

Pedagogía de géneros para la educación superior: caso de pensamiento económico

Genre's pedagogy for higher education: case of economic thinking

Luis Armando Mojica Castro,* María Esperanza Cuenca Coral** y María Ynoelia Pastran Chirinos***

* Economista (Universidad de América, Colombia) con Maestría en Educación (Universidad Santo Tomás). Estudiante de doctorado (Universidad de Murcia).

✉ luisarmando.mojicac@um.es
<https://orcid.org/0000-0003-4127-2857>

**Economista (Universidad Nacional de Colombia) con maestría (Pontificia Universidad Javeriana). Docente en la Universidad del Norte - Barranquilla (Colombia).

✉ cuenacam@uninorte.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-6441-6684>

***Profesora en Español y Literatura y magíster en Lingüística. Docente en la Universidad del Norte - Barranquilla (Colombia).

✉ ypastran@uninorte.edu.co
<https://orcid.org/0000-0003-2375-2136>

RECIBIDO: 29.4.2022

ACEPTADO: 13.9.2022

Resumen

El objetivo del artículo es presentar la *pedagogía de géneros textuales* y evidenciar cómo permite mejorar la lectura académica, así como los procesos de escritura de los estudiantes de educación superior. Expone casos y experiencias en los que se aplicaron estrategias para optimizar la competencia lectora sobre textos disciplinares de economía, fundamentados en el ciclo de enseñanza-aprendizaje de la Escuela de Sídney. Es una investigación cualitativa que involucró a 54 estudiantes de la asignatura Pensamiento Económico 1 durante el periodo 2017-2018. Sus resultados muestran no solo un acercamiento a los objetivos, sino también una mejora en la comprensión y la asimilación del contenido de la asignatura. Se concluye que con esta pedagogía se ha logrado un impacto motivador en la competencia lectora de los estudiantes y se invita a profundizar esta línea de investigación con intervención en el aula.

Palabras clave: educación, investigación pedagógica, enseñanza superior, lectura, escritura.

Abstract

The current article aims at presenting the Pedagogy of Textual Genres (Rose, 2016); through cases and classroom experiences in which strategies were applied to improve the reading competence of texts in Economics;

based on the “Teaching – Learning” cycle of the Sydney school. The qualitative research involved 54 students, during the 2017-2018 period, attending Economic Thinking 1 lessons, fifth semester. The results show an improvement both of their reading skills and writing processes; additionally, a better quality of assimilation and understanding of the contents is also acknowledged. It can be concluded that, by means of this pedagogy, a motivating impact concerning the reading competence of the students involved occurred, which makes it advisable to continue perfecting this line of classroom intervention research.

Keywords: education, educational research, higher education, reading, writing.

Introducción

Las competencias relacionadas con la lectura y la escritura se consideran necesarias en la educación media e imprescindibles en la superior, puesto que la formación de los profesionales de todas las disciplinas exige un alto nivel de comprensión crítica de los textos, así como del adecuado sentido de los cánones disciplinares. Sin embargo, en países como Colombia, los estudiantes de secundaria y universitarios muestran desempeños críticos en los niveles de lectura y escritura de pruebas estandarizadas como, entre otras, PISA (2015) y Saber PRO (2015).

De esta falencia deriva un significativo número de estudiantes universitarios que muestran bajos niveles de rendimiento académico (Gordillo y Flores, 2009). Estudios como Mosquera y Mateus (2018) muestran la importancia de comprender cómo se lleva a cabo la lectura disciplinar en el aula, incluyendo el propósito, los artefactos y las actividades.

Debe tenerse en cuenta, además, que la literacidad académica, entendida según Lea y Street (1998), ha sido enfocada más en la escritura que en la lectura. Uno de los elementos principales en la literacidad tiene que ver con las posibilidades socioculturales y con la intención de un documento desde la perspectiva social. Es este un componente esencial en múltiples disciplinas, que muestra especial relevancia en economía y se observa particularmente en la cátedra de Pensamiento Económico 1: no se puede entender a los autores fuera del entorno en el cual elaboran. Además, se busca que el estudiante desarrolle consciencia y compromiso con sus metas desde su entorno social y cultural,

consciencia del propio entorno social, positivo desde la experiencia, y normativo desde lo deseable, uno de los elementos que pueden incorporarse. La consciencia de los efectos en la calidad de vida de las decisiones financieras de la bolsa y sus

posibles implicaciones deben ser evidenciadas en la formación de los economistas. (Mojica Castro y Cuenca Coral, 2018, p. 182)

Frente a esta situación, algunas instituciones educativas de secundaria han establecido compromisos para solventar la problemática, como los reseñados en Piñeros et al. (2018). Asimismo, en las universidades se han implementado programas para mejorar las competencias lectoras (Fernández y Carlino, 2010; Carlino, 2013; Moyano, 2018). Esta situación se vuelve un verdadero reto, porque los estudiantes salen de la educación media con algunas falencias en materia de lectura y escritura (Fernández y Carlino, 2010; Silgado et al., 2019) y ello incide en su desempeño académico.

En general, los procesos asociados a la lectura y la producción de textos disciplinares están desligados de las asignaturas y de la formación académica del estudiante. Esta realidad fue reportada por Camargo Martínez et al. (2013), quienes plantearon que en las universidades analizadas los procesos de lectoescritura solo estaban involucrados con actividades evaluadas. En este sentido, muchos autores han manifestado que las competencias comunicativas, especialmente la lectura, de acuerdo con autores como Canale (1983) y Van Ek (1986), se desarrollan en la medida en que los conocimientos previos del estudiante converjan con el contenido del texto y apunten a una interacción real y profunda entre el lector su texto. Sin duda, esta concepción está estrechamente relacionada con la noción de *aprendizaje significativo* (AS): «el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información; debe entenderse por “estructura cognitiva” al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización» (Ausubel, 1983, p. 1).

