguaje y Educación del Instituto de Idiomas; presentaciones digitales para distintos públicos dentro de la Universidad del Norte; planes de los cursos de Competencia Comunicativa I y II; actas de reuniones del Departamento de Español; material de divulgación del Programa ECO; proyectos de investigación registrados en la dirección de investigación de la universidad; informes de coordinación de actividades; reportes de evaluación, videos de conferencias y talleres de expertos externos; planes de desarrollo de la universidad; entre otros.

También, se revisó la información recopilada durante la implementación de cada uno de los pasos de la IAP (planeación, acción, observación y reflexión) que se siguieron en el Plan de Acompañamiento Cursos Ñ, con las 3 cohortes que han participado hasta el 2017. Al final del acompañamiento de la cohorte 1 se solicitó la participación voluntaria de todos los docentes para la grabación de un video con el apoyo del Centro de Producción Audiovisual de la universidad, que sirviera de testimonio para futuras cohortes. Los 6 docentes que participaron resumen lo que significó hacer parte del Plan de Acompañamiento Cursos Ñ del Programa ECO. Esta información se complementó con una encuesta que diligenciaron 184 estudiantes de 15 Cursos Ñ sobre la efectividad de la pedagogía utilizada en sus clases.

Con relación a los cursos de Competencia Comunicativa I y II del componente curricular se tuvieron en cuenta tres datos: 1) el nivel general de satisfacción de la encuesta de fin de curso del 2016 y el 2017, que promedia 17 preguntas sobre los aspectos más relevantes de la acción formativa y es el instrumento oficial del sistema de calidad de la Universidad del Norte; 2) un piloto de evaluación de escritura del curso Competencia Comunicativa II de una muestra de 10 estudiantes que se comparó con la prueba diagnóstica equivalente del curso Competencia

Comunicativa I; y 3) el comportamiento del indicador de cohesión de la rúbrica del texto final del curso Competencia Comunicativa II, en una muestra de 172 estudiantes.

En el caso del componente extracurricular y el co-curricular se revisaron los datos de la encuesta de satisfacción que se ofrece de manera voluntaria al final de todas las actividades de la Agenda Ñ y los datos del diseño de los contenidos educativos digitales sobre español académico del aplicativo web espacioñ.cc.

3. RESULTADOS

3.1 Articulación del Programa ECO con la teoría

La revisión documental permitió identificar una coherencia evidente entre los enfoques teóricos que sustentan el programa y las acciones planeadas y ejecutadas para cada uno de los componentes. La coherencia se evidencia en la relación de complementariedad que va desde la concepción general de lenguaje, pasa por el enfoque sociocultural del aprendizaje y el enfoque didáctico de los géneros discursivos, hasta llegar a la concepción del aprendizaje docente como práctica reflexiva.

3.1.2 Enfoque del lenguaje como sistema

El lenguaje se entiende en el Programa ECO como un sistema de construcción de significados que es determinado por el contexto social, cultural e histórico, al que a la vez transforma (Halliday 1994, 2004). Subyace a esta posición la creencia de que el lenguaje construye y da forma al pensamiento mismo. En esta medida, el lenguaje permite la internalización, reelaboración e interrelación de conceptos, actitudes, valores y saberes que se construyen en la interacción social y cultural.

Esta concepción del modelo sistémico-funcional del lenguaje (Halliday, 1994, 2004; Martin, 1992; Martin y Rose, 2003 y Halliday y Matthiessen, 1999) provee una visión global de los fenómenos lingüísticos y define tipos de significados, denominados metafunciones, que se combinan en cada acto de comunicación (Martin, 1992; Halliday, 1994). La metafunción ideacional tiene que ver con la construcción de la experiencia ¿qué ocurre, quién hace qué y a quién, dónde, cuándo, cómo y por qué? La metafunción interpersonal se refiere a las relaciones sociales ¿cómo interactúan las personas, qué sentimientos y puntos de vista intentan compartir? Y la metafunción textual se refiere al flujo de la información ¿cómo los significados ideacionales e interpersonales se distribuyen en un texto, y cómo se relacionan con otras modalidades de comunicación como las imágenes?

Estas metafunciones son la base del diseño de las actividades de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de la competencia comunicativa en los cursos básicos y en las secuencias didácticas del acompañamiento a los docentes disciplinares. A cada metafunción le corresponden habilidades específicas desagregadas en resultados de aprendizaje que se evalúan.

Además, las metafunciones son la base para los análisis de las lecturas que los docentes disciplinares asignan a sus estudiantes. El análisis lo hacen profesionales en lectura y escritura denominados mediadores, que acompañan a los docentes disciplinares en la transformación de sus cursos en Cursos Ñ, una asignatura de cualquier programa académico que trabaja la competencia comunicativa en relación directa con el aprendizaje. Los análisis se triangulan con otro profesional de la lectura y la escritura, docente del Departamento de Español,

para ofrecer a los docentes disciplinares una visión profunda de los textos, desde una perspectiva lingüística.

3.1.3 Enfoque sociocultural del aprendizaje

El aprendizaje se entiende como un proceso que se construye en la relación dialógica de la experiencia del aprendiz, tanto de manera individual como grupal, en un contexto dado (Vygotsky, 1978; Coll, 1987). El contexto es como un telón cambiante en el que se interactúa para construir sentido con otros, a través del lenguaje.

Esta concepción implica que el aprendizaje sucede en medio de actividades sociales que se desarrollan en un plano externo al individuo, en ambientes colaborativos (Vygotsky, 1978), cuando los individuos interactúan entre sí y cuando cooperan con otros. Por esto, el Programa ECO promueve actividades en las que se privilegia la interacción, para que las personas reconozcan modelos existentes en la cultura, evidentes a través del lenguaje, que se concretan en los géneros de la LSF. Por lo tanto, y tal como lo plantea Johnson (2009), el aprendizaje de los individuos no puede separarse de su contexto social, histórico y cultural; porque es en ese contexto amplio en el que ocurre y cobra sentido.

Bandura (1992), al igual que Vygotsky (1978), establece que el aprendizaje es social y que los individuos adquieren nuevas conductas al observar e intentar replicar lo que hacen otros. El Programa ECO toma esta concepción del aprendizaje para hacer una mediación explícita y estructuradora, que ayude a estudiantes y docentes disciplinares a "notar" la manera en que están contruidos los textos que se leen y la manera como se construyen los textos que hay que escribir.

3.1.4 Enfoque didáctico desde los géneros discursivos

Partiendo de una visión del lenguaje y del aprendizaje como prácticas sociales y de la competencia comunicativa como acceso a repertorios lingüísticos cada vez más complejos y amplios, la enseñanza en el Programa ECO es vista como una mediación potenciadora de la comprensión y la producción de textos.

La Pedagogía de Géneros Discursivos permite construir conocimiento acerca del lenguaje y su uso para lograr diversos propósitos sociales y comprender cómo los significados se despliegan a lo largo de los textos (Rose y Martin, 2012). La definición de género más utilizada en la LSF es la de Martin (1992), que lo caracteriza como un proceso social que se realiza en etapas y que es orientado a una meta. En términos de las lingüísticas funcionales esta definición quiere decir que los géneros son configuraciones recurrentes de significados que representan las prácticas sociales de una cultura (Rose y Martin, 2012). En cada cultura, existe un número variado de géneros reconocibles, cuyos patrones de significados son más o menos predecibles. En el ámbito académico, existe un conjunto de géneros que frecuentemente se les pide a los estudiantes leer y escribir como las explicaciones y la argumentación tipo justificación, que forman la base de la Pedagogía de Géneros Discursivos en el contexto de los cursos Competencia Comunicativa I y II.

Moyano (2007) hace alusión a esta metodología que se requiere en la universidad para enseñar a los estudiantes la manera como el lenguaje contribuye a construir significados en los textos, "prestando especial atención a los contenidos, la estructura de los textos y los patrones gramaticales para la realización del registro" (p. 6).