En función de lo expuesto, en la institución seleccionada han surgido los llamados Cursos Ñ, como una estrategia de acompañamiento docente enmarcada en un macroproyecto llamado ECO (Eficiencia Comunicativa) (Álvarez et al., 2018). Estos cursos tienen como premisa el fortalecimiento de las competencias comunicativas. Parten de la *pedagogía de géneros textuales* (PGT), como metodología idónea para ayudar al estudiantado en el desarrollo de las competencias, y se profundizan en la comprensión y la producción de textos, en particular los académicos (Rose y Acevedo, 2017; Rojas García et al., 2016).

El presente documento tiene como objetivo describir una experiencia de aula para enseñar lectura académica, con una implementación de la pedagogía basada en géneros textuales, sobre los programas de economía en la educación superior. En el primer apartado, se contextualiza la disciplina desde la educación superior. En el segundo, se muestra en detalle el andamiaje teórico-metodológico de los cursos Ñ. Para finalizar, se describe la aplicación de esta pedagogía basada en los géneros textuales, con la correspondiente discusión acerca de sus resultados, y se presentan las conclusiones.

Marco teórico

Literacidad académica

Actualmente, la literacidad académica es definida por un sinnúmero de autores, entre los que se destaca Zavala (2009), quien concuerda con lo postulado por Frankel et al. (2016), con los que explican que este es un proceso constituido por la lectura, la escritura, el lenguaje oral y la capacidad de crítica, en la comprensión de su significado textual, por medio de interacciones sociales.

Lingüística sistémico-funcional y pedagogía de géneros textuales

La lingüística sistémico-funcional (LSF) «es una teoría del lenguaje general y adecuada para dar cuenta del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua materna» (Menéndez, 2007, p. 1). Asimismo, su mayor precursor y exponente Halliday (2008) ha destacado que sus ventajas pueden ir más allá de la enseñanza de la lengua materna, señalando que puede tener repercusiones en su utilización en la alfabetización académica, potenciando las habilidades de comprensión y producción de texto autónomas.

Es precisamente de esta perspectiva que, nace la llamada Pedagogía Géneros Discursivos de Rose y Martin (2012) y que ha sido definida como un modelo de enseñanza que a partir del lenguaje se puede lograr propósitos sociales, comprendiendo los significados en un entorno cultural específico. Así, *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.* (Álvarez et al., 2018, p. 38). Esta pedagogía se centra en que el estudiante comprenda que los textos tienen una estructura cuyas etapas y fases, facilitan el entendimiento no solo de los distintos significados que se construye a lo largo de los mismos, también le permite ir más allá y comprender el propósito social implícito.

En este proceso, el profesor acompaña al estudiante durante las primeras etapas de lectura y, en la medida en que el alumnado se apropia de esta estrategia, el docente le ayuda a ser autónomo y su acompañamiento se enfoca más en la orientación. Y no puede perderse de vista que «la finalidad última de la intervención pedagógica es desarrollar en el alumno, la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias (aprender a aprender)» (Coll, 1988, p. 133). De esta manera,

[...] en cada una de las etapas, se reflexiona recursivamente sobre el propósito social del género, su estructura esquemática y las elecciones lingüísticas mediante las cuales se realiza el género, tomando en cuenta los estratos semántico-discursivos y léxico-gramaticales, entendiendo el lenguaje como recurso para la producción de significado, tal como lo sostiene la teoría. (Moyano, 2018, p. 132)

Componentes de la pedagogía de Género

El género es considerado como las características particulares, la estructura, el propósito social, la escogencia lexical, entre otras, que lo distingue de otros, pues el género es entendido como un signo lingüístico, con significado cultural, que contiene unas conexiones previas: «Así, un texto puede ser identificado como perteneciente a un género considerando su organización en pasos o etapas (stages) y los patrones lingüísticos utilizados» (Natale, 2005, p. 10). Es necesario acotar, que dentro de la pedagogía los procesos de enseñanza-aprendizaje se cumple el siguiente ciclo:



Ilustración 1. Ciclo de enseñanza-aprendizaje de la Escuela de Sídney (Rose y Martin, 2012, p. 281)

Como pudo evidenciarse en el gráfico, el ciclo llamado *Reading to Learn* de Rose y Martin (2012) inicia con un acompañamiento del docente en el proceso de lectura cuyo propósito es mostrarle al educando los indicios o marcas en el texto que le permiten identificar las características del género y la disciplina a la que pertenece (Rojas García et al., 2016)

Esta etapa de deconstrucción está estructurada partiendo de evidenciar al estudiante el género que se pretende estudiar, caracterizado en su manera sustantiva por el contexto del tema a analizar, su propósito social, la audiencia a la cual va dirigida, el área a la que pertenece e incluye un acercamiento significativo al tema, como, de tal manera que no se parte en el vacío si no en el conocimiento previo de los estudiantes. «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» (Álvarez et al., 2018, p. 39)

Explicado de otra forma, en esta etapa el profesor les muestra un texto a los estudiantes y les explica sus características como la estructura, el tipo de lenguaje que utiliza ya sea formal o emplee términos relacionados con una disciplina o área determinada, el tema que desarrolla, la posición del autor aparece explícita en el texto, el propósito social implícito, destaca además la relación entre contexto y texto, entre otras cosas. Se abordan «La delimitación de la realidad en la que se inscribe el texto (campo), las relaciones de poder que se establecen entre los participantes (tenor) y las estrategias lingüísticas usadas para llevar a cabo la intención comunicativa (modo)» (Rojas García et al., 2016, p. 230). O sea, aspectos que si bien se ubican en un nivel lingüístico también poseen una carga semántica y pragmática a nivel discursivo, que le permitirán al estudiante comprender con mayor facilidad el significado explícito y subyacente del texto.

Aunque en la pedagogía de géneros textuales propuesta por Rose y Martin (2012) se cumple el ciclo de leer para aprender y leer para escribir de forma transversal, para fines de este trabajo se enfocará el proceso desde *Leer para Aprender* puesto que en la fase de deconstrucción no solo se hizo un acercamiento detallado del texto seleccionado, sino que, además, los estudiantes posteriormente, se les facilitará asimilar y elaborar, un mapa conceptual donde: *El contenido se procesa y representa gráficamente con los estudiantes (su secuencia temporal, su relación causal, de contraste u oposición, de consecuencia, etc.)*. (Moyano, 2019, p. 157)

Igualmente, la *construcción conjunta* es una etapa definida como una en la cual «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» (Álvarez et al., 2018, p. 39). En otros términos, luego de que el docente mostrara a los estudiantes como estaba compuesto el texto por medio de la deconstrucción, ellos deben recrear un nuevo escrito con una estructura, lenguaje, propósito social y demás características similares al texto deconstruido anteriormente. En esta etapa, el acompañamiento del docente es crucial porque la orientación constante en esta fase práctica ayuda al estudiante a apropiarse de forma más activa con su propio proceso de aprendizaje.

La tercera etapa, la *construcción independiente*, es aquella en la que «los estudiantes producen, de manera individual, un texto con las mismas características del modelo

trabajado (Álvarez et al., 2018, p. 39). Es decir, con las estrategias y guías facilitadas por el docente, el estudiante llega a un momento en el que es capaz de realizar los procesos de comprensión y producción de textos de forma independiente.

Estado del arte

Al enfrentarse con la posibilidad de evaluar algunos de los aspectos de la presente implementación, se hizo una revisión documental corta de experiencias adicionales, lo cual puso de relieve una posible mejora en el periodo de capacitación docente, pues deberían mostrarse estas experiencias, las cuales no solo motivan, sino que pueden aportar elementos en la implementación y mejorar el compromiso institucional en los diferentes niveles. En el caso de la universidad escogida, los niveles directivos en los diferentes niveles académicos estaban comprometidos; pero quizás los docentes en primera instancia tuvieron reticencias fundadas básicamente en la cantidad de tareas pre-existentes y en la necesidad de entregar conocimiento, comprometidos con la calidad del programa y sus tiempos.

Sin embargo, en experiencias institucionales de esta universidad, se comprobó que se requiere, para la adecuada implementación del programa Leer para aprender del tiempo de los docentes es su preparación e implementación, lo cual trae como consecuencia la transformación de la enseñanza en el aula. Ahora bien, *para obtener los mejores resultados, se necesita el apoyo de los colegas, del equipo directivo y de la administración. Leer para aprender es más efectivo cuando se implementa en todas las disciplinas y como compromiso de toda la comunidad educativa* (Rose y Acevedo, 2017, p. 11)

Dentro de esta dinámica, es muy importante resaltar el contexto y el sentido de lo que se va a realizar. Enseñar a leer y escribir dentro y con las reglas de las disciplinas, incluye el reto de dotar al estudiante de las herramientas *para comprender la intencionalidad del autor, la organización del discurso, la interrelación entre las ideas del mismo texto y de este con otros, y utilizar estas herramientas también para la producción escrita* (Rojas, 2016, p. 201).

Y uno de los retos más significativos en este proceso, es evidentemente la manera como los docentes se incorporan al proceso, pues el pilar fundamental es la ciencia misma y sus temas relevantes, donde, para facilitar el proceso de aprendizaje se incluyen ventajas derivadas de la pedagogía, que pueden ser tomadas en asignaturas de economía, donde el marco teórico tiene un contexto social, político y económico propiamente dicho que debe incluirse:

problemáticas sociopolíticas a través de los textos en la planificación de las secuencias didácticas, contribuye a la enseñanza de la lectura y la escritura con sentido político y valor social como saberes dirigidos hacia la formación de ciudadanos desde el derecho a la palabra, la pluralidad de puntos de vista, la participación democrática y la coexistencia en el disenso (Rojas García et al., 2016, p. 241)

Dentro de esta reflexión debe tenerse en cuenta que economía es un constructo dentro de las ciencias sociales y al mismo tiempo con exigencias cuantitativas, de tal manera que Curi et al. (2011) y su experiencia con las matemáticas pueden aportar algunas luces claras en este proceso. Los autores reseñan como sus objetivos: caracterizar el texto de divulgación con fines didácticos, los géneros discursivos propios en que se inscriben los textos de ciencia, específicamente los de matemática, y el registro utilizado, con el fin de establecer los parámetros de intervención docente y, en segundo término, explicitar las habilidades cognitivo-lingüísticas más habituales en el proceso de lectura de un texto matemático. Ahora bien, buena parte de estas habilidades cognitivas pueden ser comunes a la economía, donde algunos de los artículos científicos propios de la disciplina tienen modelos matemáticos extensos que deben ser leídos e interpretados dentro de las categorías propias de la ciencia.

Como fruto de esta aplicación se encuentran algunos elementos comunes a la experiencia presente: En primera instancia, entender que los textos académicos en el nivel de educación superior requieren un aprendizaje de la comunidad lingüística y de la disciplina, con sus categorías particularizantes. Y este proceso no es ni tiene porqué ser sencillo. Y el proceso por el cual aprendemos a leer y escribir en el entorno académico debería ser un eje de la gestión al interior de las diferentes asignaturas. Y al final, el proceso es la formación del estudiante: «La meta reflexión acerca de las habilidades cognitivo-lingüísticas desplegadas en el proceso de aprendizaje favorece la autogestión del conocimiento por parte de los alumnos» (Curi et al., 2011, p. 30).