Para lograr la comprensión profunda y la escritura exitosa de los géneros, el

Programa ECO toma como referencia el ciclo de enseñanza y aprendizaje de la Pedagogía de Géneros Discursivos propuesto por la Escuela de Sídney. El ciclo tiene tres etapas: deconstrucción del texto, construcción conjunta y construcción independiente (ver Figura 1). En cada una de estas etapas se hace una referencia continua al contexto y se muestra a los estudiantes cómo se construye el campo, es decir, el contenido de los textos (Martin, 1997; Martin y Rose, 2005). En la etapa de deconstrucción se presenta a los estudiantes una muestra del género a estudiar; se contextualiza en el tema, se señala el propósito social, el área específica a la que pertenece el género, y se exploran los conocimientos previos respecto al tema. Además, se explora la estructura y las características del lenguaje del texto, orientando la reflexión de los estudiantes hacia la relación entre lenguaje y contexto y la manera como el lenguaje contribuye al logro del propósito comunicativo. En la construcción conjunta, los estudiantes producen otro texto del mismo género analizado con la guía explícita del docente, aplicando las características genéricas y discursivas estudiadas durante la etapa de deconstrucción. En la etapa de construcción independiente, los estudiantes producen, de manera individual, un texto con las mismas características del modelo trabajado.

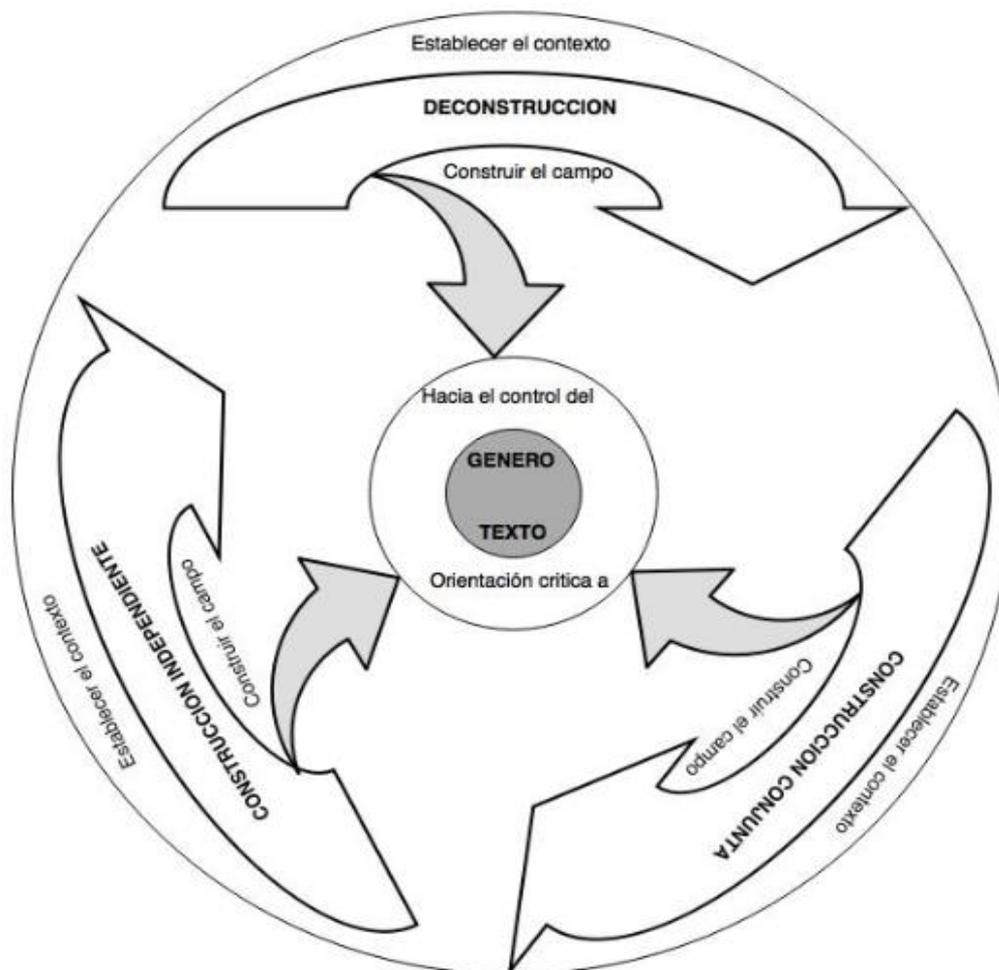


Figura 1. Ciclo de enseñanza y aprendizaje de la pedagogía de géneros discursivos (Adaptado de Rothery y Stenglin, 1994:8)

Además, el Programa ECO incluye la etapa de edición propuesta por investigadores de la Universidad de General Sarmiento de Argentina. En esta etapa docentes y estudiantes evalúan en conjunto una muestra de los textos producidos por los estudiantes en la etapa de producción individual con el fin de editarlos. Con ayuda de una rúbrica, el escrito es evaluado en términos de género, registro, realización lingüística, contenido, organización de la información, cohesión, aspectos formales, entre otros. Se busca con esta etapa proporcionar a los estudiantes herramientas metalingüísticas y metacognitivas para el análisis crítico de sus textos y para lograr un mayor control del género (Moyano, 2007).

En el caso de la lectura para aprender y consolidar conocimientos disciplinares, el equipo del Programa ECO desarrolló un ciclo de andamiaje basado en la etapa de deconstrucción del ciclo de enseñanza y aprendizaje de la Pedagogía de Géneros Discursivos. Este ciclo de lectura está compuesto por seis etapas que profundizan las acciones que se realizan en la etapa de deconstrucción del género: contextualización, estructura y propósito del texto, lectura detallada, re-representación de las ideas del texto, reacción al texto y autoevaluación (Moss, Benítez y Mizuno, 2016). Al igual que en el modelo de la Escuela de Sídney, en cada una de las etapas se hace referencia al contexto y se negocia el campo. Las etapas que marcan una diferencia con la manera en que usualmente se aborda la lectura son la etapa de estructura y propósito del texto, y la etapa de lectura detallada. Estas requieren de una mayor planeación por parte del docente, y son fundamentales para garantizar una comprensión en función de objetivos de aprendizaje específicos. Se trata de ir más allá del contexto habitual de cualquier texto como el tiempo en el que se escribió, información sobre su autor, implicaciones del contenido, para hacer visible la estructura del texto a los estudiantes en un recorrido completo en el que también se establece con precisión su propósito. Así, los estudiantes quedan mejor preparados para enfrentar una lectura por primera vez con menos dificultades. Luego, la lectura detallada se enfoca en un apartado del texto especialmente denso, de difícil comprensión y esencial para el desarrollo de los contenidos del curso. En esta etapa se analiza cómo funciona el lenguaje, para hacer evidente la manera en que el autor construye el significado del texto y se favorece el desarrollo de los niveles literal, inferencial y crítico de lectura (Rose, 2016). Las demás etapas del ciclo de andamiaje de lectura, re-representación de las ideas del texto, reacción al texto y autoevaluación, ofrecen distintos niveles de apropiación del contenido y distintas formas de evaluar la comprensión.

3.1.5 Enfoque del aprendizaje docente como práctica reflexiva

El aprendizaje docente se concibe “como un futuro en construcción” (Warford, 2011:253) en el sentido vygotskiano, es decir, el aprendizaje que conduce al desarrollo; que es co-construido y sustentado en las prácticas histórico-culturales de los docentes en las comunidades en las que participan; que se interconecta con el aprendizaje de los estudiantes y de sus pares, entre otros actores.

Asimismo, el aprendizaje docente es visto como un sistema, situado en un contexto de desarrollo, de práctica (Lave y Wenger, 1991), in situ (Gutiérrez y Vossoughi, 2010). Un aprendizaje que se sustenta en la acción y en la reflexión previa, durante y después de esa acción (Schön, 1983), y que conduce al desarrollo y al crecimiento profesional cuando el docente es capaz de confrontar la realidad de sus prácticas y su impacto en sus estudiantes (Dewey, 1933). De esta manera, el Plan de Acompañamiento Cursos Ñ del Programa ECO promueve en los docentes disciplinares el desarrollo de una práctica reflexiva que les permita

analizar, cuestionar y juzgar críticamente sus acciones, creencias y saberes para identificar factores susceptibles de mejora que impacten positivamente las experiencias de aprendizaje de sus estudiantes (Zwozdiak-Myers, 2012).