En el caso de la universidad objeto de estudio en el presente documento, se realiza el acompañamiento durante la preparación dentro de la malla curricular, pero no necesariamente tiene que descartarse uno posterior, dado que es posible encontrar limitaciones importantes en los trabajos de grado. De manera similar, en la experiencia reseñada por Cuestas y Zamuner (2011), se puede ver la extensión de la aplicación de Lingüística Sistemática Funcional a la música, con lo cual se abren alternativas a los procesos tradicionales de las disciplinas y al concepto propio de la lectura al cumplir dos de los principios básicos de la LSF: Poseer un contenido discursivo dentro de este tipo de representaciones y su propósito social. Evidenciando así, la flexibilidad de la pedagogía de géneros textuales en cuanto a su aplicación a diversas disciplinas, incluso las que tradicionalmente se han realizado.

Experiencia en la universidad: el Programa ECO

Dentro de los procesos de la Universidad, se diseñó un programa llamado ECO que es definido de la siguiente forma:

Con el fin de responder a esta necesidad, docentes-investigadores del Departamento de Español de la Universidad 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. (Álvarez et al., 2018, p. 3)

El programa de acompañamiento Ñ se centra en que profesores de áreas específicas a los que se le brindan un grupo de estrategias y herramientas en pro del fortalecimiento de las competencias comunicativas en sus cursos. Su objetivo es evidenciar las ventajas de lograr una mayor eficiencia en la competencia comunicativa, dentro del proceso de aprendizaje de los estudiantes de cada programa, que puede desarrollarse por actividades guiadas de lectura y escritura (Álvarez et al., 2018).

Este programa se basa en la Pedagogía Basada en Géneros Textuales, que permite a partir de la identificación del género del documento, del propósito social y algunos conceptos relacionados, madurar la lectura en su competencia disciplinar sin dejar de lado la consciencia del aprendizaje integral; todo esto desde la disciplina en la que se abordan los textos ya sea con fines de comprensión o producción de textos (Christie y Martin, 1997; Martin y Rose, 2007, 2008; Rose y Martin, 2012). De esta manera, «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» (Álvarez et al., 2018, p. 6).

Diseño e implementación del plan de acompañamiento

El Plan de acompañamiento de cursos Ñ tiene tres etapas:

La planeación

Esta primera etapa del acompañamiento consiste básicamente en realizar una revisión detallada de los programas de los cursos, prestando especial atención a los

objetivos y su andamiaje con el género de las lecturas y de escritura que se especifican en la planeación de la clase, junto a los docentes disciplinares. Es «un trabajo de 20 horas aproximadamente (10 horas de reuniones con los mediadores y 10 de trabajo independiente de los docentes disciplinares)» (Álvarez et al., 2018, p. 13). Igualmente, se hace una selección junto con el docente disciplinar de dos géneros discursivos «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» (Álvarez et al., 2018, p. 12).

Todo esto, haciendo énfasis en la inclusión de un grupo de indicaciones lo más específicas, sencillas y concretas posible, ello acompañado de un instrumento de evaluación y una sesión de retroalimentación. Es muy importante señalar que «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» (Álvarez et al., 2018, p. 13). Cabe señalar, que la representación gráfica que se elaboró en el curso de economía, producto de este trabajo, fue el mapa conceptual porque se considera que el mismo, permite dar cuenta de la efectividad del proceso de comprensión lectora en los educandos (Moyano, 2019).

La implementación

Partiendo de los lineamientos revisados y planeados en la primera etapa, los docentes disciplinares ejecutan en sus clases las secuencias didácticas tanto para lectura como para escritura. Luego de grabar la clase, se analizan y se acuerdan ajustes. *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)* (Álvarez et al., 2018 p. 13).

Así, los cursos Ñ tienen como finalidad el fortalecer la praxis de los docentes disciplinares de forma gradual; por medio de estas etapas el educador no solo se apropia de nuevas estrategias sino de un enfoque innovador en el que se transforma su rol y ya no solo evalúa a otros, sino que, además, se evalúa a sí mismo.

La consolidación

A diferencia de las dos etapas anteriores, en esta última los docentes disciplinares continúan con la aplicación de las secuencias de lectura y escritura en sus clases, pero desde una modalidad más autónoma. En este sentido, es importante destacar que el programa de acompañamiento docente basado en la Pedagogía de Géneros Textuales ya ha sido reportado en otros contextos.

Metodología

El programa de economía de la Universidad escogida ha logrado posicionarse como un programa de calidad a nivel nacional, al obtener algunos años niveles muy altos en la comparación realizada con base en los resultados del Saber PRO, prueba realizada de manera oficial por el ICFES en el país. El rasgo común a todas las asignaturas de la economía es la necesidad de altos estándares de comprensión lectora y un nivel adecuado de abstracción matemática, así como la interpretación de elementos gráficos que suelen complementar el análisis. El reporte incluirá únicamente a la docente de Pensamiento Económico I durante el primer semestre de 2018. La implementación se llevó a cabo de la siguiente manera:

Tabla 1. Etapa: Planeación

Acciones	Comentario
<p>Se trabajó entre el docente mediador y la docente disciplinar todo el proceso de análisis de la programación curricular de la materia, partiendo de una revisión de los textos que se requirieron en dicha asignatura.</p> <p>Se evidencia que las lecturas están escritas de manera argumentativa y/o expositiva.</p> <p>Al inicio se seleccionó uno que, por su estructura sencilla, tenía un nivel de exigencia menor, lo que facilitaba su entendimiento titulado «Teoría de los sentimientos morales» y se planeó explicar con él la metodología. Sin embargo, se preparó de manera complementaria el texto de Carlos Marx por el grado de dificultad que encierra para quienes lo leen por primera vez.</p>	<p>Para realizar una descripción acorde con los modelos teóricos ya desarrollados, se partió de la estructura básica del ciclo de pedagogía en géneros textuales. Para ello, la docente disciplinar se basó en los capítulos I y II tanto del libro de Teoría de Sentimientos Morales de Adam Smith como del libro El capital de Carlos Marx, junto con el apoyo del docente mediador del curso Ñ, quien funge como experto en la metodología. Entre ambos, se realizó una segmentación de la lectura y se seleccionaron las estrategias a utilizar; realmente, y gracias a la formación de este primer facilitador, y a pesar de que el texto era muy denso, se logró realizar el modelado y plasmarlo en dos archivos: un documento Word y una presentación PowerPoint para ser utilizada en clase. Cumpliendo con las exigencias de la metodología, se analizan cuatro aspectos básicos: Género y registro, Rasgos semántico-discursivos, Estrato léxico gramatical y Nivel fonográfico.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Segundo semestre: la primera actividad solicitada, fue la elaboración y entrega por parte del estudiante de un formato que cumple los requerimientos de solicitar: Contexto, tipo de artículo, partes del artículo, descripción exhaustiva de las ideas más importantes y una representación gráfica libre. En una primera entrada, es una prueba sin evaluación, que busca encontrar el nivel de comienzo de los estudiantes con base en el

texto Aristóteles descubre la economía de Karl Polanyi. Esta prueba, no tiene evaluación, salvo la retroalimentación oral grupal de docente y estudiantes, pues su objetivo es establecer los conocimientos previos del estudiante. El proceso para la clase de Pensamiento Económico I llevó a cabo varios pasos:

Tabla 2. Etapa: Implementación

Acciones	Comentario
<p>En una primera clase introductoria se explica la metodología, con énfasis en la elaboración por los estudiantes de un formato que contiene las siguientes partes:</p> <p>Identificación del joven y su asignatura; contexto, en el cual el estudiante cita al autor y su obra. Esta primera parte es muy bien recibida por la docente y los estudiantes pues permite la contextualización de las diferentes escuelas de pensamiento económico y los autores de cada una de las lecturas.</p> <p>En la segunda parte del formato se debe realizar una enumeración de las partes del documento, y una de las tareas más complejas eventualmente al inicio del proceso: clasificarlo. Los textos de economía suelen no ser encasillados en una categoría únicamente; luego se muestra el propósito social del texto y con esto culmina el análisis de forma de cada uno de los textos reseñados. En este sentido, la parte más conceptual del texto es la siguiente, donde debe realizarse una descripción detallada del contenido. Es lo que los estudiantes llaman el resumen. Para este caso, es sumamente importante la exposición de ideas en la clase, pues el criterio de cuáles serán los conceptos que deben tenerse en cuenta debe ajustarse a los intereses de aprendizaje para cada una de las secciones.</p>	<p>Esta fase inicial es ideal para el desarrollo de la primera etapa de la Pedagogía de Géneros textuales llamada la Deconstrucción porque le permite a la docente disciplinar, ir preparando a los estudiantes en cuanto a los objetivos que se quieren alcanzar en la clase. Asimismo, ellos pueden identificar las habilidades y destrezas que se espera que logren fortalecer en la dinámica de la asignatura. Todo esto, por medio de actividades como la contextualización, la identificación de propósito social, entre otros.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, esta es la primera parte de la implementación. Vienen entonces las siguientes etapas:

Tabla 3. Implementación (2)

Deconstrucción

En este primer momento, la docente con los estudiantes, buscaron las particularidades de un texto argumentativo, tales como la estructura, las etapas, las fases, el registro, entre otros. En esta etapa se trabajó con el texto «Teoría de los sentimientos morales», de Adam Smith. Acompañado de un grupo de preguntas y elementos descriptivos, cuyo propósito era contextualizar el contenido del texto y relacionarlos con los objetivos de la parcelación, así como establecer los elementos conceptuales propios de la disciplina.

Para finalizar, se realizó una representación gráfica del tipo *mapa mental* con el fin de favorecer procesos de aprendizaje significativo. Todo esto se hizo con el fin de que los estudiantes se familiarizaran con el género argumentativo y la adecuada comprensión de este.

Práctica conjunta

Después de la deconstrucción, la docente y sus estudiantes hicieron un ejercicio de escritura de manera conjunta con el fin de que el alumno experimente, de una manera guiada, un análisis similar al llevado a cabo en la deconstrucción por la docente. En esta etapa, el rol de estudiante y del docente son igualmente activos. En este orden, la docente muestra el desarrollo del texto de Adam Smith preparado con su acompañante de cursos N. En esta clase, se muestran las ventajas de leer fuentes primarias, académicas y confiables, pero se enfatiza en el contenido del texto y en cómo el comienzo de la escuela de pensamiento clásica con Adam Smith es relevante en el pensamiento económico. Con ayuda de guías tipo formato, facilitados por la docente, los estudiantes elaboraron textos en los cuales se muestra, sobre todo, la comprensión del texto.

Práctica independiente o autónoma

Como se expuso, en esta etapa el estudiante comprende o escribe un texto de forma individual. La docente les entregó a los estudiantes un grupo de formatos donde debían dar cuenta del análisis de los capítulos 6 y 7 de *Estudio de la naturaleza y causa de la riqueza de las naciones*, de Adam Smith, algunos capítulos de Heilbroner, del libro *Vida y doctrina de grandes economistas*; *Principios de economía política*, de David Ricardo, y *Producción de mercancías por medio de mercancías*, de Piero Sraffa. Todo esto muestra que el papel del estudiante cobra especial relevancia por el grado de autonomía que requiere este tipo de actividades. El docente en este momento proporciona solamente el apoyo y orientación que soliciten los estudiantes. Para darle continuidad a esta pedagogía, para el segundo corte la docente selecciona la lectura de *El capital* de Carlos Marx, momento en el cual vuelve a presentar el formato que abordó en procesos anteriores.