La práctica reflexiva se promueve en cada una de las fases del plan de acompañamiento a través de diferentes actividades. En la fase de planeación mediadores y docentes disciplinares reflexionan acerca de las características de los textos que solicitan leer y escribir a sus estudiantes, la pertinencia de los objetivos de aprendizaje que se persiguen con los textos y la coherencia de las actividades en las secuencias didácticas con la metodología seleccionada para guiar la lectura y la escritura en las clases. Luego de la implementación de la secuencia didáctica, la reflexión se lleva a cabo a partir de la observación de los videos de la clase. Aquí se propician dos tipos de reflexión como lo plantean Hatton y Smith (1995): reflexión sobre la acción (reflection-on-action) y reflexión para la acción (reflection-for-action). La reflexión sobre la acción implica analizar los aspectos positivos y los que son susceptibles de mejora con respecto a la coherencia de las acciones del docente con la metodología implementada, los tipos de interacción que se suscitan entre docente y estudiantes durante la clase, y el logro de los objetivos propuestos. Por otra parte, en la reflexión para la acción, se busca que los docentes, basándose en los aspectos que reconocen como susceptibles de mejora, planteen nuevas acciones para futuras implementaciones.

Además, se ofrecen, desde el Departamento de Español, diversos espacios de formación que se planean cada año sobre los fundamentos de la Pedagogía de Géneros Discursivos y la aplicación del ciclo pedagógico para la enseñanza de la lectura y la escritura; el análisis genérico de textos académicos; la elaboración de rúbricas de evaluación; y los principios de mentoría y práctica reflexiva. Estos espacios pretenden garantizar la unidad de criterios de todo el equipo del Programa ECO (mediadores, docentes de los cursos Competencia Comunicativa I y II, y docentes a cargo de los cursos electivos que ofrece el Departamento de Español) y de los docentes disciplinares.

3.2 Los cursos básicos del componente curricular

Los cursos de Competencia Comunicativa I y II, que se imparten en la etapa inicial del programa, familiarizan a los estudiantes que ingresan a la universidad con los géneros académicos que más circulan en el contexto universitario a través del reconocimiento de las características lingüísticas y discursivas de distintos tipos de explicaciones y argumentaciones tipo justificación, para facilitar su comprensión y producción. Los cursos se revisan y ajustan a partir de la evaluación que los estudiantes realizan cada semestre. Las áreas de mejora en los años 2016 y 2017 tuvieron que ver con procesos de evaluación, actualización metodológica y de monitoreo del aprendizaje, apropiación pedagógica conducente a nuevas secuencias didácticas, actualización y pertinencia de contenidos.

La figura 2 muestra el consolidado de la encuesta de satisfacción con un balance positivo que tiende hacia la excelencia.

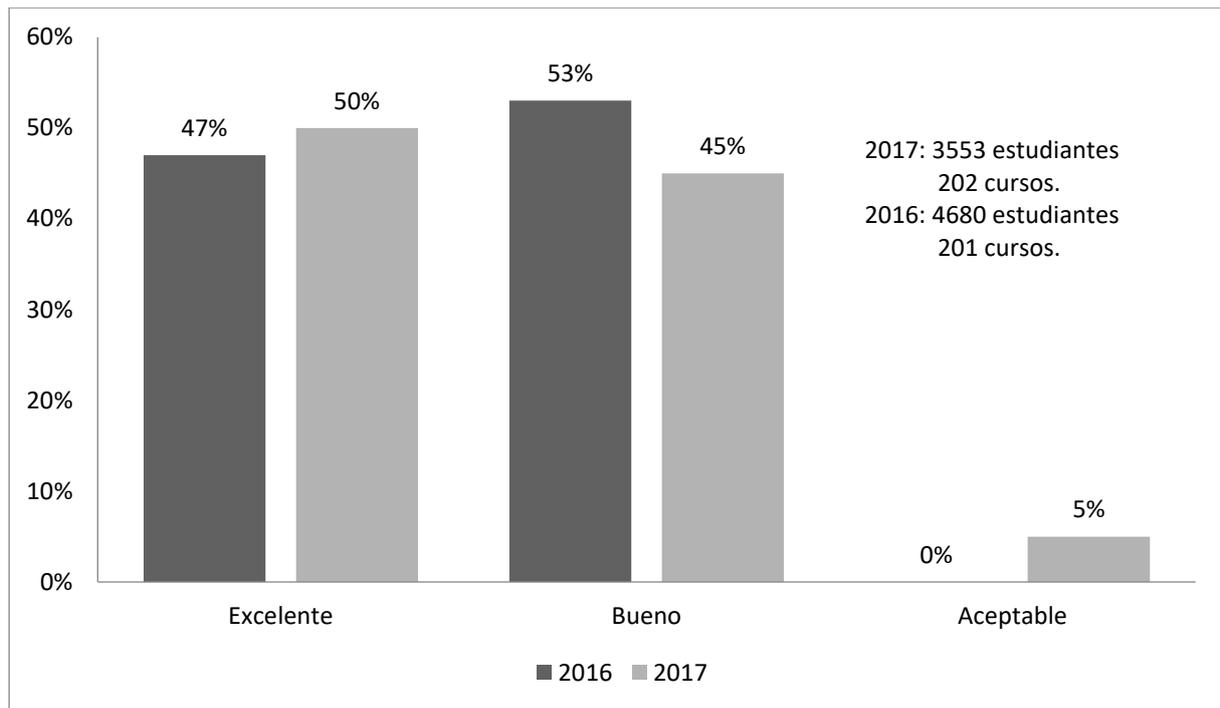


Figura 2: Satisfacción general cursos básicos 2016-2017

Desde el inicio de la institucionalización del programa se hace una prueba diagnóstica de escritura para conocer el nivel de entrada con el que llegan los estudiantes a la universidad. La prueba consiste en la respuesta a un estímulo que propone una pregunta. La pregunta demanda una toma de posición que el estudiante debe justificar en una hora. La prueba se evalúa con 4 niveles de una escala basada en la escala de Ducasse (2015) y la del texto académico argumentativo desarrollada en el Departamento de Español y validada por Cecilia Colombi. En el 2017 se planteó la posibilidad de pilotear una prueba de escritura de salida equivalente a la diagnóstica, para tener más insumos del impacto de los cursos básicos en los estudiantes. Con el incentivo de computar la nota de la prueba con la de la tarea final del semestre (que tiene un peso de 20% de toda la nota del curso) se ofreció la opción de la prueba de escritura dentro del examen final de comprensión lectora a cuatro grupos de 30 estudiantes cada uno. Se les hizo la salvedad que solo se computaría su nota si el resultado de la prueba era favorable (niveles 3 y 4). 20 estudiantes decidieron escribir el texto. Pero solo se encontraron las pruebas de entrada de 10 estudiantes para la comparación de entrada y salida. La ausencia de la prueba diagnóstica de entrada de los otros diez estudiantes se puede explicar por procesos de matrícula tardíos o por inasistencia de los estudiantes a las primeras clases en las que se ofrece la prueba diagnóstica. La Tabla I reporta los niveles de entrada y salida de los 10 estudiantes, identificados por programa académico.

Identificación de estudiante por programa	Nivel de entrada	Nivel de salida
Comunicación	2	3
Geología	1	2
Geología	1	2

Ing. Mecánica	2	3
Ing. Industrial	1	4
Economía	1	3
Ing. Civil	2	3
Ing. Mecánica	1	2
Ing. Industrial	2	3
Filosofía	2	4

Tabla I: niveles de escritura de entrada y salida de 10 estudiantes

Si bien hay un incremento en el nivel de salida respecto al de entrada en todos los casos de la muestra, es necesario revisar qué sucede en los casos de estudiantes de bajo rendimiento, escasa participación en clase y asistencia intermitente en el curso de Competencia Comunicativa II, para precisar la incidencia de las condiciones de la prueba en el desempeño. Una diferencia logística entre la prueba diagnóstica y la de salida es el tiempo. En la prueba de salida es difícil precisar cuánto tiempo dedicó cada estudiante a escribir porque hace parte del tiempo disponible del examen final de comprensión lectora. Las observaciones escritas de los docentes a cargo de la prueba estiman que ningún estudiante dedicó más de media hora; mientras que en la prueba diagnóstica de entrada se ofrece una hora.

Por otro lado, un análisis realizado a los textos finales (texto académico argumentativo) en seis cursos de Competencia Comunicativa II durante el 2017 evidenció un aumento en el porcentaje de estudiantes que alcanzaron el mayor puntaje del indicador de cohesión de la rúbrica (Álvarez Uribe, 2017). Este indicador se ha identificado como uno de los aspectos más difíciles de desarrollar por los estudiantes a lo largo de la carrera (De Castro, Soto, García y Calle, 2016). Los textos finales se desarrollan a partir de la mitad del semestre con el acompañamiento del docente en la planeación y en la revisión de por lo menos un borrador antes de la entrega para calificación. La muestra de 172 estudiantes compara el indicador de cohesión entre tres grupos del primer semestre (90 estudiantes) de 2017 y tres grupos del segundo semestre (82 estudiantes) del mismo año. En los tres grupos del segundo semestre se implementó una variación de la secuencia didáctica de edición de textos basada en la propuesta de Moyano (2010) y Moyano y Guidice (2016). El cambio surgió a partir de la revisión de los comentarios de los estudiantes en la encuesta de satisfacción de fin de curso del primer semestre, y hace parte de la implementación constante de la práctica reflexiva del Departamento de Español en la que se evalúa semestralmente si una acción formativa se mantiene, se cambia o se ajusta.

Son cuatro puntuaciones posibles que van de menor a mayor: 0, 3, 6 y 8. La comparación entre los grupos mostró un incremento del 20.4% en el número de estudiantes que alcanzaron la puntuación 8 (que equivale a sobresaliente). El número de estudiantes con nivel sobresaliente aumentó del 10.1% en los grupos del primer semestre al 30.5% en los del segundo semestre. El descriptor de cohesión sobresaliente hace referencia a que las oraciones en el texto presentan un orden lógico, evidenciado en el uso de elementos cohesivos (conjunciones, transiciones entre oraciones, referencia, sinonimia, repetición, tiempo verbal, etc.).

3.3 El Plan de Acompañamiento Cursos Ñ del componente curricular

Hasta el 2017, 19 programas de los 28 existentes cuentan con por lo menos un Curso Ñ. Esto representa una cobertura del 67.8%, resultado de la participación de 52 docentes disciplinares del Plan de Acompañamiento Cursos Ñ.

El objetivo del Plan de Acompañamiento Cursos Ñ es concientizar a los docentes disciplinares acerca del rol determinante de la competencia comunicativa en el aprendizaje de sus estudiantes a través de la incorporación de actividades guiadas de lectura y escritura. Se asume que los contenidos propios de las disciplinas proporcionan el contexto ideal para enseñar a leer y producir los textos específicos de cada campo (Carlino, 2006). Asimismo, se espera que los textos disciplinares constituyan un modelo de las características del lenguaje que los estudiantes en formación podrían utilizar en su discurso profesional después de la universidad (Moyano, 2010).

El acompañamiento se lleva a cabo en tres fases: planeación, implementación y consolidación. Las dos primeras fases tienen un semestre de duración cada una. La duración de la fase de consolidación depende de cada proceso de acompañamiento.

La planeación consiste en un trabajo de 20 horas aproximadamente del equipo interdisciplinar que se forma entre los mediadores y los docentes disciplinares (10 horas de reuniones con los mediadores y 10 de trabajo independiente de los docentes disciplinares). Durante esta fase, se revisan los programas de los cursos para incorporar o mejorar objetivos y actividades de lectura y escritura; se seleccionan y analizan modelos de textos de determinados géneros discursivos (uno para lectura y otro para escritura); y se diseña una secuencia didáctica de lectura y otra de escritura para mediar la comprensión y producción de textos siguiendo los pasos de la Pedagogía de Géneros Discursivos. La secuencia didáctica de escritura debe incluir unas instrucciones claras de la tarea de escritura, una rúbrica de evaluación y un plan de retroalimentación. Para la secuencia didáctica de lectura, la evaluación de la comprensión se hace a través de representaciones gráficas, o reacciones verbales (orales o escritas) que elaboran los estudiantes sobre los textos leídos.

En la implementación, los docentes disciplinares desarrollan las secuencias didácticas de lectura y escritura según lo planeado en la primera fase. Estas clases son grabadas en video y luego analizadas por los mediadores y los docentes disciplinares, que reflexionan acerca de los aspectos positivos y negativos, y acuerdan ajustes a la planeación para futuras implementaciones. Este proceso se lleva a cabo en un período de 16 a 20 horas aproximadamente (10 horas de trabajo con los mediadores y entre 6 y 10 horas de trabajo independiente de los docentes disciplinares).

En la consolidación, el acompañamiento de los mediadores propicia espacios para una aplicación más independiente de las estrategias trabajadas a lo largo del proceso. El tiempo de dedicación depende del resultado de la primera implementación de las secuencias didácticas y de las necesidades de cada curso y de cada docente.

El video que recoge los comentarios de 6 docentes voluntarios de la cohorte 1 sintetiza los elementos más valorados del acompañamiento y revela cambios concretos en la percepción de los docentes sobre el papel de la lectura y la escritura en sus disciplinas (Instituto de Idiomas, 2015). Los testimonios mencionan los supuestos limitados con los que muchas veces se enfrentan las clases y cómo se traducen en exigencias a los estudiantes. También, se menciona la especificidad de la construcción de los conocimientos disciplinares, la necesidad de que los

docentes comprendan la lectura como aprendizaje y la importancia de reconocer vacíos en las prácticas pedagógicas universitarias y distintas formas de abordarlos. Los testimonios coinciden en calificar el acompañamiento como una experiencia significativa a nivel personal. Algunos docentes hablan del paso del uso de intuiciones en la práctica pedagógica a la aplicación de un método con un procedimiento definido. En cuanto a los resultados en sus cursos, los docentes se refieren a la calidad y a la cantidad en términos de profundidad en el tratamiento de los temas trabajados en la escritura y del aumento del número de estudiantes que lograron un desempeño óptimo respecto a semestres anteriores. Además, se valora la reflexión contrastada con la experiencia de aula de la fase de implementación como el aspecto más esclarecedor de la relación lenguaje y aprendizaje que debe hacerse explícita en la enseñanza, que Moyano y Giudice (2016) consideran fundamental. Los comentarios de los docentes ejemplifican elementos puntuales del ciclo de enseñanza como la deconstrucción y la construcción conjunta, que son valorados por su utilidad para los estudiantes en el logro de resultados de aprendizaje. Los docentes del área de arquitectura y diseño señalan la importancia de multiplicar la experiencia con sus colegas. Esta intención se hace efectiva en las cohortes 2 y 3 con un grupo de 7 docentes, que es el mayor número de docentes de una misma área disciplinar en el Plan de Acompañamiento Cursos Ñ.

Los comentarios positivos de los docentes se complementan con los datos de una encuesta de percepción realizada a 184 estudiantes de 15 Cursos Ñ. Los estudiantes afirman que la implementación de los ciclos de enseñanza completos es una ayuda para la comprensión lectora (95% de los estudiantes) y para la escritura de textos (94% de los estudiantes).

Respecto a cambios de las conductas de los docentes en su relación con la escritura, se evidencia un incremento del uso de rúbricas en la evaluación. En la información recolectada de las entrevistas iniciales y en encuestas de confirmación de datos de los cursos intervenidos de las cohortes 2 y 3, los mediadores reportaron que el 49% de los docentes usaba rúbricas en la evaluación de los textos que solicitaban a sus estudiantes. Al final del acompañamiento el 100% de los docentes disciplinares usaron una rúbrica desarrollada de manera conjunta con el mediador. De la misma manera, todos los docentes disciplinares pasaron de asignar tareas de lectura y escritura a desarrollar actividades de lectura y escritura con los estudiantes.