Fuente: Elaboración propia.

En la evaluación, con base en los formatos de pedagogía de género textual, estuvo acompañada de parciales de pruebas objetivas con preguntas de elección múltiple, comparables con las de los semestres previos. Esto, porque es importante tener en cuenta un elemento previo en el marco teórico analizado en este documento y es que todo este proceso está enmarcado en el aprendizaje de una ciencia en particular, en este caso la economía y dentro de este contexto, se pueden implementar como parte del proceso de evaluación, aunque no se considera de manera exclusiva (Camargo Martínez et al., 2013).

Adicionalmente, el establecer de manera clara las ideas fundamentales del curso, permite la evaluación objetiva que se realiza en tres momentos especialmente: Los parciales I y II y el examen final. Esta forma de evaluación es consistente con los parámetros expuestos por Álvarez et al. (2018), quienes se adhieren a clasificaciones previas en las cuales en el nivel dos se encuentra el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes de los estudiantes inmersos dentro de este tipo de programas.

A continuación, se realiza la estadística descriptiva de los resultados de las evaluaciones de los estudiantes de la asignatura Pensamiento Económico I antes y después de la aplicación de la metodología de géneros textuales descrita, para el primer y segundo semestres de 2017 (sin la metodología propuesta) y el primer y segundo semestres de 2018, cuando se aplicó la metodología diseñada durante los cursos Ñ.

Este curso, tiene un *syllabus* que en general se mantendrá en los diferentes grupos, con lo cual los temas no generan diferencia en los resultados. Es evidente, que si es posible que existan diferencias en algunos de los estudiantes que tengan mejores habilidades en el campo de la lectura y escritura o provengan de colegios con diferencias relativamente altas en su preparación, lo cual debería debatirse con posterioridad; estas evaluaciones mostraron que, si bien hay estudiantes con algunas dificultades, hay diferencias importantes entre los diferentes estudiantes. Esto también corresponde con los resultados de las pruebas PISA 2018 reseñadas con anterioridad y en autores como Henao Salazar y Londoño (2017).

Para evaluar la implementación del programa se aplicaron dos tipos de pruebas.

Tabla 4. Tipos de evaluación y su descripción

Tipo de evaluación	Descripción
Los formatos	Resultantes de la asesoría dada por la docente al inicio de clase y el diseño institucional de la pedagogía de géneros textuales
Trabajo escrito	De tipo ensayo, evaluado con las rúbricas correspondientes de evaluación. Esta práctica está sustentada en Almeida (2012) quien propone que la evaluación de las capacidades lectoras debe ser paralela a la evaluación cognitiva, con el fin de integrar ambos resultados y que el estudiante pueda así comprender la importancia de ambos procesos. Es evaluado con las rúbricas de cursos Ñ antes reseñadas.
Pruebas objetivas	Coherentes con el grupo 2 de tipos de evaluación reseñados en Álvarez, Benítez y Rosado (2018). Esto se incluía en un parcial, evaluado con preguntas tipo selección múltiple y cuyo resultado se pondera con el trabajo escrito en proporciones iguales. El mismo esquema se repetía en un segundo parcial y en el examen final.

Fuente: Elaboración propia.

Es importante mostrar que una de las limitaciones de este tipo de implementaciones se reseña claramente en Henao Salazar y Londoño (2017). Sánchez Ortiz y Brito Guerra (2015) concluyen que los niveles de literacidad están correlacionados con algunos aspectos socioculturales. Este es un aspecto que se supone homogéneo relativamente en esta muestra de estudiantes; pero que abre la posibilidad para desarrollos posteriores.

En este orden, el promedio de los resultados para el primer semestre de 2017, en el primer parcial es 2,8 y en el trabajo escrito 3,8. Dado que está ponderado en partes iguales, el promedio es 3,64. Este promedio, se considera relativamente bajo, lo cual puede ser explicado básicamente por la falta de costumbre en el tipo de evaluación de selección múltiple y las características cualitativas de los trabajos evaluados, que presentan niveles dispares. Para el segundo parcial, el promedio es 3,73, con un aumento relativo de los resultados anteriores. Para el final, el trabajo tiene un promedio de 4,0 y al incorporarlo en la evaluación final con el cuestionario de selección múltiple, da un promedio de 3,65. Es evidente que, en algunos de los estudiantes la mejora fue importante.

En la tabla 5 pueden verse los promedios en las diferentes pruebas evaluativas, que, para el caso de 2017 son tomadas como línea base para su respectivo semestre.

La inclusión de la metodología de género textual se realizó en el primer semestre de 2018, luego de aprender sobre ella en el segundo semestre de 2017. La implementación modificó la evaluación concentrando los trabajos adicionales y la evaluación en selección múltiple quedó en los dos parciales y el examen final; además, hay un trabajo final que además debe sustentarse y una nota correspondiente a los formatos de los estudiantes. Esta forma de evaluación se mantendrá a lo largo de la implementación, con el fin de contener la memoria institucional y de experiencias ya evidenciadas en trabajos como Álvarez et al. (2018) y todos los constructos con mediadores nacionales e internacionales que han participado en la experiencia.

Tabla 5. Resultados comparativos antes y después de la implementación

	Antes de la implementación de cursos Ñ (promedio)				Después de la implementación (promedio)		
	2017 I	2017 II	Ponde- ración		2018 I	2018 II	Ponde- ración
Primer parcial	2,8	3,4	20%	Primer parcial	4,11	3,47	20%
Nota adicional	3,8	4,3	15%	Segundo parcial	3,71	3,94	20%
Segundo parcial	3,73	3,64	20%	Formatos de lectura	4,43	4,04	15%
Nota adicional	4	4,1	15%	Trabajo final	4,15	4,11	15%
Examen final	3,3	3,97	30%	Examen final	3,78	4,11	30%
Definitiva	3,47	3,86	100%	Definitiva	3,99	3,94	100%

Fuente: Elaboración propia.

Resultados y conclusiones

Fruto de la aplicación de la pedagogía de géneros textuales, el rendimiento de los estudiantes mejoró a nivel global. Así mismo, la evaluación cuantitativa de los trabajos finales ha logrado mejorar de manera importante evidenciando cambios en los estándares de calidad. Para esta asignatura de Pensamiento Económico I, la participación en el curso Ñ facilitó el logro una mejora en los resultados promedio de las pruebas de clase, a nivel de lectura y construcción de textos disciplinares, así como de comprensión de los conceptos, dentro de la metodología de literacidad académica. Así mismo, se mejoró la calidad de los documentos presentados tipo ensayo.

Básicamente, puede verse que además de entender los conceptos disciplinares, pueden organizar de mejor manera los contenidos inclusive de manera transversal, en la línea del tiempo de las escuelas de pensamiento económico. La existencia de rúbricas permitió comparar resultados en estructura y composición de los textos, y los parciales la apropiación del conocimiento mismo, mostrando mejoras importantes en los casos de quienes comenzaban con niveles más bajos. Los trabajos, permitieron evaluar el componente social de la pedagogía, sin duda alguna uno de los valores agregados de la

mismo. Este resultado es compatible con algunos de los hallazgos de investigaciones previas (Henaó Salazar y Londoño, 2017, p. 44).

En este sentido, es importante tener en cuenta que la asignatura de Pensamiento Económico I tiene como principal objetivo dotar al estudiante de las herramientas necesarias para realizar análisis de hechos, circunscritos en teorías y contextos históricos con precisión. Es por ello, que se considera que este es quizás, teniendo en cuenta su proceso de concienciación cultural y disciplinar, el momento oportuno en el que pueden introducirse pedagogías como la presente, que promuevan la literacidad académica como una herramienta adecuada a las exigencias y retos que tiene un área como la señalada, Economía I. Esto se sostiene en los resultados donde se evidencia una mejoría de los estudiantes en dos aspectos básicos: lectura y escritura de temas disciplinares, lo cual es evidente en evaluaciones tanto cualitativas como cuantitativas.

Recomendaciones

Dentro de la evaluación de este proceso, la presente experiencia se queda corta en un elemento supremamente importante y que, con el tiempo irá ganando importancia: La tecnología y la virtualidad, como pudo evidenciarse en 2020. Al respecto, Henaó Álvarez y Ramírez Salazar (2007), proponen el diseño, experimentación y evaluación del impacto de una propuesta didáctica para el área de lenguaje con el uso de herramientas tecnológicas disponibles en el aula de clase, indicando que la propuesta generó un ambiente favorable para el trabajo colaborativo.

Fruto del análisis de las prácticas basadas en LSF, se han encontrado un sin fin de lugares comunes: el papel de los docentes disciplinares, la necesidad de apoyos institucionales, al mismo tiempo que algunas diferencias propias de las disciplinas. Pero uno de los retos más importantes es la ampliación de esta metodología y su fortalecimiento institucional. De esta manera, cada disciplina y dentro de ella su propio proceso puede aportar varias consideraciones. Dentro de la experiencia de Mattioli y Demarchi (2008), por ejemplo, encontraron muy buenos resultados en el momento de aplicar la pedagogía, pues se encontraban desarrollando la segunda etapa de los trabajos de investigación. Este resultado, es común a para Placci y Garófolo (2015).

De esta manera, los resultados son bastante enriquecedores y, en aras de la honestidad académica, debe decirse que falta un buen camino por recorrer en cuanto a la implementación de este tipo de pedagogías en el ámbito de la educación superior. Tomar en cuenta los niveles bajos con los que posiblemente ingresan algunos estudiantes, o la inclusión de nuevas tecnologías podría ser un camino para seguir. Por supuesto, está abierta la discusión.

Debe tenerse en cuenta que, con el tiempo se han introducido algunos cambios en la asignatura, que buscan profundizar el alcance de algunos temas; pero la metodología de cursos Ñ y su plan de acompañamiento docente se ha mantenido. Es decir, para un tema que se analiza en el siguiente semestre y para 2019, se incluyó un video introductorio lo cual fue complementario a la lectura del texto y a la exposición de la docente, de tal manera que los estudiantes se sintieron mucho mejor contextualizados.

La mejora más importante que se propone en el presente texto, con base en la experiencia relatada y la posterior, es la necesidad de adaptar cursos Ñ a nuevos desarrollos tecnológicos y de expresión. La pandemia en 2020 requirió algunas variaciones en la implementación, que pueden ser tratadas en trabajos posteriores. La complementariedad de un programa como cursos Ñ donde se fomenta la pedagogía de género textual es el contexto ideal para, por ejemplo, la introducción de videos complementarios, analizables con parámetros similares. En este sentido, valdría la pena extender un análisis que evidenciara el propósito social de los videos, así como se encuentra realizando el proceso con canciones y en la experiencia documentada de Cuestas y Zamuner (2011).

Referencias bibliográficas

- Almeida, A. (2012). La evaluación de la comprensión lectora como práctica docente. *Ciencia y Poder Aéreo*, 7(1), 68-73.
- Álvarez, S., Benítez, T., y Rosado, N. (2018). Español académico para aprender en las disciplinas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 12(24), 32-55. doi:10.26378/rnlael122438
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1, 1-10.
- Camargo Martínez, Z., Uribe Álvarez, G., y Zambrano Valencia, J. D. (2013). Reading and writing practices in colombian universities: Universidad del Quindío case study. *Sophia*, (9), 102-114.
- Canale, M. (1995). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En M. Llobera Cánaves (Coord.), *Competencia comunicativa: Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 63-82). Madrid: Edelsa.
- Carlino, P. (2013, setiembre). *Enseñar a escribir y leer y enseñar con escritura y lectura: Iniciativas y debates en torno a las alfabetizaciones académicas*. Ponencia presentada en el XII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura, Puebla.
- 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: Paidós.