Por otro lado, a partir del análisis genérico de los textos realizado en la fase de planeación de la cohorte 1 se publicó un libro en el que se caracterizaron los textos que leen los estudiantes en algunos programas de la Universidad del Norte: narración, argumentación, entrevista, explicaciones y varios tipos de informes. Esta caracterización permitió a los docentes disciplinares darse cuenta de las dificultades que puede implicar la estructura y el lenguaje de los textos que asignan leer a sus estudiantes, y, al mismo tiempo, concientizarse de la importancia de guiar la lectura y la escritura en momentos específicos del semestre para facilitar el logro de los resultados de aprendizaje propuesto en sus cursos (Moss, Benítez y Mizuno, 2016).

3.4 El componente extracurricular

En el 2017 se realizaron 87 sesiones repartidas en las 4 actividades semanales de Agenda Ñ: el taller de escritura Te Cuento, el club de lectura #HayQueLeer, el ciclo de apreciación de música en español Lado E y el taller de creación oral Con Voz. Se reportaron 2435 asistencias, en su mayoría de estudiantes y algunas

participaciones esporádicas de egresados, funcionarios y personas externas a la Universidad del Norte. En la figura 3 se evidencia la percepción positiva de los 1584 asistentes que diligenciaron la encuesta de satisfacción de manera voluntaria.

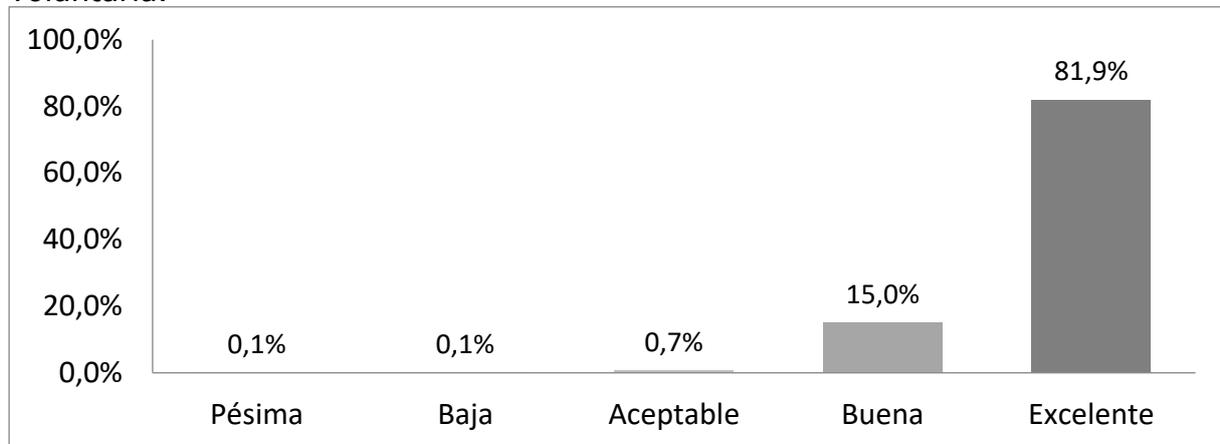


Figura 3: Calidad de las sesiones de Agenda Ñ

Las cuatro actividades requieren de una preparación detallada que se estructura como una adaptación del ciclo de enseñanza de la Pedagogía de Géneros Discursivos para sesiones independientes de una hora. Hay un momento de exploración inicial que ubica a los asistentes en el tema a tratar y presenta un ejemplo que se analiza como introducción; luego se guía una práctica corta de aplicación y, finalmente, los participantes socializan su experiencia y el coordinador saca conclusiones para cerrar la sesión. En el cierre se sintetiza la experiencia y se hace una invitación a seguir explorando.

La figura 4 muestra la intención de aplicar lo explorado en cada una de las sesiones. En el club de lectura puede significar seguir leyendo al mismo autor; igual que en el ciclo de apreciación de música en español puede significar la creación de una nueva lista de reproducción de los artistas o los géneros escuchados en cada sesión. En los casos del taller de escritura y del taller de creación oral, puede significar la transferencia de las herramientas exploradas en distintas instancias de escritura y oralidad del contexto particular de cada asistente.

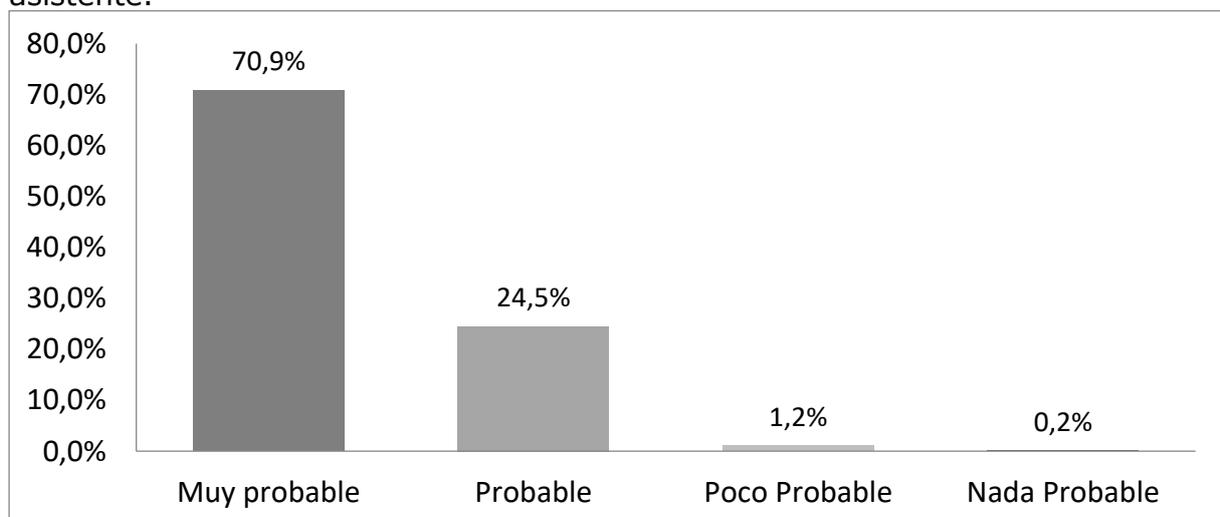


Figura 4: Probabilidad de aplicación de los contenidos de Agenda Ñ

3.5 EL componente co-curricular

El principal desarrollo co-curricular se evidencia en el aplicativo web de contenidos sobre español académico al que se puede acceder a través de la url: www.espacioñ.cc. Su diseño está informado por el ciclo de enseñanza de la Pedagogía de Géneros Discursivos. A partir de la construcción detallada de escenarios posibles de lectura y escritura en la academia, como la lectura de un resumen de un artículo científico y la escritura de una tesis, se emula la mediación del docente a través de guías paso a paso que permiten a un usuario explorar cómo funciona un texto y cómo podría producir uno propio. El uso principal de los contenidos desarrollados se ha concentrado, hasta ahora, en las temáticas de los cursos básicos como apoyo a los docentes y como material de repaso que se les deja a los estudiantes en la forma de enlace a través del sistema de gestión del aprendizaje adoptado por la universidad.

Uno de los objetivos al inicio del diseño fue explorar una interacción en un lenguaje cercano a los espacios digitales ya habitados por los estudiantes. Esto se evidencia en un diseño que prioriza la visualización en dispositivos móviles y en la orientación de las actividades hacia el uso de redes sociales, para acercar los contenidos del español académico a las interacciones cotidianas de un estudiante promedio. El diseño contó con una retroalimentación directa de los estudiantes durante el desarrollo.

En una prueba de usabilidad, antes de integrar todas las secuencias de contenidos, se presentó una versión funcional del aplicativo a un grupo voluntario de 41 estudiantes de primer año de universidad. Los resultados de la encuesta de usabilidad evidencian la percepción positiva y el potencial de los contenidos que luego se concretaron en la versión actual del aplicativo web en www.espacioñ.cc (ver figuras 5 y 6).