- Cuestas, A., y Zamuner, A. (2011). Introducción a la escritura académica: Reflexiones desde una perspectiva sistémico-funcional. *Revista Puertas Abiertas*, (10).
- Curi, S. M., Masachs, A. M., Cardozo, M. C., y Sánchez, S. N. (2011). El reconocimiento y aplicación del género y del registro como habilidad cognitivo-lingüística en la interpretación de un texto de matemática. En E. Ghi, F. Mónaco (Eds.), *Del género a la cláusula: Los aportes de la LSF al estudio del lenguaje en la sociedad*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Fernández, G., y Carlino, P. (2010). ¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria? *Lectura y vida*, 31(3), 6-19.
- Frankel, K., Becker, B., Rowe, M., y Pearson, D. (2016). From «what is reading» to «what is literacy»? *Journal of Education*, 196(3), 7-18.
- Gordillo, A., y Flórez, M. P. (2009). Los niveles de comprensión lectora: Hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Actualidades Pedagógicas*, (53), 95-107.
- Halliday, M. A. K. (2008). *Complementarities in language*. Beijing: The Commercial Press.
- Henao Álvarez, O., y Ramírez Salazar, D. A. (2007). Impacto de una experiencia de producción textual mediada por tecnologías de información y comunicación en las nociones sobre el valor epistémico de la escritura. *Revista Educación y Pedagogía*, 18(46), 225-238.
- Henao Salazar, J. I., y Londoño, D. (2017). Relación literacidad, contexto sociocultural y rendimiento académico: La experiencia de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Institución Universitaria de Envigado. *Revista Encuentros*, 15(1), 29-46.
- Lea, M., y Street, B. (1998). The «academic literacies» model: Theory and applications. *Theory into Practice*, 45(4), 368-377.
- Martin, J. R. (1992). *English text-systems and structure*. Philadelphia: John Benjamins.
- 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), 66-80.
- Martin, J. R., y Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. London: Equinox.
- Mattioli, E. I., y Demarchi, A. (2008). *Aplicación del análisis gramatical propuesto por la Lingüística Sistémico Funcional para resolver los problemas de lectura y escritura académica de los alumnos de ingeniería*. Ponencia presentada en el VI Congreso Argentino de Enseñanza de la Ingeniería, Salta.
- Menéndez, S. M. (2007) El modelo sistémico-funcional: una opción texto-discursiva para la enseñanza de la lengua materna. En B. Mariscal, M. T. Miaja de la Peña (Coords.), *Las dos orillas: Actas del XV Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas* (pp. 201-210). México: Fondo de Cultura Económica.
- Mojica Castro, L. A., y Cuenca Coral, M. E. (2018). La enseñanza de la economía: Reflexiones acerca del sentido de una ciencia social en construcción: El caso colombiano. *Revista de Economía del Caribe*, (21), 160-189.

- Mosquera, E. M., y Mateus, G. E. (2018). La lectura de textos científicos en el marco de la literacidad disciplinar. *Enunciación*, 23(1), 16-33.
- Moyano, E. (2018). La enseñanza de la lectura y la escritura académicas mediante programas a lo largo del curriculum universitario: Opción teórica, didáctica y de gestión. *DELTA*, 34(1), 235-267. doi:10.1590/0102-445074896274115057
- Moyano, E. (2019). «Aplicabilidad» de la lingüística sistémico funcional en dos contextos de educación superior en español. En L. Anglada, A. Calvo, A. Gaido, P. Meehan, M. B. Oliva (Eds.), *La lingüística sistémico-funcional en diálogo: Reflexiones acerca del lenguaje, su uso y su enseñanza* (pp. 128-138). Córdoba: Universidad de Córdoba.
- 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.
- Piñeros, L. C., Medina, D. M., y Reyes, L. A. (2018). Fortalecimiento de la competencia lectora. *Enunciación*, 23(1), 34-41.
- Placci, G., y Garófolo, A. (2015). Análisis del discurso académico desde una perspectiva sistémico-funcional: Una propuesta didáctica para cursos disciplinares en la universidad. En N. Desinano, y Z. Solana (Coords.), *Actas del Congreso Nacional Cátedra UNESCO Subsede Rosario: La lectura y la escritura en las sociedades del siglo XXI*. Rosario: UNESCO.
- Rojas, I. (2016). Aportes de la lingüística sistémico-funcional para la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación superior. *Educación y educadores*, 19(2), 185-204.
- Rojas García, I., Olave Arias, G., y Cisneros Estupiñán, M. (2016). Alfabetización académica y pedagogía de género discursivo en la Lingüística Sistémico Funcional: Una experiencia de trabajo. *Signos*, 49, 224-246.
- Rose, D., y Acevedo, C. (2017). Aprender a escribir, leer para aprender: Origen y desarrollo de proyectos para la mejora de la lectura y la escritura en Australia. *Lenguaje y Textos*, (46), 7-18.
- Rose, D., y Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.
- Sánchez Ortiz, J. M., y Brito Guerra, N. E. (2015). Desarrollo de competencias comunicativas mediante la lectura crítica, escritura creativa y expresión oral. *Encuentros*, 13(2), 117-141.
- Silgado, A., Cortés, E., y Gil, A. (2019). *Leer y escribir: Cuatro parajes para adentrarnos al mundo universitario*. Tolima: Didaskalia.
- Van Ek, J. (1986). *Objectives for foreign language learning: Vol. 1*. Estrasburgo: Council of Europe.
- Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 47, 71-79.