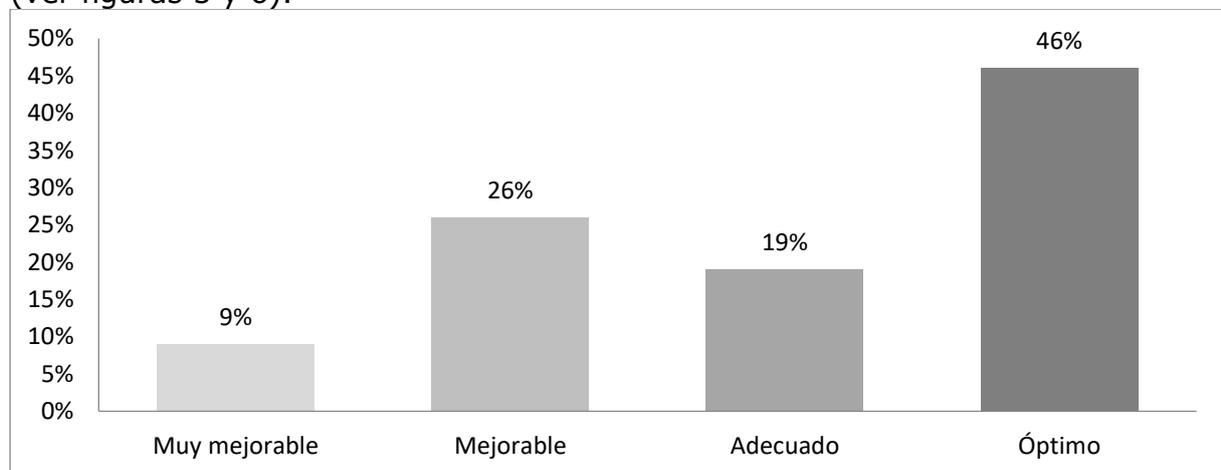


Figura 5: Percepción del diseño y apariencia general de espacioñ.cc

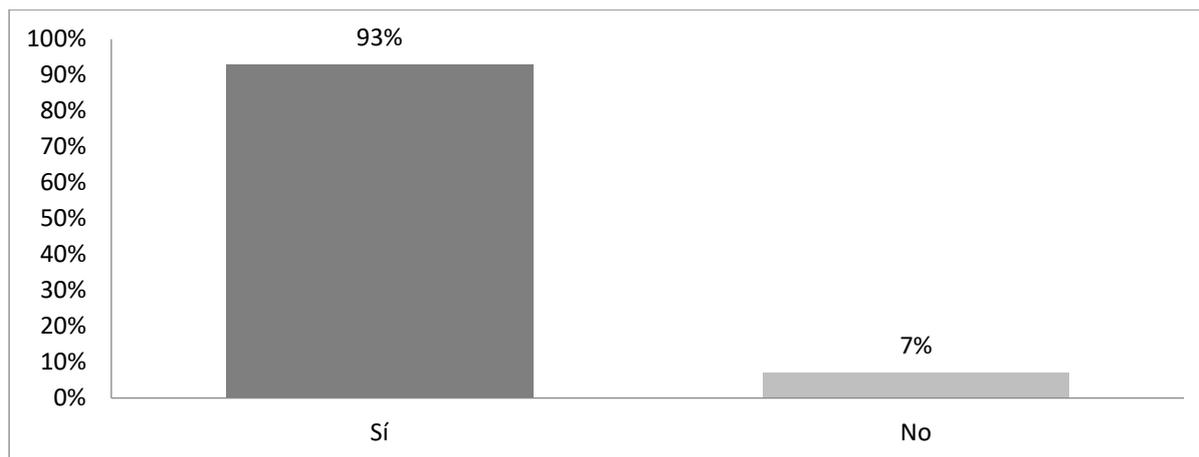


Figura 6: Respuesta a la pregunta ¿Visitarías de nuevo espacioñ.cc?

En el caso de los videos que están integrados a las secuencias de contenidos del aplicativo web, las estadísticas generales de visita de YouTube del video que se creó como piloto de la estructura de la deconstrucción del ciclo de enseñanza (Universidad del Norte, 2014) reportan 6953 visitas, 42 *likes* y 15 comentarios. Esto indica, en el contexto de contenidos educativos producidos en la universidad, una alta rotación e interacción. Una encuesta de satisfacción mostró motivación para seguir explorando contenidos similares (ver figuras 7 y 8). Se ofrecieron dos afirmaciones para que los encuestados expresaran su acuerdo o desacuerdo en una escala que iba del 1 (totalmente en desacuerdo) al 5 (totalmente de acuerdo).

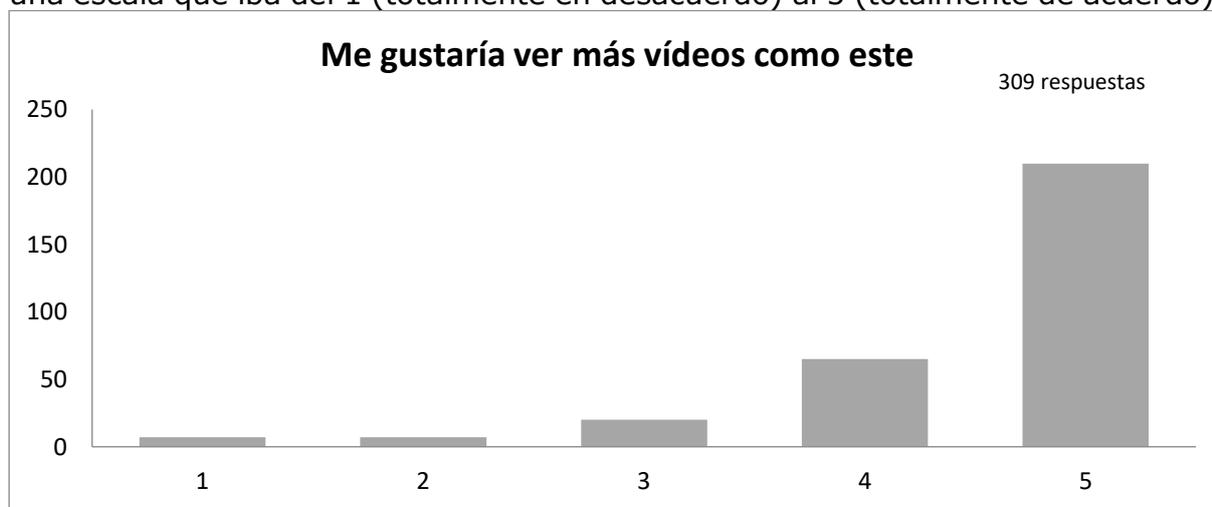


Figura 7: Interés en posibles videos relacionados



Figura 8: Percepción del video sobre el interés en la argumentación

3.5 Los niveles de evaluación adaptados de Kirkpatrick

La adaptación de los cuatro niveles de evaluación de Kirkpatrick y Kirkpatrick (2006) facilita una visión panorámica del impacto de las acciones principales de cada uno de los componentes del Programa ECO.

La tabla II muestra la distribución de los indicadores disponibles de los diferentes componentes del Programa ECO según los 3 primeros niveles: el nivel 1, de reacción; el nivel 2, de aprendizaje; y el nivel 3, de aplicación. La presencia de indicadores de cada componente se señala con sus iniciales: el componente curricular básico de los cursos de Competencia Comunicativa I y II (CCB), el componente curricular en las disciplinas (CCD), el componente extracurricular (CEC) y el componente co-curricular (CCC). La información se califica de significativa o de insuficiente dependiendo de la precisión de las inferencias que se puedan hacer o de la representatividad del número de participantes a los que haga referencia.

Nivel	Componente con indicadores	Información de Estudiantes	Información de Docentes
Reacción	CCB/CCD/CEC/CCC	Significativa	Significativa
Aprendizaje	CCB/CCD	Insuficiente	Significativa
Aplicación	CCB/CCD	Insuficiente	Significativa

Tabla II: Indicadores de niveles de evaluación del Programa ECO

En el nivel 1 (reacción) se evidencia una percepción general de satisfacción en la valoración positiva de los participantes en cada uno de los componentes revisados. Esto podría sugerir la fortaleza del programa como consecuencia de una visión teórica sólida, global y articuladora como la caracteriza Barrow (2015), en la que la tradicional escisión entre teoría y práctica se diluye y se vuelve un círculo virtuoso y "coherente" (Fullan, 2007).

Un área vital de mejora es el seguimiento del desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes a partir del análisis de su producción escrita desde los cursos básicos hasta los cursos disciplinares para dar cuenta del aprendizaje (nivel 2) y su aplicación. Incluso, hace falta extender este análisis al ámbito laboral

y diseñar actividades de escritura que preparen a los estudiantes para satisfacer las expectativas del ámbito laboral y de las comunidades profesionales en las que se insertarán (Read, 2016). De todos modos, la articulación del componente curricular básico y disciplinar ya es precursor de la aplicación de conocimiento (nivel 3) de los estudiantes como lo reporta Wingate (citado por Read, 2016).

Dado que se ha demostrado que el cambio educativo se logra a partir de lo que los docentes hacen y piensan (Fullan, 2007), los datos de los docentes son especialmente relevantes. El uso de rúbricas de evaluación de los docentes disciplinares y la introducción de mejoras basadas en la reflexión para incrementar el desempeño de los estudiantes, en el caso de los docentes de español académico, son evidencias de aprendizaje y aplicación (niveles 2 y 3). El reto es sostener el aprendizaje y las aplicaciones en el tiempo (Fullan, 2006, 2007; Minthrop, 2004), porque el cambio duradero puede tardar entre 5 y 10 años (Fullan, 2007).

Por otro lado, el número creciente y sostenido de asistentes en los espacios de participación libre como Agenda Ñ representan la posibilidad de potenciar la experiencia universitaria a través del desarrollo de un currículo oculto (Mercier, Philpott y Scott, 2013).

El mayor reto es lograr el cambio en la cultura institucional, es decir lograr sostener el impacto en el nivel 4 (resultados institucionales). El apoyo de la universidad al programa puede ser un indicador de cambio institucional, pero falta establecer una relación más directa entre el indicador general de valor agregado, los resultados de las pruebas de la calidad de la educación superior (SaberPro), las tasas de deserción de estudiantes, la inserción laboral de los egresados, y cada una de las acciones del Programa ECO.

4. CONCLUSIONES

La evaluación del Programa ECO ha permitido recopilar información básica acerca del impacto de cada uno de sus componentes según los niveles adaptados de Kirkpatrick y Kirkpatrick (2006). Se han identificado logros, áreas de mejora y retos que deben ser superados para alcanzar la meta continua del desarrollo de la competencia comunicativa en todos los estudiantes de la universidad.

A pesar de las limitaciones de los datos analizados, las perspectivas del Programa ECO son positivas y anticipan su sostenibilidad y crecimiento a largo plazo. La preocupación de los docentes del Departamento de Español por el aprendizaje de los estudiantes en la universidad ha motivado la elección de una pedagogía que prepara para el éxito desde el principio de la acción formativa y apunta a salvar la brecha que existe entre los estudiantes de alto y bajo desempeño. De esta manera, la existencia de una base teórica sólida enmarcada en la LSF, el enfoque sociocultural de aprendizaje vigotskiano y el aprendizaje docente basado en la reflexión constituye el factor que más ha contribuido al desarrollo del Programa ECO en el tiempo. Esta consistencia teórica con la práctica permite la cohesión de un grupo diverso de más de 30 docentes y la constancia de una apuesta pedagógica sin las urgencias de cambio a las que está expuesta la comunidad académica.

Gracias a la coherencia entre teoría y práctica se ha facilitado la unificación de criterios para el análisis de los textos, su enseñanza, y la realización del acompañamiento a los docentes disciplinares. Igualmente, el programa ha ganado credibilidad en la institución y se ha posicionado como una estrategia transversal para el desarrollo de la competencia comunicativa, con el respaldo decidido de la vicerrectoría académica. Este apoyo institucional ha permitido promover una

responsabilidad compartida entre docentes de español académico y docentes disciplinares en la enseñanza de la lectura y la escritura como una tarea de todos.

El trabajo con los docentes disciplinares ha generado una reflexión sobre aspectos que no habían sido contemplados en el diseño inicial del programa. Un aspecto crucial es el dominio real del español académico con el que los estudiantes llegan a la universidad, al que se le suman las expectativas de los docentes sobre el nivel en el que los estudiantes deben terminar los dos cursos obligatorios de formación básica en competencia comunicativa del primer año de estudios. Es necesario precisar los límites de dominio del discurso académico que se espera de los estudiantes para enfrentar las tareas de cada semestre en todas las disciplinas. Sobre todo, porque los datos de los cursos básicos del componente curricular son aún incipientes para hacer afirmaciones concluyentes de su impacto en el aprendizaje de los estudiantes y, más aún, sobre el impacto del programa completo en la institución.

Otro aspecto que afecta el alcance del Programa ECO tiene que ver con las crecientes demandas de cada programa académico, las expectativas de desempeño profesional que impone el mercado laboral y las demandas de la institución, para lograr ciudadanos críticos que aporten al desarrollo de la sociedad. Una perspectiva de estas dimensiones implica el desarrollo de relaciones más directas entre el discurso académico, el profesional y el ciudadano durante todo el proceso de formación universitaria. Este es un desafío que reclama discusiones de ámbito curricular a nivel institucional.

La implementación del Programa ECO ha evidenciado que sin una visión integrada de la competencia comunicativa en las disciplinas es poco probable lograr que los estudiantes se transformen en aprendices autónomos. La mediación del lenguaje en el aprendizaje de cualquier disciplina emerge como un determinante de los posibles resultados del nivel superior de educación.

En este sentido, un programa que apunte al desarrollo de la competencia comunicativa en la universidad, desde la idea del lenguaje como negociación de significados, debe estar respaldado por un compromiso real de docentes y directivos con un acuerdo mínimo sobre el papel del lenguaje en el aprendizaje, que potencie las especificidades de cada disciplina.

El reto para el grupo de investigación Lenguaje y Educación es continuar el análisis de toda la información que se recolecta de la implementación del programa. Un análisis sistemático y sostenido permitirá profundizar en los aspectos cualitativos para poder tener una visión más precisa de cómo el desarrollo de la competencia comunicativa favorece el aprendizaje de los estudiantes y qué cambios específicos surgen en estudiantes y docentes a partir de cada una de las acciones del Programa ECO.

En últimas, la tarea principal debe seguir siendo la caracterización de géneros y la revisión de los propósitos sociales de los textos que circulan, o que se quiere que circulen, en la universidad, para usar el potencial transformador que ofrece la mediación del lenguaje en el aprendizaje.

REFERENCIAS

- Álvarez Uribe, S. (2017). Draft sessions: erasing the boundaries between classrooms and writing centers. Conferencia presentada en el *International Writing Centers Association Annual Conference*. Chicago, E.E.U.U, 10-13.
- Anguera, M.T. (1997). *Metodología de la observación en las Ciencias Humanas*. Madrid: Cátedra.
- Bandura, A. (1992). Social cognitive theory and social referencing. En: S. Feinman (Ed.), *Social referencing and the social construction of reality in infancy*, pp. 175–208. New York: Plenum.
- Barrow, R. (2015). *Giving Teaching Back to Teachers: A Critical Introduction to Curriculum Theory*. Abingdon, Oxon, UK y New York, NY: Routledge.
- Benítez, T., Barletta, N., Chamorro, D., Mizuno, J. y Moss, G. (en prensa). Reading and writing across the curriculum. En: A. Sellami-Baklouti y L. Fontaine (Eds.) *Perspectives from Systemic Functional Linguistics*, pp. 346-368. London: Routledge.
- Capacho-Portilla, J.R. (2011). *Evaluación del aprendizaje en espacios virtuales – TIC*. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Carlino, P. (2006) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, 2ª edn. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Christie, F. y Martin, J.K. (Eds.) (1997). *Genre and Institutions: social processes in the workplace and school*. London: Pinter.
- Coll, C. (1987). *Psicología y currículum*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Craig, R. L. (1996). *The ASTD training and development handbook: a guide to human resource development*. New York: McGraw-Hill.
- Croll, P. (1995). *La observación sistemática en el aula*. Madrid: La Muralla.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the reflective thinking to the educative process*. Boston: Heath.
- Ducasse, A. M. y Hill, K. (2015). Development of a Spanish generic writing skills scale for the Colombian Graduate Skills Assessment (SaberPro). *Papers in Language Testing and Assessment*, 4(2), 18-33.
- Escallón, E. y Forero, A. (2015). *Aprender a escribir en la universidad*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Fernández, M. y Carlino, P. (2010). ¿En qué se diferencian las prácticas de la universidad y las de la escuela secundaria? Perspectivas de alumnos y profesores en Ciencias Humanas y Veterinarias. *Lectura y Vida* 31 (13), pp. 6-19.

- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. Fourth Edition. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2006). *Turnaround leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- González, B., Salazar, A. y Peña, L. (2015). *Formación inicial en lectura y escritura en la universidad: de la educación media al desempeño académico en la educación superior*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Guerra-López, I. (2007). *Evaluación y Mejora Continua: Conceptos y Herramientas Para la Medición y Mejora del Desempeño*. Bloomington, Indiana: AuthorHouse.
- Gutiérrez, K. y Vossoughi, S. (2010). Lifting off the ground to return anew: mediated praxis, transformative learning, and social design experiments. *Journal of Teacher Education*, 61 (1-2), pp. 100-117. doi: 10.1177/0022487109347877.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar* 2nd edn. London: Arnold.
- Halliday, M. A. K. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*, 3rd edn. London: Arnold.
- Halliday, M.A.K. y Matthiessen, C. (1999). *Construing experience through meaning: a language-based approach to cognition*. London: Cassell.
- Hatton, N., y Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and teacher education*, 11(1), pp. 33-49.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En: J.B. Pride y J. Holmes (Eds.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-93.
- Instituto de Idiomas (2015). *Testimonios de acompañamiento a docentes disciplinares en el programa ECO*. [Video]. Disponible en: <https://youtu.be/AptCAFHovko>
- Jiménez, M. y Barchino, R. (2011). Evaluación e implantación de un modelo de evaluación de acciones formativas. *Competitividad*, 1-7.
- Johnson, K. (2009). *Second language teacher education: A Sociocultural perspective*. New York: Routledge.
- Kemmis, S., McTaggart, R. y Nixon, R. (2013). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Singapur: Springer Science & Business Media.
- Kirkpatrick, D. L. y Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating training programs: the four levels*. Williston: Berrett-Koehler.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Martin, J. R. (1992). *English text-systems and structure*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Martin, J. R. (1997). Analysing genre: functional parameters. En: F. Christie y J. R. Martin (Eds.) *Genres and Institutions*, pp. 3-39. London: Cassell.
- Martin, J. R. (2009). Genre and language learning. A social semiotic perspective. *Linguistics and Education*, 20, pp. 10-21.
- Martin, J. R. y Rose, D. (2003). *Working with discourse. Meaning beyond the clause*. London: Continuum.
- Martin, J. R. y Rose, D. (2005). Designing literacy pedagogy: scaffolding democracy in the classroom. En: R. Hasan, C. Matthiessen y J. Webster (Eds.) *Continuing discourse on language: a functional perspective*, pp. 252-280. London: Equinox.
- Martin, J. R. y Rose, D. (2007). Interacting with text: The role of dialogue in learning to read and write. *Foreign Languages in China*, 4(5), pp. 66-80.
- Martin, J. R. y Rose, D. (2008). *Genre Relations. Mapping culture*. London: Equinox.
- McGregor, D. y Cartwright, L. (Eds.) (2011). *Developing reflective practice: A guide for beginning teachers*. London: McGraw-Hill Education (UK).
- Mercier, C., Philpott, C. y Scott, H. (2013). *Professional Issues in Secondary Teaching*. London: Sage Publications Ltd.
- Minthrop, H. (2004). *Schools on probation*. New York: Teachers College Press.
- Molina, V. (2015). *Panorama de los centros y programas de escritura en Latinoamérica*. Santiago de Cali: Sello Editorial Javeriano.
- Moss, M. G., Benítez, T. y Mizuno, J. (Eds.) (2016). *Textos que se leen en la universidad. Una experiencia desde los géneros discursivos en la Universidad del Norte*. Barranquilla, Colombia: Editorial Universidad del Norte.
- Moyano, E. (2007). Enseñanza de habilidades discursivas en español en contextos pre-universitarios: Una aproximación desde la LSF. *Revista Signos*, 40 (65), pp. 573-608.
- Moyano, E. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: un programa institucional. *Revista Signos*, 43 (74), pp. 465-488.
- Moyano, E. I. y Giudice, J. (2016). Un programa de lectura y escritura universitario: Lineamientos teóricos, características y resultados de aplicación. *Revista Grafía-Cuaderno de trabajo de los profesores de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Autónoma de Colombia*, 13(1), 33-59.

- Moyano, E. y Natale, L. (2012). Teaching Academic Literacy across the University Curriculum as Institutional Policy. The case of the Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina). En Ch. Thaiss, G. Bräuer, P. Carlino, L. Ganobcsik-Williams, y A. Sinha (Eds.) *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places. Perspectives on Writing*. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press.
- Narvaja, E, Di Stefano, M. y Pereira, C. (2011), *La lectura y la escritura en la universidad*, 2^{da} edn. Buenos Aires: Eudeba.
- Natale, L. (2005). *La lectura compartida en el ámbito universitario*. Ponencia presentada en las Jornadas Internacionales de Educación Lingüística: *Las Lenguas y las Prácticas Sociales de Comprensión y Producción*. Concordia, Argentina: Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Palacios Plaza, J (2008). *Medición del impacto y rentabilidad de la formación: Cómo llegar al ROI de la formación*. España: Ediciones Díaz de Santos.
- Peña, F. (2011). Leer y escribir. Prácticas necesarias en la universidad. *Educere* 15 (52), pp. 711-719.
- Pérez Abril, M. y Rodríguez, A. (2013). ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Caracterización de prácticas de lectura y escritura en 17 universidades. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), pp. 137-160.
- Randall, M. y Thornton, B. (2001). *Adjusting and supporting teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Read, J. (Ed) (2016). *Post-admission Language Assessment of University Students*. Switzerland: Springer.
- Rich, R. (2011). *A framework for synchronous web-based professional development: Measuring the impact of webinar instruction*. (Doctor of Education), Stockton, California: University of the Pacific.
- Rothery, J. y Stenglin, M. (1994). *Writing a book review: A unit of work for junior secondary English (Write it right resources for literacy and learning)*. Metropolitan East Disadvantage Schools Programme: Sydney.
- Rose, D. y Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn. Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Sheffield: Equinox.
- Rose, D. (2016). New Developments in Genre-Based Literacy Pedagogy. En Ch. A. MacArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.) *Handbook of Writing Research*, pp. 227-242. New York: Guilford Press
- Santos, D. (2016). La lectura y escritura académicas y la vida política en el aula universitaria: hacia una literacidad ética. *Forma y Función*, 29(2), 157-181.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner-How professionals think in action*. New York: Basic Books.

- Taschereau, S. (Ed.) (1998). *Evaluating the impact of training and institutional development programs: A collaborative approach*. Washington: World Bank Publications.
- Tejada Fernández, J. y Ferrández Lafuente, E. (2007). La evaluación del impacto de la formación como estrategia de mejora en las organizaciones. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2), 219-233.
- Universidad del Norte, (2014). *La argumentación y los artículos de opinión*. [Video]. Disponible en: <https://youtu.be/G3d46pw2ZQA>
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Warford, M. (2011). The Zone of proximal teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 27, pp. 252-258.
- Zwozdiak-Myers, P. (2012). *The teacher's reflective practice handbook. Becoming an extended professional through capturing evidence-informed practice*. London: Routledge.